

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

LINHA DE PESQUISA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIVERSIDADE SOCIAL E
PRÁTICAS DOCENTES

A COMPREENSÃO DO HUMOR NA TIRINHA

Núbia Melo Raminelli Mendonça

Rio de Janeiro
2015

A COMPREENSÃO DO HUMOR NA TIRINHA

Núbia Melo Raminelli Mendonça

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, do Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

FACULDADE DE LETRAS - UFRJ
Rio de Janeiro
2015

Mendonça, Núbia Melo Raminelli

A compreensão do humor na tirinha. Núbia Melo Raminelli Mendonça, 2015.

106 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

Dissertação de Mestrado / PROFLETRAS. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2015.

Referências bibliográficas: f. 101-103.

1. Língua Portuguesa. 2. Análise do discurso. 3. Língua Portuguesa e ensino. 4. Leitura de humor. 5. História em quadrinhos. 6. Letramento. 7. Ensino fundamental.

CDD: 469.141

Núbia Melo Raminelli Mendonça

A COMPREENSÃO DO HUMOR NA TIRINHA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, do Metrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em _____

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Prof^ª. Dr^ª Leonor Werneck dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª Renata da Silva de Barcellos

UNICARIOCA

DEDICATÓRIA

A Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela Sua infinita bondade e misericórdia para comigo, pela minha vida e pelas minhas vitórias.

À minha família pelo amor e incentivo.

À minha orientadora, Maria Aparecida Lino Pauliukonis, pelos ensinamentos e pela generosidade.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudo deste mestrado.

Aos meus amigos, professores e colegas.

Enfim, a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de abordar as características do gênero tirinha, observar como o seu humor é construído e trabalhar esses conceitos na sala de aula. Para realizar este trabalho, eu fiz uma pesquisa bibliográfica sobre gênero de texto, multimodalidade, leitura e produção de sentido, características do gênero tirinha e construção do sentido do humor. Além disso, analisei seis tirinhas do *Garfield* quanto às características do gênero e ao tipo de recurso utilizado para produzir o efeito humorístico. Posteriormente, realizei uma pesquisa com resultados quantitativos com uma turma minha do 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo, RJ. Concluo, a partir desse estudo, que o trabalho sistemático com tirinhas na sala de aula são muito importantes para a compreensão da tirinha e do sentido do humor presente nela.

Palavras-chave: Gênero de texto. Multimodalidade. Leitura. Tirinha. Humor.

ABSTRACT

This dissertation aims to address the characteristics of the comic strip, observe how your mood is built and work these concepts in the classroom. To carry out this work, I did a bibliography search about text genre, multimodality, reading and production of meaning, characteristics of the comic strip and the construction of the sense of the humor. Besides, I analyzed six strips of *Garfield* as to the genre characteristics and the type of resource used to produce humorous effect. Later, I conducted a survey of quantitative results with my 6th grade class of elementary school of the city of São Gonçalo, RJ. I conclude from this study that the systematic work with comic strips in the classroom are very important for understanding the strip and the way of humor present in it.

Keywords: Text genre. Multimodality. Reading. Comic strip. Humor.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 O texto e a produção de sentido	12
2.1.1 O texto e os gêneros textuais.....	12
2.1.2 A multimodalidade no texto.....	18
2.1.3 O processo de leitura e a produção de sentido.....	21
2.1.4 Os processos de inferenciação e de referenciação.....	31
2.2 Considerações sobre o gênero tirinha	33
2.2.1 Os textos em quadrinhos.....	33
2.2.2 As características do gênero tirinha.....	43
2.2.3 A multimodalidade na tirinha.....	46
2.2.4 As características da tirinha de <i>Garfield</i>	48
2.3 O humor no gênero tirinha	50
2.3.1 A construção do humor.....	50
2.3.2 A construção do humor na tirinha.....	55
2.3.3 Alguns recursos para a construção do humor na tirinha.....	58
2.3.3.1 O desvio da lógica interpretativa.....	60
2.3.3.2 O desvio do valor ilocutório.....	62
2.3.3.3 A implicitação ou a inferência.....	63
2.3.3.4 O duplo sentido do léxico.....	65
2.3.3.5 O duplo sentido do elemento dêitico.....	66
2.3.3.6 A metatira.....	68
3 METODOLOGIA	71
4 ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 Análise das respostas da primeira atividade.....	76

4.2 Análise das respostas da segunda atividade.....	85
4.3 Análise das respostas da terceira atividade.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXO.....	104

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, diversos gêneros textuais multimodais, que unem linguagem verbal e linguagem visual, estão presentes no cotidiano dos nossos alunos, dentro e fora da escola. Dentre esses gêneros, está a tirinha, que, além de exigir uma leitura simultânea de palavras e imagens, pressupõe o entendimento do discurso humorístico para uma compreensão satisfatória do texto.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, da Anresc- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), há várias competências e habilidades que são esperadas do aluno e que são avaliadas nessa prova. Essas habilidades são chamadas de descritores, que são agrupados em seis tópicos. No tópico V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, um dos descritores é: “D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”. Portanto, o descritor D16 exige que o aluno seja capaz de identificar o sentido decorrente do emprego do humor, em vários textos, e, dentre eles situa-se a tirinha, que se caracteriza como um texto humorístico e é objeto dessa pesquisa.

Nos livros didáticos, é comum aparecer o gênero tirinha, muitas vezes, como um pretexto para questões sobre gramática. Quanto à compreensão, geralmente, esse gênero é acompanhado da pergunta: “O que provoca o efeito de humor do texto?”. Na minha experiência como professora, quando havia essa pergunta, alguns alunos tinham dificuldades em respondê-la e outros falavam: “Eu não vejo graça nesse texto!”. Eu tentava convencê-los de que aquilo era “engraçado”. Entretanto, por desconhecer os processos de construção do humor, eu não sabia dar uma resposta convincente para eles, levando-os a perceber os objetivos do autor do texto e os recursos utilizados na construção dos efeitos de humor. Acredito que essa situação também aconteça com outros professores de língua portuguesa, que, por não conhecerem, teoricamente, as estratégias de produção do humor, não sabem como auxiliar os seus alunos a terem uma melhor compreensão dos textos humorísticos. Além disso, não encontrei, nos livros didáticos, explicações sobre a construção do humor nos textos.

O problema desta dissertação é saber se ensinar aos alunos as características das tirinhas e o reconhecimento dos recursos utilizados pelo autor para a produção do humor são relevantes para a compreensão desse gênero e do discurso humorístico do texto.

A hipótese levantada é de que o ensino do gênero tirinha e dos processos de produção do humor nesses textos, levam os alunos a um nível de compreensão melhor do que antes das aulas sobre o tema.

O objetivo desta dissertação é abordar as características do gênero tirinha, observar como o seu humor é construído e trabalhar esses conceitos de maneira sistemática na sala de aula.

A metodologia deste trabalho constitui-se de uma pesquisa bibliográfica de obras que possam dar um embasamento teórico sobre texto, gênero de texto, multimodalidade, leitura e produção de sentido e as especificidades do discurso humorístico. Esses conceitos são importantes para uma discussão mais ampla sobre maneiras de se obter melhor leitura e compreensão de texto de um modo geral. Posteriormente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre as características do gênero tirinha e a construção do humor. O *corpus* para análise constou de tirinhas do personagem Garfield. A escolha desse personagem se baseou na frequência com que essa tirinha aparece em jornais e nos livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo seguimento do Ensino Fundamental. A partir dessa escolha, foi feita a apresentação das características dos personagens e da parte gráfica, das temáticas mais frequentes, que permitem identificar o perfil dos personagens e do autor, e de alguns recursos para a produção do humor presentes nessas tirinhas. Finalmente, foi realizada uma pesquisa, com resultados quantitativos, com uma turma minha do 6º ano do ensino fundamental. Os alunos realizaram uma atividade de leitura e compreensão de tirinha, sem que eu tivesse explicado anteriormente sobre as características desse gênero e sobre os recursos de produção do humor. Durante algumas aulas seguintes, esses conceitos foram abordados na sala de aula e os alunos fizeram atividades de leitura e de compreensão de tirinhas. Posteriormente, eles realizaram uma atividade igual à primeira para que eu pudesse verificar em qual das duas houve um maior número de respostas corretas. E, para comprovar se os alunos realmente aprenderam sobre esse gênero e o seu humor,

foi realizada uma terceira atividade. Dessa maneira, os dados puderam comprovar se ensinar aos alunos sobre o gênero tirinha e a produção do humor são realmente importantes para a sua compreensão, que é uma das hipóteses básicas desta pesquisa.

O trabalho consta, portanto, de uma revisão bibliográfica da literatura atualizada sobre o tema, exposto no Sumário, de uma análise de um *corpus* específico para a pesquisa e de uma proposta de intervenção didática, testada em uma turma do 6º ano, sob minha supervisão, com análise dos resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O texto e a produção de sentido

Neste subcapítulo, serão abordados os conceitos de texto e de gêneros textuais a partir das teorias de Cavalcante (2013), Ramos (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013), Bakhtin (2000), Miller (1994a, apud CARVALHO, 2005), Bazerman (1994, apud CARVALHO, 2005) e Marcushi (2005). Posteriormente, será apresentado o conceito de multimodalidade, de acordo com os trabalhos de Dionísio (2011) e Dionísio e Vasconcelos (2013). E, em seguida, será mostrado como acontece o processo da leitura e da produção de sentido tendo como base os estudos de Kleiman (2000), Kato (1987) e Koch e Elias (2013).

2.1.1 O texto e os gêneros textuais

De acordo com Cavalcante (2013), os textos são uma unidade de linguagem com sentido e cumprem um propósito comunicativo dirigido a determinado público, no qual os participantes dessa enunciação se situam em uma determinada época, cultura e situação específica de uso. “A interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. (CAVALCANTE, 2013, p. 17). Os textos estão presentes em todas as nossas atividades comunicativas. “[...] toda interação se dá por algum gênero discursivo que se se realiza por algum texto.” (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

Ramos (2011) vê o conceito de texto de uma maneira mais abrangente. Para o autor, o texto “é onde circulam informações tanto de ordem verbal quanto visual, que somadas e articuladas levam à construção de sentido. Uma tira, sob esse ponto de vista, constitui um texto.” (RAMOS, 2011, p. 11).

Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), as interações humanas se realizam por meio de várias linguagens e são mediadas por enunciados falados ou escritos e por outros artefatos. A

língua é uma atividade cognitiva, sócio-histórica e sociointerativa por meio da qual manifestamos os nossos pensamentos, sentimentos, desejos, identidade etc. A língua se manifesta nos gêneros textuais.

A obra pioneira de Bakhtin (cf. 2000) analisa a língua no seu aspecto funcional e interativo e não no seu aspecto formal e estrutural. De acordo com o autor, em todas as esferas da atividade humana, utiliza-se a língua na forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que possuem o seu próprio conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal. Cada esfera de comunicação produz os seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), chamados de gêneros do discurso (o termo utilizado neste trabalho é gêneros de texto), que são construídos e reconstruídos sócio-historicamente e se relacionam diretamente a diferentes situações sociais. De acordo com o autor, há três elementos que caracterizam o gênero do discurso: o conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), a forma composicional (elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas) e o estilo (marcas linguísticas, traços da posição enunciativa do locutor).

Para Bakhtin, os gêneros são tipos relativamente estáveis, porque o seu padrão é recorrente. A forma padrão do gênero possibilita a comunicação verbal entre as pessoas, porque se os gêneros fossem criados pela primeira vez a cada processo de fala, a comunicação verbal seria praticamente impossível. Entretanto, os gêneros do discurso podem variar pelo fato de serem sensíveis a fenômenos socioculturais, por isso estão sempre se adaptando e mudando ao longo do tempo e das situações.

De acordo com ele, há gêneros do discurso mais estáveis, padronizados e há outros mais maleáveis, mais práticos e mais criativos. O autor conceitua os gêneros do discurso como estáveis ou prescritivos e livres ou criativos. Os gêneros estáveis ou prescritivos são padronizados como, por exemplo, cartas oficiais e felicitações. Os gêneros livres ou criativos são adquiridos na nossa experiência. É o caso dos gêneros da intimidade amigável ou familiar, por exemplo. “[...] mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros.” (BAKHTIN, 2000, p. 303).

O autor também classifica os gêneros do discurso em primários ou secundários. Os gêneros primários são da esfera do cotidiano e da modalidade oral da linguagem, como o diálogo cotidiano e a carta pessoal. Os gêneros secundários aparecem em uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída que os gêneros primários. São gêneros da esfera dos sistemas ideológicos e da modalidade escrita da língua, como “o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

O autor introduz o conceito de dialogismo na concepção do enunciado, ou seja, o texto não é um produto fechado em si mesmo, mas relaciona-se com o contexto social, com os textos já lidos pelo leitor e suas experiências de vida, além da ligação do texto com as diversas áreas do conhecimento. É a relação de um enunciado com outros já ditos ou que lhe sucederão na cadeia da comunicação verbal. Os enunciados são únicos e dialógicos porque são constituídos por várias vozes.

De acordo com Bakhtin, no processo comunicativo, o produtor do enunciado sempre tem em mente um outro para o qual se direciona e espera dele uma resposta, uma compreensão responsiva ativa, ou seja, espera que o outro concorde, discorde, execute etc. Dessa maneira, todo enunciado tem uma dimensão “responsiva”, ou seja, apenas existe em função do outro, que não é empírico, mas epistemológico. Ele pode ser outra pessoa, outros textos escritos e orais ou “os outros” da pessoa. Ao ter contato com o enunciado, o outro tem uma atitude responsiva ativa, ou seja, o interlocutor pode concordar, discordar (total ou parcialmente), completar, adaptar etc. o enunciado. É necessário que o interlocutor tenha um contato completo com o enunciado para lhe atribuir uma atitude responsiva ativa. Portanto, o outro é um participante ativo da comunicação verbal, que se resume sempre a um ato interativo.

Segundo esse autor, as fronteiras do enunciado concreto são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos interlocutores). Todo enunciado tem um começo absoluto (antes do seu início, há os enunciados dos outros) e um fim absoluto (depois do seu fim, há os enunciados-repostas dos outros). “O locutor termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro, ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” (BAKHTIN, op. cit, p. 294).

Fundamentando-se nessa noção basilar de “compreensão responsiva”, Bakhtin propõe a distinção entre o enunciado e a palavra e a oração. Para ele, o enunciado é uma unidade real de comunicação verbal: tem autor e destinatário, sempre se dirige a alguém, e é produzido em um determinado momento e em uma determinada situação. O enunciado pode ser constituído de uma única palavra ou de uma oração, mas quando elas estão dentro de um contexto de comunicação, o que as transforma em enunciados. De acordo com o autor, não existe enunciado neutro, porque este expressa a posição emotivo-valorativa do locutor, por meio da utilização dos recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos). Por sua vez, palavra e oração são unidades da língua como um sistema. Elas são uma unidade abstrata para ser observada gramaticalmente.

Quanto às características constitutivas do gênero, o teórico russo destaca algumas delas, a saber: todo gênero é limitado pela mudança de interlocutores; tem um acabamento interior específico; é sempre dirigido a alguém com um propósito comunicativo; revela-se também na tonalidade expressiva do falante; enfim, tem relações com enunciados do passado, o que confirma seu aspecto de diálogo.

Já Miller (1994a, apud CARVALHO, 2005) aborda as questões de *recorrência* e de *ação retórica* para chegar à noção de gênero textual como *ação retórica tipificada*. A situação retórica se refere ao contexto e aos objetivos dos participantes do discurso. Para Miller, as situações retóricas são recorrentes, por isso podemos tipificá-las a partir de comparações e semelhanças relevantes. Desse modo, há um processo de tipificação que se baseia na recorrência, ou seja, um tipo é criado quando é produzida uma resposta retórica a situações novas semelhantes a outras. O tipo “passa a fazer parte do nosso conhecimento, para que seja aplicado a novas situações.” (CARVALHO, 2005, p. 133). Dessa maneira, o gênero é uma ação retórica tipificada, que funciona como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Segundo Miller, o gênero espelha a experiência dos seus usuários e o texto é a materialização dessa experiência.

Assim como Miller, Bazerman (1994, apud CARVALHO, 2005) trabalha na perspectiva de gênero como ação social, observando as regularidades nas propriedades das situações recorrentes “[...] que dão origem a recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação”

(CARVALHO, 2005, p. 135) e observando também as intenções sociais reconhecidas nessas situações. Os usuários de um gênero interpretam situações (e as respostas a elas) como sendo recorrentes e a partir daí percebem as semelhanças significativas e distintivas para constituir um tipo. Portanto, um gênero apenas existe quando os seus usuários o reconhecem e o distinguem. Se uma forma não é reconhecida como de um tipo, ela não tem valor social como gênero.

Para Bazerman (2005), portanto, a linguagem em uso é realizada a partir de enunciados, que são um tipo ou gêneros, que juntam os interlocutores “em relações particulares de um tipo familiar e inteligível” (BAZERMAN, 2005, p. 101). Os gêneros são utilizados em um espaço social comunicativo em que os participantes utilizam o humor, a atitude e as possibilidades de ação concernentes com determinado lugar.

De acordo com o teórico brasileiro Marcushi (2005), para o estudo de texto, é fundamental uma teoria produtiva sobre o conceito de gênero, uma vez que apenas podemos nos comunicar verbalmente por algum texto, configurado por algum gênero. Os gêneros textuais se realizam, materializando-se nos textos. Por serem fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, os gêneros são construídos socialmente por meio das práticas comunicativas, devido às necessidades e às atividades socioculturais, e, por isso mesmo, as refletem. Também por serem fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não é possível fazer uma lista fechada de todos os gêneros, como existe, por exemplo, para os tipos de textos.

Estendendo suas pesquisas para o campo das tecnologias, Marcushi (2005) observa que o advento de novas tecnologias interferiu nas atividades comunicativas diárias das pessoas, levando ao surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação na oralidade e na escrita. Entretanto, esses novos gêneros não são inovações absolutas, porque eles se ancoram nos gêneros já existentes. Por exemplo, o *e-mail* tem os seus antecessores nas cartas (pessoal, comercial etc.) e nos bilhetes. O autor ressalta que os gêneros que surgiram no contexto das mais diversas mídias proporcionaram formas comunicativas próprias com um certo hibridismo entre a oralidade e a escrita. Além disso, “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.”

(MARCUSHI, 2005, p. 21). O autor (2006) destaca que, assim como a linguagem, o gênero é essencialmente flexível e variável. Portanto, da mesma maneira que a língua varia, os gêneros variam, adaptam-se e renovam-se. De acordo com as necessidades ou com as novas tecnologias, novos gêneros surgem como desmembramentos de outros.

Ainda segundo Marcushi (op. cit), embora os gêneros textuais se caracterizem mais por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais do que por seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos), não se pode desprezar a forma como aparecem, porque, em muitos casos, são elas que determinam o gênero e, em outros, são suas funções. Além disso, há casos em que o suporte ou o ambiente em que o texto aparece é que determina o gênero. O autor cita como exemplo que um texto publicado em uma revista científica pertence ao gênero “artigo científico”, mas esse mesmo texto publicado em um jornal diário é do gênero “artigo de divulgação científica”. Para a comunidade científica, o mesmo texto não tem a mesma hierarquia de valores da produção científica, quando publicado em uma revista científica ou em um jornal diário. “[...] num primeiro momento podemos dizer que as expressões 'mesmo texto' e 'mesmo gênero' não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte.” (MARCUSCHI, idem, p. 21).

Já Ramos (2011), sobre a noção de rótulo, cita a proposta de Dominique Maingueneau, segundo a qual o rótulo atribuído ao gênero pode influenciar nos aspectos formais do texto, na maneira como o leitor interpretaria o gênero, ou em ambos. Portanto, o rótulo influenciaria nas expectativas do autor/falante e do leitor/ouvinte sobre a situação comunicativa. A rotulação pode se referir a um gênero próprio ou a um hipergênero. O hipergênero daria as coordenadas para se formar vários gêneros, que teriam elementos em comum. Por exemplo, o hipergênero *carta* tem uma estrutura textual própria (cabeçalho, vocativo, texto na primeira pessoa, cumprimentos finais e assinatura). Essa estrutura pode ser utilizada em diferentes gêneros como carta pessoal, carta comercial, carta de emprego.

No campo educacional, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 26), “[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior

frequência na realidade social e no universo escolar [...]”. Os PCN sugerem que o ensino de Língua Portuguesa tenha como base o texto, para que os alunos possam desenvolver as suas competências textuais, linguísticas e comunicativas, para que possam participar de maneira ativa no mundo letrado atual. A leitura, a compreensão e a produção de textos de vários gêneros textuais devem ser trabalhadas, considerando os seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos.

Quanto ao papel do professor, segundo as autoras Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 39), “[...] para propor a leitura de qualquer texto, é fundamental que o professor seja um leitor familiarizado com o gênero e também com o suporte que o veicula.” De acordo com essas autoras, isso se deve ao fato de os recursos semióticos serem utilizados de maneiras diferentes e poderem comunicar sentidos específicos, dependendo do gênero e do suporte. “O reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence.” (CAVALCANTE, 2013, p. 51). De acordo com Lopes-Rossi (2006), o professor deve ser um mediador que deve criar condições para que o aluno se aproprie das características discursivas e linguísticas de cada gênero.

Dessa maneira, pode-se concluir que, no trabalho com os gêneros, é necessário levar o aluno a compreender as atividades sócio-discursivas desempenhadas pelos diferentes gêneros textuais e os recursos linguísticos que as sustentam. A linguagem é compreendida de forma mais eficiente e profunda, se tivermos acesso a todos os seus elementos constitutivos, dentre os quais: os participantes, o lugar, o tempo, o propósito comunicativo e as diferentes semiologias que fazem parte da sua produção. As atividades com gênero, em sala de aula, também devem levar o aluno a perceber a temática, a composição geral, o estilo e o suporte no qual o gênero circula. Esses conceitos são fundamentais para a análise aqui proposta, uma vez que o reconhecimento das características do gênero, por parte do leitor, contribui para a compreensão do texto.

2.1.2 A multimodalidade no texto

A respeito dessa importante temática, vamos nos basear nas pesquisas de Dionísio e Vasconcelos (2013). Atualmente, a nossa sociedade é um grande ambiente multimodal em que palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos, texturas e formas diversas se combinam e fazem um grande mosaico multissemiótico. É “no texto onde os modos (imagem, escrita, som, som, música, melodia etc.) se realizam.” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20). Portanto, o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais. Todas essas considerações iniciais contribuem para uma nova conceituação do que é texto e para uma discussão sobre qual é o papel da multimodalidade na construção dos sentidos.

Para Dionísio (2011), as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade e essas formas de interação são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. Com a expansão da mídia eletrônica, mudam-se os conceitos de letramento, de escrita e de leitura, além das práticas pedagógicas decorrentes deles, que precisam ser revisitados. O primeiro conceito que precisa ser revisto é o de letramento. De acordo com Dionísio (2011), “O termo letramento está sendo hoje empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como *letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático* etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 137). O termo letramentos convém ser utilizado no plural porque, atualmente, a multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e do texto escrito.

Segundo a mesma autora, o letramento visual está relacionado com a organização social e com a utilização dos gêneros sociais. Por exemplo, as pinturas das cavernas eram uma maneira de os indivíduos registrarem a história da sua comunidade, bem como as pictogravuras, no Egito e na China, eram utilizadas para transmitir informações de maneira direta. Essas culturas tinham um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. Na era atual dos avanços tecnológicos, os textos visuais estão presentes em todos os contextos sociais. Com o surgimento das novas tecnologias, novas imagens e *layouts* são produzidos e divulgados com muita facilidade. A imagem e a palavra mantêm uma relação cada vez mais integrada e cada vez mais se pode observar a combinação do elemento visual com a escrita. Esta é uma sociedade cada vez mais

visual e a prática do letramento da escrita (signo verbal) deve ser incorporada à prática de letramento da imagem (visual). Não há a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas, sim, a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos e isso traz grandes mudanças na forma de concepção de texto e de sua interpretação. Desse modo, amplia-se a noção de texto multimodal que abarca várias formas de interação entre o leitor e o mundo, em parte, devido à relação entre o discurso oral ou escrito e as inovações tecnológicas:

“O termo 'texto multimodal' tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc. (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21).

Com relação a aspectos como a disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador/telefone celular, também se pode afirmar que são esses aspectos visuais que tornam o texto multimodal. A tipografia e a disposição gráfica das palavras são semioticamente significativas. Há gênero textual mais ou menos visualmente informativo. Pode dizer que há um contínuo informativo visual nos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo. A apresentação visual (o *layout*) do texto auxilia na identificação do gênero, e dependendo da familiaridade do leitor com o suporte textual, o leitor poderá também reconhecê-lo.

Dessa maneira, atualmente, uma pessoa letrada deve ser capaz de compreender e produzir mensagens provenientes de múltiplas fontes de linguagem. Cada gênero apresenta diferentes tipos de modalidade textual e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos. “As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada.” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 34).

Ainda segundo a pesquisadora Dionisio, para fazermos um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem, precisamos unir a teoria dos gêneros com a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, de Mayer. De acordo com essa teoria, os alunos aprendem melhor por meio de imagens e palavras do que apenas por palavras,

porque são sistemas diferentes de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes. A imagem auxilia na aprendizagem porque prende a atenção dos alunos e é uma informação complementar ao texto verbal. “Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra a combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico dos nossos aprendizes.” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Entretanto, não basta apenas juntar palavras e imagens em um texto, mas sim observar os princípios de organização dos textos multimodais. Esse é um dos itens de nossas preocupações para análise neste trabalho.

2.1.3 O processo de leitura e a produção de sentido

Nos itens anteriores, foi visto que todo gênero textual se materializa em um texto, possui característica de multimodalidades e que, durante o processo educacional, o professor deve auxiliar o aluno na leitura e na compreensão desses gêneros. Portanto, é necessário explicitar um pouco mais sobre o processo de leitura e a produção de sentido. A seguir, serão apresentadas as abordagens de Kleiman (2000), Kato (1987) e Koch e Elias (2013) a respeito dessa complexa temática.

Para Kleiman (2000), a compreensão dos textos escritos envolve aspectos cognitivos múltiplos, ou seja, um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios em que o leitor se engaja para construir o sentido do texto. Entretanto, não se pode considerar a compreensão do texto apenas como um ato cognitivo, porque a leitura é um ato social entre autor e leitor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. “[...] a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações [...]” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

A compreensão do texto pode ser complexa porque existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas envolvidas, no nível da sentença e do parágrafo. Dessa maneira, existem vários aspectos envolvidos na criação do sentido do texto, que o tornam

significativo e coerente. Há uma complexidade na tarefa da compreensão e no grau de elaboração, criatividade e flexibilidade do leitor engajado.

De acordo com a autora citada, a compreensão de texto é possível devido ao conhecimento prévio que o leitor utiliza na leitura. O texto como realidade material é constituído de vários elementos descontínuos, discretos, que estão relacionados entre si, de maneira forte ou tênue. Entretanto, quando o texto é interpretado, ele se torna coerente. O leitor utiliza o seu conhecimento prévio na leitura, para que os elementos discretos emergjam como elementos de uma unidade significativa. O conhecimento prévio é ativado devido à procura na memória das informações relevantes para o texto, a partir dos elementos formais fornecidos por ele. Fazem parte do conhecimento prévio o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. Esses conhecimentos precisam ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão, ou seja, para que as partes discretas do texto se juntem para fazer um significado.

O conhecimento linguístico refere-se ao que o leitor conhece sobre a pronúncia, o vocabulário, as regras e os usos da língua. O conhecimento linguístico tem um papel central no processamento do texto, ou seja, a atividade pela qual as palavras são agrupadas em unidades maiores, também significativas, chamadas de constituintes da frase, baseado no conhecimento gramatical de constituintes. Essa parte do processamento do texto é chamada de segmentação ou fatiamento. O conhecimento gramatical de constituintes é que determina, por exemplo, que o artigo antecede o nome, que o nome se combina com o adjetivo e o verbo com o nome etc.; também permite a identificação das categorias (como o sintagma nominal) e das funções desses segmentos ou frases (como o sujeito e o objeto). Essa identificação possibilita que esse processamento continue até que se possa chegar à compreensão. Com base no seu conhecimento linguístico, o leitor deve decidir como será o agrupamento e a segmentação dos elementos descontínuos, discretos do texto.

Já o nível do conhecimento textual recai sobre as estruturas textuais (sequências narrativa, expositiva, descritiva e argumentativa) e as formas de discurso (as marcas formais que

demonstram a intenção do autor nos discursos). Quanto mais conhecimento textual e exposição a todo tipo de texto o leitor tiver, maior será a sua compreensão, porque esse conhecimento, muitas vezes, determinará as expectativas do leitor em relação ao texto, e essas expectativas facilitam a compreensão.

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico pode ser adquirido formal ou informalmente. No texto, há referentes que são extralinguísticos, ou seja, que estão fora dele e o seu entendimento se deve ao conhecimento enciclopédico que o leitor tem sobre o assunto. A informação torna-se acessível quando, a partir dos elementos formais fornecidos no texto, o leitor ativa o seu conhecimento prévio, por meio da procura na memória das informações relevantes para o assunto. Um segundo tipo de conhecimento de mundo, geralmente, é adquirido informalmente, por meio das nossas experiências e convívio numa sociedade. O conhecimento prévio que temos na nossa memória sobre um assunto, situação ou evento típicos da nossa cultura estaria organizado em *esquema* que teria componentes chamados de variáveis. Por exemplo, “o prato de comida” é uma variável do esquema “restaurante”. Por isso, em um assunto sobre restaurante, o autor pode mencionar “o prato de comida” utilizando o artigo definido em vez do artigo indefinido “um”, mesmo que seja a primeira vez que esse sintagma é mencionado no texto, porque o esquema restaurante foi ativado no leitor, portanto, permite que o autor se refira a essa variável desse esquema como se houvesse uma referência anterior. O *esquema* determina as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Por exemplo, espera-se que, depois da porta de emergência, esteja a saída. Além disso, permite uma grande economia e seletividade por parte do autor, que deixa implícito o que é típico de uma situação, por exemplo, porque acredita que o interlocutor possua esse mesmo conhecimento e possa preencher com a informação correta o que está subentendido. Portanto, o que está implícito pode ser compreendido devido, em parte, ao conhecimento mútuo típico da cultura que faz parte do conhecimento prévio dos falantes e cujas variáveis organizadas em *esquemas* são conhecidas pelos interlocutores.

Por sua vez, a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão devido a falhas no conhecimento de mundo ou no saber enciclopédico. Para

haver a compreensão, é necessário que, durante a leitura, determinada parte do nosso conhecimento de mundo, que seja relevante para a leitura do texto, esteja ativada, ou esteja em um nível consciente, e não perdida na memória. A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, porque é o conhecimento que o leitor tem sobre um assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente. A inferência, considerada conhecimento implícito, acontece também devido ao conhecimento de mundo (e que é motivada pelos itens lexicais do texto). Ela é um processo inconsciente do leitor proficiente, mas é fundamental para a construção do sentido.

Quando o leitor não consegue compreender um texto por meio de falhas em um dos níveis de informação, como o linguístico, por exemplo, ele ativa outros tipos de conhecimento que podem ajudá-lo a desfazer a ambiguidade ou a obscuridade. O texto fornece pistas e sugere caminhos, mas não explicita tudo o que seria possível explicitar. Durante a leitura, o conhecimento adquirido pelo leitor determina as inferências que ele faz com base nas marcas formais do texto. Por isso, o mero passar de olhos pela linha do texto não é leitura, no sentido que estamos tratando aqui, porque ela deve ser uma atividade em que o leitor se engaje e utilize o seu conhecimento, em vez de uma recepção passiva do texto, o leitor se torna também co-autor.

Portanto, o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. A compreensão ou o esforço do leitor para recriar o sentido do texto tem sido, muitas vezes, descrito como um trabalho inconsciente na busca da coerência do texto, mas, ao contrário, a procura da coerência constitui um princípio que rege toda atividade de leitura cujos passos podem se reduzir a dois principais: a ativação do conhecimento prévio do leitor, que seja relevante para o objetivo do texto, e o estabelecimento de objetivos claros para a leitura.

Há ainda muitos outros aspectos também relevantes nessa discussão, mas vamos nos ater, a seguir, na discussão do papel da forma do texto (ou o seu gênero), que, até certo ponto, determina os objetivos da leitura. Por exemplo, o objetivo geral de ler uma notícia é diferente do de ler um artigo científico. Há maneiras diferentes de ler esses gêneros. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia *metacognitiva*, ou seja, uma

estratégia de controle e reflexão sobre o próprio conhecimento. Apoiando-se no aval de Kleiman, cite-se: “É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que [...] a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral, para procurar detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido.” (KLEIMAN, 2000, p. 35). Esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos, por isso as crianças menores apresentam mais dificuldades para refletir sobre o seu próprio conhecimento a respeito do texto.

Uma das atividades do leitor, determinada pelos seus objetivos e expectativas, é a formulação das hipóteses de leitura. Por exemplo, antes de ler determinado gênero, o leitor formula várias hipóteses sobre a estrutura e o conteúdo do texto, utilizando o seu conhecimento prévio e os elementos formais mais visíveis com um alto grau de informatividade como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações e a primeira sentença do texto (ou mesmo o tópico frasal). As hipóteses do leitor permitem que determinados aspectos do processamento, fundamentais à compreensão, tornem-se possíveis, são eles: o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico e as inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento dos olhos na leitura, que não é linear, mas sacádica, ou seja, durante a leitura, os olhos “pulam” determinadas palavras e se fixam em outras. O reconhecimento instantâneo e a inferência por meio da visão periférica são importantes para a leitura rápida, que não sobrecarrega os mecanismos do processamento inicial (memória imediata) com o material que os nossos olhos, de maneira muito rápida, trazem para o cérebro processar.

Há casos, todavia, em que o leitor precisa abandonar a sua hipótese inicial e construir uma hipótese alternativa de acordo com as pistas formais do texto. O leitor ativo, engajado no processo da leitura, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo. Nessa atividade de verificar as hipóteses para sua confirmação ou refutação e revisão, ele utiliza várias estratégias metacognitivas, porque está realizando um controle consciente do processo de compreensão.

Na fase de alfabetização, a criança decodifica a correspondência entre o som e a letra. Esse processo é diferente da leitura, apesar de as habilidades de decodificação serem necessárias

para a leitura. O leitor adulto (proficiente) não decodifica, porque ele percebe as palavras globalmente e adivinha outras devido ao seu conhecimento prévio e às suas hipóteses de leitura.

Portanto, duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito são: o estabelecimento dos objetivos de leitura e a formulação das hipóteses de leitura. Essas duas atividades são metacognitivas, ou seja, elas são atividades conscientes e autocontroladas pelo leitor. Além disso, essas duas atividades se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do “passar de olhos” no texto.

Quando se indaga sobre a materialização da intenção do autor, pode-se afirmar que acontece por meio dos elementos linguísticos e gráficos, e cabe ao leitor a recuperação dessa intenção por meio do formal (do escrito). A exploração dos elementos formais é importante para que o leitor proficiente faça a reconstrução das relações lógicas do texto. Nesse processo, o leitor se apoia nos elementos linguísticos e extralinguísticos. Nestes, o componente contextual define prioritariamente o que é considerado texto pelo leitor. O componente textual ou cotextual define as relações e propriedades internas do texto. Alguns especialistas consideram o texto como uma unidade semântica em que os vários elementos de significação são materializados por meio das categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais.

A materialização formal das categorias de significação e de interação pragmática deve, portanto, ser reconstruída pelo leitor para que haja compreensão. Há dois aspectos importantes dessa materialização que são a coesão e a estruturação textual. A coesão é o conjunto de elementos formais que formam as ligações no texto. Esses elementos funcionam como um elo que permite ligar as diferentes partes do texto formando uma unidade.

O processamento do texto, ou seja, o agrupamento e a transformação das unidades de um nível (por exemplo, as letras) em unidades significativas de um outro nível (por exemplo, as palavras) se faz a partir do conhecimento descendente e do conhecimento ascendente. O conhecimento descendente ou de-cima-para-baixo refere-se ao conhecimento prévio do leitor e às suas expectativas e objetivos em relação ao texto. O conhecimento ascendente ou de-baixo-

para-cima refere-se aos elementos formais do texto, à medida que o leitor os vai percebendo no texto.

Outra teórica cuja contribuição é relevante é Mary Kato, em várias de suas reflexões. Vamos nos ater especificamente à sua concepção de leitura. Kato (1987) descreve algumas concepções de leitura e alguns tipos de leitor.

No modelo ascendente (*bottom-up*) ou dependente do texto, o leitor idealizado é o chamado leitor analisador, ou seja, é aquele que analisa cuidadosamente os dados linguísticos e sintetiza as partes menores do texto, para obter o seu significado. Esse leitor faz uma leitura textual precisa, privilegiando os dados linguísticos.

No modelo descendente (*top-down*) ou dependente do leitor, o leitor idealizado é o leitor construtor, ou seja, aquele que se baseia no seu conhecimento de mundo e na sua capacidade de fazer predições (adivinhar) sobre o que o texto dirá, utilizando os dados linguísticos apenas para reduzir as incertezas. O modelo descendente minimiza o papel do texto na leitura, deprecia os dados linguísticos. Há lugar para o autor, mas apenas como parte dos esquemas do leitor e não como o seu interlocutor.

Esses dois modelos pretendem descrever os comportamentos do leitor ideal e se baseiam em observações empíricas de sujeitos leitores proficientes e ineficientes. Kato cita que, em trabalhos anteriores, propôs que o leitor proficiente é aquele que utiliza apropriadamente os modelos ascendente e descendente, porque, dessa maneira, ele se torna um leitor fluente e preciso ao mesmo tempo, é o chamado leitor construtor-analisador. Na leitura, os processos ascendente e descendente devem ser complementares, ou seja, a leitura deve ser vista como uma interação entre o leitor e o texto, sem privilegiar ou depreciar os dados linguísticos, que teriam, entre outras funções, a função restritiva em relação ao uso excessivo de predições por parte do leitor.

Na concepção de leitura chamada de cooperativismo, o leitor ideal é o leitor cooperativo.

Essa concepção não leva em consideração a interação leitor-texto como as outras, mas sim a interação leitor-escritor ou falante-ouvinte. Na versão mais ingênua do cooperativismo, a leitura é definida como um ato de adivinhação das intenções do autor. Na versão mais elaborada, a leitura é definida como um ato de comunicação regido por regras conversacionais, ou seja, por um contrato de cooperativismo entre o autor e o leitor. O autor é regulado para ser informativo na medida certa, sincero, relevante e claro. E o leitor deverá compreender o objetivo do autor, acreditar na sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados por meio dos recursos linguísticos mais simples. Se o autor não obedece a um desses princípios, o leitor, devido ao princípio do cooperativismo, deverá pensar que isso é intencional e que o autor está tentando dizer-lhe alguma coisa indiretamente.

Mesmo na concepção do cooperativismo, o texto é de fundamental importância, porque é, na leitura dele, que o leitor encontrará os indícios para significados não literais. Uma leitura que enfatiza apenas as intenções do autor não é suficiente, porque, algumas vezes, os próprios autores são surpreendidos pelos significados textuais que não foram pretendidos por eles, mas que são reconhecidos e autorizados pelo texto. Embora a leitura não possa ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita as possibilidades de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor.

As concepções de leitura apresentadas, até então, conferem ao texto um papel maior ou menor na extração dos significados. Em todas elas, o texto é considerado uma unidade formal, com sentido próprio. Entretanto, há uma outra concepção (a concepção de Levy) que considera o texto não apenas como uma unidade formal, mas, principalmente, como uma unidade funcional, uma unidade de comunicação. Ele é visto como um conjunto de pegadas que precisam ser utilizadas para que o leitor chegue aos objetivos do autor. A leitura é um ato de reconstrução dos processos da sua produção. Nessa concepção, aparece o leitor-construtor. “Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores.” (KATO, 1987, p. 57).

A seguir, será apresentada a visão de Koch e Elias (2013), que trazem mais de uma

concepção sobre o processo, enfatizando a interação autor/leitor/texto.

De acordo com Koch e Elias (2013), há três concepções de leitura. A primeira é a que tem o foco no autor, ou seja, a leitura é uma atividade em que o leitor precisa captar as intenções do autor. A segunda concepção tem o foco no texto. Nesse caso, o leitor deve reconhecer o sentido das palavras e das estruturas do texto. A terceira concepção tem o foco na interação autor-texto-leitor, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, a leitura é uma atividade de produção de sentidos.

Essa terceira concepção de leitura é uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e os seus conhecimentos nos processos de interação. O sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação do leitor com o texto, considerando-se as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que deve considerar não apenas as informações explícitas, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas também as que são sugeridas implicitamente. Portanto, não basta que o leitor conheça o código linguístico, porque a leitura é uma atividade que leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor. “A leitura e a produção de sentido são orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 21). O leitor deve ter uma atitude “reponsiva ativa”, ou seja, deve concordar, discordar, completar, adaptar as ideias do autor.

Os fatores que interferem na compreensão da leitura são: o conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo, etc.), os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias em que o texto foi produzido. Como os conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro, há uma pluralidade de leitura e de sentidos em relação a um mesmo texto. Entretanto, não se pode ler qualquer coisa em um texto, porque, na e para a produção de sentido, é fundamental que o leitor considere não apenas os seus conhecimentos, mas também as sinalizações textuais. Os conhecimentos selecionados pelo autor para a produção de um texto criam um leitor-modelo, do qual é esperado que considere esses conhecimentos (de

língua, de gênero e de mundo) no processo de leitura e de construção do sentido.

De acordo com o texto produzido, pode-se exigir mais ou menos conhecimentos prévios dos seus leitores, porque não existem textos totalmente explícitos. O autor se baseia no Princípio da Economia para não explicitar as informações consideradas redundantes ou desnecessárias. O produtor do texto pressupõe que o leitor/ouvinte tenha conhecimentos textuais, enciclopédicos e situacionais para inferir as informações que estão implícitas no texto.

Segundo as autoras citadas, no processo de leitura e produção de sentido, o leitor aplica um esquema cognitivo ao texto baseado nos seus conhecimentos armazenados na memória, que são mobilizados pelas estratégias sociocognitivas, por meio das quais se realiza o processamento textual (a compreensão do texto). Koch (2002, apud KOCH e ELIAS, 2013) afirma que, para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento enciclopédico ou de mundo (conhecimentos gerais sobre o mundo, experiências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados) e o conhecimento interacional (formas de interação por meio da linguagem).

O conhecimento interacional engloba os seguintes conhecimentos: o ilocucional, o comunicacional, o metacognitivo e o superestrutural. O conhecimento ilocucional permite ao interlocutor reconhecer os objetivos do produtor do texto em uma determinada situação. O conhecimento comunicacional refere-se à quantidade de informação necessária para que o interlocutor possa reconstruir o objetivo da produção do texto; à seleção da variante linguística adequada; e à adequação do gênero textual à situação comunicativa. O conhecimento metacognitivo permite ao locutor assegurar a compreensão do texto. Para isso, o autor utiliza comentários sobre o próprio discurso, palavras destacadas (letras maiúsculas, em negrito etc), entre outros recursos). E o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais permite a identificação de um texto como pertencente a um determinado gênero textual, além do conhecimento sobre a ordenação ou sequenciação do texto de acordo com o seu objetivo.

Para a compreensão de um texto, também é necessário levar-se em consideração o

contexto, que engloba: o cotexto (contexto linguístico), a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores (o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e das suas regras, o conhecimento superestrutural ou tipológico, o conhecimento estilístico e o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura).

Para Koch e Elias, um estudo de texto que não leve em consideração o contexto é insuficiente porque: alguns enunciados são ambíguos, mas o contexto desfaz essa ambiguidade; o contexto permite preencher as lacunas do texto como, no caso, das elipses; uma expressão linguística pode ter o significado mudado devido aos fatores contextuais; o contexto justifica porque se disse determinado conteúdo.

Ao lado de Koch e Elias (2013), temos de citar Cavalcante (2013) que endossa a “*metáfora do iceberg*”, em que podemos comparar um texto a um enorme bloco de gelo no mar. Dessa maneira, a ponta do *iceberg*, que fica visível acima da água, seria o que está explícito na superfície do texto, ou seja, o cotexto (palavras, frases, organização sintática, articulações coesivas, elementos paralinguísticos etc). E a parte submersa do *iceberg* representaria os vários conhecimentos implícitos, armazenados na memória dos interlocutores, os quais ele precisa ativar para completar a unidade de sentido do texto. Nesse caso, entram em ação dois processos importantes: a inferenciação e a referenciação, que serão objeto de análise no subitem a seguir.

2.1.4 Os processos de inferenciação e de referenciação

Em sua síntese sobre o desenvolvimento da noção de referenciação, Ramos (2012) afirma que os conceitos de inferenciação, referenciação e objeto-de-discurso se estabeleceram no estudo da Linguística Textual desenvolvido no Brasil desde a virada deste século. O texto instaura objetos-de-discurso que são percebidos pelo processo de inferenciação e de referenciação.

De acordo com Ramos (2011), o processo de inferenciação é o mecanismo de produção de inferências a partir das “pistas orientadoras” fornecidas pelo texto. “Há a necessidade de um

conhecimento inferencial para o leitor construir as informações implícitas no texto.” (RAMOS, 2011, p. 153). O que equivale dizer que a inferenciação possui um vínculo com o processo de referenciação.

Para Mondada e Dubois (apud RAMOS, 2011) há uma instabilidade entre a palavra e o objeto designado que varia de acordo com o ato de enunciação (que envolve o contexto e as relações interpessoais). Portanto, o referente do texto não é dado, mas sim é construído durante a interação. Dessa maneira, o ato de enunciação produz categorias referenciais que mudam e se moldam na progressão do texto. As categorias referenciais são retomadas e recategorizadas durante a produção do texto, construindo o que elas chamaram de *objetos-de-discurso*.

Já sob a óptica de Cavalcante (2013), a referenciação é a ação de referir. É a atividade de construção de referentes ou objetos de discurso no texto, por meio de expressões referenciais. Depois que um objeto de discurso é instaurado no texto, ele pode ser retomado (por meio de pronome, de outra palavra ou expressão, de elipse ou de repetição das palavras) ou recategorizado (quando o referente muda) durante a progressão do texto.

Cavalcante (2013) cita três tipos de referenciação: a introdução referencial, a anáfora e o dêixis. A introdução referencial acontece quando o referente é introduzido cotextualmente pela primeira vez no texto. A anáfora é a retomada de um referente (apresentado anteriormente) por meio de novas expressões referenciais (pronome, sintagma nominal novo, repetição lexical ou pronominal). O dêixis pode introduzir objetos de discurso ou retomá-los. Entretanto, o que caracteriza as expressões referenciais dêíticas é que apenas identificamos a que elas se referem se soubermos quem produz a expressão dêítica e onde ou quando esse enunciador se encontra. Três tipos de dêixis são tradicionalmente abordados. O dêixis pessoal é uma expressão utilizada para se remeter as pessoas do discurso (eu e tu/você). O dêixis espacial “aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação.” (CAVALCANTE, 2013, p. 131). Os dêíticos espaciais são advérbios ou locuções adverbiais de lugar e determinantes e pronomes demonstrativos. E o dêixis temporal localiza um fato no tempo, utilizando como referência o momento da enunciação. Os dêíticos temporais são os advérbios, as

locuções adverbiais e as expressões indicadoras de tempo.

Segundo a autora, a anáfora e o dêixis podem existir em um mesmo enunciado. Por exemplo, o advérbio “lá” pode ser anáfora, retomando diretamente uma expressão cotextual (mencionada anteriormente no texto) e, ao mesmo tempo, pode ser dêitico por pressupor que o lugar referido na expressão é distante de onde o falante ou seu interlocutor se encontram.

2.2 Considerações sobre o gênero tirinha

Neste subcapítulo, serão abordadas as características dos textos em quadrinhos e, especificamente do gênero tirinha (também chamado de “tira” ou “tira cômica”), a partir dos estudos de Mendonça (2005), Lins (2009) e Ramos (2011, 2012, 2014). Posteriormente, serão apresentadas as características da tirinha do *Garfield*, objeto de análise neste trabalho.

2.2.1 Os textos em quadrinhos

A utilização dos desenhos para a comunicação existe há milênios. Desde a Pré-História, o ser humano se comunica por meio de imagens, como as pinturas rupestres. Diversas civilizações utilizaram a imagem associada ou não à linguagem verbal. Atualmente, os gêneros de texto que utilizam imagens e texto verbal são corriqueiros em nosso dia a dia. Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de um tipo de histórias em quadrinhos, as tirinhas, com base em conceitos de alguns teóricos, como Mendonça (2005) e Ramos (2011), que desenvolveram farta pesquisa sobre o assunto.

De acordo com Mendonça (2005), as histórias em quadrinhos são facilmente identificáveis visualmente devido à peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões e, no que diz respeito ao seu funcionamento discursivo, esse gênero é tão complexo quanto outros. É um gênero icônico-verbal cuja progressão temporal é organizada quadro a quadro.

Os quadrinhos fariam fronteira também com outras formas de arte, entre as quais cita o

cinema (usa quadros em movimento, aliados ao som), a literatura (assim como os quadrinhos, entrelaça realidade e ficção, embora sem o uso de imagens) e a pintura (tende a retratar uma imagem, sem sequência narrativa). (RAMOS, 2011, p. 86).

Para Ramos (2011 e 2014), os textos em quadrinhos pertencem a um grande rótulo, constitui um hipergênero, que agrega vários subgêneros comuns, dentre eles: charge, cartum, tiras seriadas, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas, tiras livres e os vários outros modos de produção das histórias em quadrinhos. Cada um desses gêneros possui as suas próprias características, sendo considerados por muitos gêneros individuais e autônomos.

Segundo esse autor (2011), vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos em textos predominantemente narrativos, em que os diálogos são um dos seus elementos constituintes. As narrativas podem ser contadas em um ou mais quadrinhos e depende do formato do gênero. Os personagens podem ser fixos ou não, alguns são baseados em pessoas reais, como os políticos, ou em personagens nas adaptações de gêneros da Literatura. Geralmente, utiliza-se imagens desenhadas, mas podem ser utilizadas fotografias e colagens para compor a história. “em muitos casos, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;” (RAMOS, 2011, p. 106).

Ramos (2012) distingue quatro gêneros de tira: a tira cômica, a tira seriada, a tira seriada cômica e a tira livre.

A tira cômica (objeto de estudo desta pesquisa), também conhecida por outros nomes, é a mais difundida e é a que predomina nos jornais brasileiros e na maioria dos países. “[...] as tiras cômicas tornaram-se sinônimo de tiras no Brasil.” (RAMOS, op. cit., p. 748). Uma das principais características desse gênero é a temática atrelada ao humor. Ela possui uma narrativa com um desfecho inesperado, que leva ao efeito humorístico. Esse gênero pode ter personagens fixos ou não.

A tira seriada ou tira de aventura é uma história narrada em partes, como acontece nas

telenovelas. Cada tira é um capítulo diário ligado a uma trama maior. É comum que as tiras seriadas sejam, posteriormente, reunidas em revistas e livros. Nesses casos, ficam mais parecidas com uma história em quadrinhos convencional do que com tiras seriadas. Atualmente, esse gênero quase não existe no Brasil, mas ainda é produzido nos Estados Unidos.

A tira cômica seriada fica na fronteira entre as outras duas citadas, porque possui elementos da tira cômica, ou seja, um desfecho inesperado da narrativa que leva ao humor, e, ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos, como acontece na tira seriada. As tiras seriadas cômicas, se forem reunidas em um livro, também funcionam como uma história em quadrinhos mais longa.

A tira livre ganhou força no Brasil na primeira década do século XXI. O diferencial desse gênero seria uma maleabilidade estética e temática. O espaço da tira é utilizado para experimentação como na crônica. De acordo com a pesquisa de 2011, Ramos afirma que a tira livre possui, hoje, uma liberdade temática maior, no tratamento do humor e nas tentativas de experimentação gráfica. Ela se constitui, portanto, um gênero novo e autônomo.

Segundo Ramos (2014), o quadrinho tem uma borda que é representada por um signo de contorno. Essa linha demarcatória tem dupla função: marca a área da narrativa e indica o momento em que se passa aquele trecho da história. A reta é o contorno mais utilizado. Entretanto, há outras possibilidades de contorno. A linha demarcatória está relacionada ao tempo da narrativa. As retas ou outro traço equivalente indicam o presente dos personagens. O contorno ondulado ou tracejado representa o passado e também pode expressar os sonhos ou a imaginação dos personagens. Pode haver a falta da linha demarcatória. Para Vergueiro (2006, apud RAMOS, 2014), a falta da borda não dificulta a leitura, porque o leitor imagina o contorno do quadrinho.

Dos elementos formais, os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos. Eles são indicados por um signo de contorno (linha em volta do balão), cuja função é recriar um monólogo (pensamento do personagem sem levar em consideração um leitor ou um interlocutor), um solilóquio (quando o personagem verbaliza o que se passa na sua mente,

imaginado um interlocutor) ou uma recriação de interação conversacional (conversa entre dois ou mais personagens). Devido ao balão, a fala do personagem aparece no discurso direto sem ser indicada por travessões ou aspas, de maneira diferente da que acontece nos textos literários e jornalísticos.

De acordo com Ramos (2014), o continente de balão é composto pelo corpo e pelo apêndice. O corpo é formado por uma linha de contorno cuja forma expressa um determinado sentido, dependendo do contexto. A linha preta e contínua é considerada o modelo mais “neuro” e simula a fala em tom de voz normal. O balão com esse tipo de linha é chamado de balão-fala. Cagnin (1995, apud RAMOS, 2014) propõe alguns nomes de acordo com a forma do balão: balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-unísono, balão zero ou ausência de balão, balões-intercalados, balão-mudo, balões-duplos, balão-sonho, balão de apêndice cortado e balões-especiais.

Segundo o autor, além do contorno, o continente do balão possui o apêndice, uma extensão do balão que o liga até o personagem. De acordo com Fresnault-Deruelle (1972, apud RAMOS, 2014), os apêndices fazem a ligação entre o verbal (balão) e o visual (personagem). Esse autor classifica o apêndice em dois tipos: o *ordinário*, que indica a fala, e o *em forma de bolha*, que expressa o pensamento. Para Ramos (2014), o apêndice pode seguir o contorno do balão ou ter uma característica própria. Há vários formatos de apêndice e cada um provoca um efeito de sentido diferente.

Para Ramos (2011, p. 159): “Há uma convenção na linguagem dos quadrinhos de que o balão é lido da esquerda para a direita ou de cima para baixo.” Esse mecanismo serve como uma orientação para a leitura, indicando quem fala primeiro dentro do quadrinho. Entretanto, há casos em que essa regra não é utilizada, o que exige uma maior inferência do leitor para que haja a compreensão do texto.

De acordo com Ramos (*idem*, *ibidem*), a figura explícita do narrador é pouco utilizada

nas tiras. Entretanto, para Urbano (apud Ramos, 2011), mesmo que o narrador não seja apresentado explicitamente na narrativa, ele está presente no texto. Segundo Ramos (2014), há três maneiras de se indicar a voz do narrador ou do editor no quadrinho: a legenda, o recordatório e a nota de rodapé. Para um outro autor, Vergueiro (2006, apud RAMOS, 2014), a legenda aparece na parte superior do quadrinho, antes da fala dos personagens, indicando a voz do narrador onisciente. A legenda também pode ocupar uma faixa ou até mesmo o quadrinho inteiro. O autor lembra, em sua obra de 2014, que, a legenda também pode aparecer em outros pontos, como na parte inferior do quadrinho. Ela permite a utilização do discurso indireto e pode aparecer sem o signo de contorno (legenda-zero). De acordo com Santos (2002, apud RAMOS, 2014), o recordatório é semelhante à legenda e, dentre outras funções, indica informações sobre a simultaneidade de eventos (“enquanto isso”, “e depois”). A nota de rodapé é escrita abaixo do contorno dos quadrinhos. Aparece muito nas revistas de super-heróis, porque essas tramas duram décadas e sempre há algum elemento do passado que ressurgir na vida dos protagonistas. Ela pode indicar a voz do narrador ou do editor da história. Neste último caso, a nota de rodapé serve para lembrar ao leitor o que está acontecendo.

Além do continente (corpo e apêndice), outro elemento que constitui o balão é o conteúdo (elementos verbais e visuais). “O conteúdo do balão também se apoia muito na representação da oralidade.” (RAMOS, 2014, p. 54). Na linguagem dos quadrinhos, as letras (assim como o contorno dos balões e dos quadrinhos) variam de sentido de acordo com o contexto da história. O tamanho, o formato e a cor das letras podem variar, porque são recursos gráficos que também contribuem para atribuir sentido ao texto e estão ligadas às ações e aos sentimentos dos personagens. A letra de forma tradicional (linear, sem negrito, geralmente na cor preta) é a mais utilizada nos quadrinhos. Ela indica uma expressividade “neutra”. Letras menores podem expressar uma fala sussurrada ou em uma tonalidade mais baixa. As letras maiúsculas podem indicar uma tonalidade de voz alta. O negrito serve para indicar um tom de voz mais alto, uma fala mais emocional ou enfatizar alguma expressão. O efeito de destacar uma expressão também pode ser conseguido pela mudança de cor na escrita ou com um traço sublinhando o termo. O formato da letra também pode indicar características do personagem ou da sua nacionalidade.

A oralidade nos quadrinhos também pode ser expressa pela onomatopeia, que é uma aproximação do som e podem aparecer dentro ou fora do balão. A cor, o tamanho e o formato das letras da onomatopeia podem indicar expressividades diferentes de acordo com o contexto em que é produzida.

De acordo com Penha Lins (2009), nos textos em quadrinhos, o texto escrito procura reproduzir a língua falada presente nos diálogos produzidos nas interações entre os personagens. Esses diálogos parecem estar entre o oral e o escrito, porque são textos planejados para parecerem não planejados. Dessa maneira, o texto em quadrinhos possui características do texto escrito em relação ao seu planejamento, por que é previamente construído e, ao mesmo tempo, possui características do texto falado devido à sua informalidade, ao seu formato dialogado e à utilização de estratégias interacionais. Esse fato permite situar esse texto entre os dois polos do *continuum* oral/escrito, que são vários graus de planejamento de interação verbal que estão entre dois polos: o da fala informal e o da escrita formal.

Segundo Ramos (2014), no conteúdo dos balões, também se pode perceber o nível (ou os níveis) de fala do personagem. Entretanto, há outras maneiras de se representar a oralidade sem a utilização das palavras. De acordo com Eguti (2001, apud RAMOS, 2014), os quadrinhos simulam a estrutura de uma conversação natural. Os turnos conversacionais são representados pelos balões cuja alternância indica a troca de falantes. No turno simétrico, há uma proporção semelhante da fala entre os falantes e, no turno assimétrico, há um predomínio da fala por um dos falantes. O assalto de turno é o momento em que uma pessoa toma a fala da outra. Pode ser com ou sem uma deixa dada pela fala do outro. O recurso do assalto de turno pode ocorrer com o uso das reticências, que indicam a interrupção da frase.

Dentro do turno, há muitos recursos gráficos para representar outros elementos da conversação nos quadrinhos. Por exemplo, a sucessão de pontos expressa pausa ou hesitação; o balão composto (mais de um balão para indicar a fala do mesmo personagem) indica um rápido silêncio entre uma fala e outra; as repetições de sílabas ou de palavras expressam engasgos, uma estratégia para se reformular o que é dito ou um reforço para identificar alguma emoção; a

repetição de uma vogal pode expressa o prolongamento na pronúncia da letra; a repetição da consoante pode representar gagueira, sugerindo surpresa ou incompreensão; o hífen utilizado para separar palavras indica que o personagem falou de maneira silabada; o silêncio é representado de várias maneiras, sendo que três se destacam: a ausência dos balões, os balões sem fala ou os balões com o uso de reticências que expressam pausa ou hesitação, dependendo do contexto. Eguti aborda a presença dos marcadores convencionais nos textos em quadrinhos. De acordo com Ramos (2011), o marcador conversacional pode ser retirado na escrita, mas oralmente ele auxilia no processo coesivo.

Uma das maneiras para a representação da fala sem a utilização de vocábulos é o uso de termos que resumem o momento da conversação. Por exemplo, “Blá-blá”, dentro dos balões, indica que o personagem está falando, às vezes, de maneira exagerada. E a onomatopeia “bzzz, bzzz” expressa uma conversa ao pé do ouvido, algo como um segredo ou uma informação, que apenas o interlocutor pode saber. Outro recurso é a utilização de caracteres desconhecidos ou signos icônicos (pregos, estrelas etc.) para indicar discussão entre os personagens. Esses signos podem aparecer dentro ou fora dos balões de fala ou de pensamento. As risadas são representadas, geralmente, de maneira parecida como elas são emitidas verbalmente. A sua caracterização varia de autor para autor (por exemplo, Ah, Ah). Para indicar a sobreposição de vozes, parte de um balão aparece sobreposto a outro. Essa estratégia pode indicar também assalto de turno.

Os elementos paralinguísticos da conversação referem-se aos aspectos não verbais que estão presentes no ambiente em que a fala é produzida como os gestos e as expressões corporais dos personagens que podem ser observados pelo leitor por meio dos signos visuais. Esses elementos também são representados visualmente nos quadrinhos.

Segundo Ramos (2012), o quadrinho (ou vinheta) agrupa vários elementos da cena narrativa: os personagens, o espaço da ação, o recorte do tempo. Geralmente, o quadrinho contém um fragmento da ação e a comparação com outra vinheta possibilita a sequência narrativa. O formato de quadrinho mais comum são as formas retangulares ou quadradas.

Entretanto, pode ter outros contornos como os circulares ou diagonais.

As tiras cômicas, por terem um formato menor ou limitado, tendem a usar as vinhetas de uma maneira mais convencional. Mas não é regra. Muitas vezes uma “brincadeira” com o formato do quadrinho pode ser a fonte do humor [...] (RAMOS, 2012, p. 96).

De acordo com esse autor, a ação da narrativa é conduzida pelos personagens. Pelas imagens, nota-se a expressão facial, a ação corporal e os gestos dos personagens. A expressão facial deles, por exemplo, demonstra o seu estado emocional (assustado, feliz, triste, curioso, irritado etc.). Segundo Ramos (2011), para Gunther Kress e Theo van Leeuwen, o personagem pode ter dois comportamentos em relação ao leitor: ele pode ser observado pelo leitor sem perceber esse fato ou pode olhar para o leitor. O primeiro comportamento é chamado pelos autores de *offer* e o segundo, de *demand*.

Outros elementos externos ao rosto podem indicar o estado emocional dos personagens. De acordo com Ramos (2014), os autores Vergueiro (2006), Eco (1993) e Santos (2002) chamam esses elementos de metáfora visual, ou seja, elementos que representam ideias ou sentimentos, dependendo do contexto situacional. Por exemplo, prego, raio, estrela, bomba etc. sugerem termos grosseiros; os corações expressam amor ou paixão; a nota musical representa assobio ou canto; a letra “z”, escrita uma ou várias vezes, indica sono; a lâmpada sugere uma ideia do personagem. As expressões faciais e as metáforas visuais se juntam aos gestos e à postura do corpo dos personagens. Ambos precisam estar em sintonia com a imagem representada para reforçar o sentido pretendido. Esses itens que parecem meros detalhes demonstram a riqueza do trabalho com as tirinhas, que, muitas vezes, passam despercebidos pelos professores e, também, pelos alunos.

Para Ramos (2014), a ideia de movimento é conseguida por meio da imagem do personagem ou do objeto, desenhado de uma maneira que sugira movimentação. Outra maneira de se indicar o movimento é a utilização das linhas cinéticas, que são linhas que sugerem o trajeto de um movimento.

Outro aspecto importante se refere à utilização da caricatura, como prototipicidade. De acordo com Vergueiro (2006, apud RAMOS, 2014), a maioria das tiras cômicas utilizam o recurso da caricatura dos personagens. “A imagem do personagem, independentemente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes, o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual.” (RAMOS, 2014, p. 123). Essa estratégia faz com que o leitor tenha o conhecimento prévio de quem seja o personagem, a partir das suas características icônicas (roupa, aparência), o que facilita a compreensão do texto.

Pela necessidade de espaço, afinal as tirinhas constam de três a quatro quadros apenas. Entre as vinhetas, há um processo de economia de imagens, em que aparecem as cenas mais relevantes. Entre um quadrinho e outro, há uma sucessão rápida de acontecimentos, que o leitor infere pelas pistas visuais. Por exemplo, se, em um quadrinho, o personagem estiver sentado e, no quadrinho seguinte, ele estiver em pé, o leitor infere que o personagem se levantou. “A inferência foi possível por meio da recuperação do 'objeto do discurso' visual, manifestado na figura do personagem.” (RAMOS, 2014, p. 148). O leitor articula sociocognitivamente elementos coesivos visuais entre uma vinheta e outra. Esse mecanismo coesivo e de inferência pode aparecer em um único quadrinho, ou seja, o antes e o depois da narrativa são sintetizados no mesmo quadrinho.

Para Ramos (2014), o espaço (elipse) que existe entre um quadrinho (vinheta) e outro é chamado de hiato. Há duas formas de elipse entre as vinhetas: as pequenas elipses, que indicam uma sequência de eventos no tempo, e as grandes elipses, que expressam um corte maior no espaço e no tempo narrativo.

De acordo com Ramos (2014), há vários tipos de plano de visão possíveis nos quadrinhos, aproximando-se mais ou menos do personagem. O plano geral ou panorâmico é amplo e mostra o cenário e os personagens por completo; o plano total ou de conjunto reduz a importância do ambiente e o personagem ganha mais atenção; o plano americano mostra o personagem dos joelhos para cima, o foco começa a ser o seu rosto, facilitando o diálogo; o plano médio ou aproximado apresenta o personagem da cintura para cima. A partir desse plano, a

expressão facial é mais destacada. É um plano muito utilizado nos diálogos; o primeiro plano mostra o personagem dos ombros para cima, focando as expressões faciais; o plano de detalhe, pormenor ou *close-up* revela detalhes do rosto ou dos objetos; e o plano em perspectiva (mencionado apenas por Cagnin) é um *continuum* de planos, que vai das imagens mais próximas do leitor a outras mais distantes. De acordo com uma intenção significativa, “O desenhista pode utilizar planos que valorizem o personagem ou parte dele, e não o ambiente.” (RAMOS, 2014, p. 146).

Segundo esse autor (2014), os planos podem ser vistos por diferentes ângulos de visão. Segundo Acevedo (1990, apud RAMOS, 2014) ângulo de visão é o ponto do qual a ação é observada. Há três diferentes ângulos utilizados na linguagem dos quadrinhos: o plano de visão médio, em que, segundo Vergueiro (2006, apud RAMOS, 2014), a cena é vista como se acontecesse à altura dos olhos do leitor; o plano de visão superior, que é a visão de cima para baixo; e o plano de visão inferior, em que a visão é de baixo para cima.

As interjeições aparecem com muita frequência nesse gênero textual e é preciso que o leitor perceba o que essas palavras expressam no texto. A pontuação também auxilia na expressividade do texto, principalmente, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências. Por exemplo, o ponto de interrogação, além de uma pergunta, pode indicar dúvida do personagem, o ponto de exclamação pode dar um tom emocional à fala e as reticências podem expressar pausa na fala do personagem ou mostrar como a fala vai continuar na vinheta seguinte, causando uma expectativa no leitor.

Ramos (2011) cita o crítico e pesquisador Umberto Eco que aborda as etapas as quais o leitor deve seguir para compreender a história em quadrinhos. Alguns aspectos do texto são facilmente percebidos pelo leitor, outros são inferidos naturalmente e outros exigem conhecimentos prévios, devido à sua complexidade. De acordo com Eco, um dos conhecimentos prévios que são esperados do leitor é o domínio dos recursos gráficos utilizados nos quadrinhos. Espera-se que o leitor saiba o que é o balão, a onomatopeia e outros elementos. Entretanto, um dos domínios fundamentais do código dos quadrinhos que o leitor precisa conhecer é a

necessidade de preencher as informações entre um quadrinho e outro. Para Ramos, “Autor e leitor compartilham um mesmo código, refletido no texto.” (RAMOS, 2011, p. 145).

De acordo com Ramos (2011, p. 144), “O processo de leitura de uma história em quadrinhos é automático. Observa-se a figura, leem-se os elementos verbais, muda-se de quadrinho”. Entretanto, como se pode notar pela quantidade dos temas aqui expostos e discutidos um dos fundamentos para o sucesso das atividades de leitura dos textos em quadrinhos, dentre eles, a tirinha, em sala de aula, é o conhecimento e a exploração dos vários aspectos que contribuem para a produção de efeitos de sentido. “Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]” (RAMOS, 2014, p. 30).

2.2.2 As características do gênero tirinha

Neste subitem, trataremos mais especificamente do gênero tirinha. Para Mendonça (2005), a tirinha é um subtipo de história em quadrinhos, que tem um formato mais curto, possuindo até quatro quadros, portanto é de caráter sintético. A tirinha mantém todas as características de uma história em quadrinhos maior, mas foi desenvolvida especialmente para jornais e revistas. As tiras podem ser sequenciais (capítulos de narrativas) ou fechadas (um episódio por dia). As tiras fechadas possuem dois subtipos: as tiras-piada, em que o humor é construído com estratégias utilizadas nas piadas de um modo geral como, por exemplo, a possibilidade de dupla interpretação, sendo a menos provável a selecionada pelo autor; e as tiras-episódio, em que o humor se baseia no desenvolvimento de uma determinada situação, para realçar as características dos personagens.

De acordo com Ramos (2011), na tirinha (chamada pelo autor de tira cômica), há o predomínio da sequência narrativa, com a utilização dos diálogos. A história, geralmente, apresenta uma narrativa com começo, meio e fim ou, pelo menos, um tempo anterior e um posterior (um antecedente e um conseqüente). A definição encontra-se em Ramos, 2009, p. 24): “Um texto curto (...) construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos

ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.” A sequência textual narrativa da tirinha pode ter todos os elementos da estrutura canônica narrativa (situação inicial, clímax e desfecho), de forma explícita, ou implícita - caso em que se exige do leitor a inferência das informações textuais. Essa narrativa que leva a um desfecho inesperado é o que produz o humor.

Como qualquer outro gênero do discurso, a tirinha possui os três elementos que caracterizam o gênero e que já foram citados neste trabalho, quando da apresentação da proposta de Bakhtin (2000): o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

Quanto ao conteúdo temático, o objetivo maior é o humor, como vimos, construído pela ruptura em relação ao esperado, aos modelos socialmente construídos. Também pode haver uma crítica bem-humorada das coisas do mundo, dos modos de comportamento, dos valores, dos sentimentos. Para Ramos (2014), a tirinha cria a expectativa genérica de que haverá um desfecho inesperado, que produz o humor, como acontece na piada.

Sobre a forma composicional, de acordo com Ramos (2014), a tirinha compõe-se de quadrinhos em que estão as imagens e a linguagem verbal composta de enunciados curtos dentro de balões, representando a fala ou o pensamento dos personagens. Possui um formato fixo padronizado, geralmente, horizontal. Entretanto, pode aparecer também na vertical. Esse formato é muito comum na última página das revistas infantis (gibis). Nesse caso, aparece a palavra “fim” no final da tirinha como acontece nas outras histórias da revista.

Em obra anterior, Ramos (2011), aborda as mudanças no formato do gênero, para adaptação ao tamanho do texto. O modelo horizontal retangular das tiras foi um padrão adotado pelos jornais, que têm um espaço fixo para a publicação desses textos. Dessa maneira, as tiras passaram a ocupar algumas colunas da folha. Essa padronização facilitava a venda das histórias para os jornais, porque as empresas poderiam oferecer a mesma tira para vários deles. Essa prática começou no início dos anos 1920, nos Estados Unidos. Foi, nesse país, que as tiras começaram a ser produzidas e de lá se espalharam para o mundo, inclusive para o Brasil.

De acordo com a obra citada, estão começando a ser publicadas nos jornais, tipos ou formato um pouco maior de tirinhas, equivalentes ao de duas tiras, chamados de tira dupla ou de dois andares. Esse formato é muito comum nos cadernos infantis brasileiros e nos cadernos diários argentinos.

Para Barbieri (apud RAMOS, 2011), o fato de a tirinha ter um formato fixo e muito reduzido impõe ao autor desse gênero uma tendência à simplificação no processo de produção, ou seja, o que é supérfluo é retirado para facilitar a compreensão da história. É o princípio da economia. Uma das maneiras de economizar as informações na tirinha é a utilização de personagens fixos (que são utilizados na maioria desses textos). Na tira de personagem fixo, muitas vezes, o leitor precisa acionar os conhecimentos sobre as características da personalidade do personagem para produzir o sentido pretendido pelo autor. Quando os personagens não são fixos, eles geralmente, são representados de maneira caricata ou estereotipada, o que evidencia os seus aspectos físicos e os da sua personalidade, que são acionados pelos conhecimentos prévios do leitor. Esse recurso auxilia a compreensão da narrativa, porque a caricatura faz com que o leitor reconheça facilmente as situações. A repetição da estrutura da tirinha, ou seja, do formato e do efeito de humor no final do texto, também torna a compreensão mais fácil. Outro recurso para simplificar a história é a eliminação das imagens ao fundo da cena, ou seja, a simplificação do efeito da perspectiva no desenho. Dessa maneira, o humor é colocado em primeiro plano e o que não contribui para esse efeito pode ser retirado da história. Devido à simplificação da tirinha, a inferência é uma característica importante do gênero.

Para Cagnin (apud RAMOS, 2011), o leitor precisa articular três mecanismos para a construção do sentido pretendido pelo texto. O primeiro mecanismo é o da *redução*, que acontece quando todas as informações estão em apenas um quadrinho. O segundo mecanismo é o da *expansão*, em que os movimentos são mostrados em sequência nos quadrinhos, etapa por etapa, como em uma câmara lenta. O terceiro mecanismo é o da *elipse*, ou seja, entre as vinhetas, há um espaço chamado de hiato, já citado, que demonstra uma mudança de espaço e de tempo, que deve ser preenchida mentalmente pelo leitor. Portanto, quanto maior o corte entre duas imagens, maior é a necessidade de inferência pelo leitor. Para Ramos, nesses três processos,

acontecem inferências de diferentes níveis, a que cada leitor vai decodificar, de acordo com sua experiência.

A respeito do estilo de linguagem, segundo Marcuschi (2005, apud MENDONÇA, 2005), embora se realizem no meio escrito, as histórias em quadrinhos procuram reproduzir a fala nos balões, geralmente na linguagem informal, por isso o uso constante de interjeições, reduções vocabulares, etc, próprios do registro oral.

Quanto ao suporte, de acordo com Ramos (op.cit.), os jornais continuam sendo o meio privilegiado de divulgação das tirinhas. Nos jornais, elas são publicadas nos cadernos de cultura, nas páginas dedicadas a humor e passatempos. O título da tirinha aparece acima, à esquerda, e o nome do autor fica acima, à direita. Essas informações preparam para a leitura, porque o leitor pode inferir que o personagem da tira seja o personagem-título. Atualmente, a internet também é um meio de veiculação das tirinhas. Muitos autores nacionais divulgam suas tiras em *blogs* e *sites*. Outros publicam, na internet, as tirinhas que foram publicadas nos jornais. Nos *blogs*, a autoria é percebida por meio dos dados biográficos do autor, que geralmente estão presentes na página virtual. Há livros que compilam tirinhas publicadas anteriormente na internet ou nos jornais. Nesse caso, o título e o nome do autor não aparece acima de cada tirinha, porque geralmente está na capa do livro.

Para esse autor, a percepção do sentido da tirinha envolve um conhecimento sobre o gênero, que produz uma expectativa de leitura automática e interfere no processo. Ou seja, a tirinha cria automaticamente a expectativa no leitor de que o texto seja curto, tenha um formato fixo, um desfecho inesperado, que levaria ao humor, como uma piada. Esse conhecimento genérico (ou seja, das características do gênero) é parte do contexto e envolve um conhecimento amplo da linguagem dos quadrinhos.

2.2.3 A multimodalidade na tirinha

Na tirinha, o processo sociocognitivo interacional de produção de sentido é construído a

partir da soma e da articulação de diferentes elementos multimodais: o verbal escrito e o visual. Além disso, o diálogo direto entre as informações verbo-visuais existentes entre um quadrinho e outro estabelece entre eles relações de cunho coesivo, sendo os elementos visual e verbal importantes para o processo de compreensão das tirinhas. Os quadrinhos têm um processamento textual complexo, que envolve diferentes códigos, de ordem verbal escrita e visual (imagens, cores). No ato da leitura, as partes visuais e verbais se mesclam ou se complementam. “Pelo fato de as tiras cômicas serem enunciados verbo-visuais, elas demandam a articulação das duas modalidades no mecanismo de leitura para a construção do sentido.” (RAMOS, 2012, p. 750).

O tema em questão - análise de textos multimodais - tem sido uma das preocupações atuais da corrente de análise textual - Linguística do Texto - e um dos autores que procura explicar detalhes do processo é Paulo Ramos.

Ramos (op. cit) propõe a leitura e a análise de textos multimodais sob o olhar da Linguística do Texto, em sua fase atual. “[...] pode-se concordar, desde já, com um alargamento do conceito de texto, de modo a abarcar também os enunciados de cunho visual e multimodal, como as tiras cômicas [...]” (idem, p. 761). Outro aspecto estudado é a referenciação, trabalhada pela Linguística de Texto a partir de enunciados escritos, tratados como *objetos-de-discurso* que são instaurados, retomados e recategorizados. Para o autor, é possível aplicar o conceito de referenciação nos textos multimodais, como na tira cômica, em que a referenciação acontece dentro dos quadrinhos e entre eles.

Segundo o mesmo autor (op. cit), as estratégias do processamento textual utilizadas para os textos escritos podem ser adaptadas para a leitura dos signos visuais. Os conceitos de inferenciação, referenciação e objeto-de-discurso (já analisados) podem ser válidos também para parte dos textos multimodais escritos, entre eles as tiras cômicas. De acordo com Ramos, o objeto-de-discurso é uma categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão do texto, inclusive no multimodal. O processo de referenciação é a produção e a retomada dos objetos-de-discurso. Os mecanismos de instauração, retomada e recategorização dos objetos-de-discurso podem ocorrer verbal ou visualmente na tirinha. Por exemplo, há

tirinhas em que o objeto-de-discurso visual, como o personagem, é retomado anaforicamente na cena seguinte: “[...] o processamento anafórico dos objetos-de-discurso, com sucessivas retomadas e recategorizações, é particularmente relevante para explicar a construção do sentido em histórias em quadrinhos, cujas narrativas se pautam na sucessiva troca de quadros [...]”. (Ramos, 2012, p. 761).

Sendo o gênero tirinha essencialmente multimodal, imagens, palavras e diversos elementos icônicos desempenham papel central na construção de sentido e o leitor competente necessita do multiletramento, ou seja, tanto do letramento verbal quanto do visual e, nesse caso, elementos como o formato dos balões, a iconicidade da escrita (as cores, o tamanho e o formato das letras), entre outros recursos gráficos constituem formas a decifrar. A linguagem visual supre as lacunas que possam ser deixadas pela linguagem verbal e vice-versa.

“Na relação entre as semioses envolvidas - verbal e não-verbal - os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (Koch e Travaglia, 1993; Kleiman, 1989 e 1992), texto e desenhos desempenham papel central.” (MENDONÇA, 2005, p. 196 e 197).

Para Mendonça (2005), desvendar como funciona essa parceria - verbal e visual - é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas pelos leitores das histórias em quadrinhos. Aqui enfatizamos a necessidade de a Escola complementar o ensino do texto verbal com o não verbal, chamando a atenção do aluno para a importância dessa complementaridade.

2.2.4 As características da tirinha de *Garfield*

As características dos personagens facilitam a compreensão do texto. Em muitos casos, as características físicas dos personagens têm relação com a sua personalidade e vice-versa. Por isso, antes de analisar os aspectos que contribuem para o humor das tirinhas, apresentarei as características físicas e psicológicas do personagem central das tirinhas analisadas neste trabalho, ou seja, as de *Garfield*.

A primeira tirinha de *Garfield* foi publicada em 19 de junho de 1978. Criado por Jim

Davis, Garfield ganhou o nome do avô do cartunista, James Garfield David. Atualmente, as tirinhas de *Garfield* são publicadas em mais de 2600 jornais do mundo todo. No Brasil, elas são publicadas no jornal *Folha de São Paulo* (impresso e na internet). Além disso, essas tirinhas são publicadas em livros.

Garfield é uma tirinha com personagens fixos, que possuem características próprias e cujo personagem-título (Garfield) é um gato laranja com listras pretas. Ele é dorminhoco, preguiçoso, guloso, entediado e sarcástico. Garfield não fala, suas ideias aparecem dentro de balões-pensamento. “Na maioria das vezes, lembra os gatos comuns, mas tem tiradas filosóficas, gosta de comidas exóticas, café preto, usa óculos de sol e outras coisas diferenciadas.” (DAVIS, 2014, p. 6).

Além do personagem-título, os personagens mais frequentes nas tirinhas de *Garfield* são: Jon Arbuckle (Jonathan Quentin Arbuckle), um desenhista, dono de Garfield e de Odie, um cachorro bobo que é sempre maltratado pelo gato (Lyman, amigo de Jon, era o dono de Odie até ser retirado das tirinhas por Jim Davis.); Liz Wilson, a veterinária de Garfield e para quem Jon se declarava sem sucesso, mas, a partir do segundo semestre de 2006, eles passaram a namorar; Pooky, o urso de pelúcia de Garfield e aparentemente o seu melhor amigo; Arlene, uma gata, namorada de Garfield e que, de vez em quando, esnoba-o; os pais de Jon, que moram na fazenda; Nermal, o gato de estimação dos pais de Jon que, às vezes, passa uns dias na casa dele. Nermal se considera melhor do que Garfield e, geralmente, provoca-o.

Garfield gosta muito de beber café, de chutar Odie, de arrotar, de caçar pássaros e carteiros e de assistir à televisão. O seu prato preferido é lasanha. Não gosta de segunda-feira, de praia, de Nermal, de dietas, de ser chamado de fofinho, de brincar com novelos de lã, de passas no cereal, de tomar banho, de aranhas (ele as esmaga com o jornal) e de caçar ratos. Jon frequentemente tenta colocar o gato em regime, por achá-lo gordo (Garfield ficou mais magro com o passar do tempo). Algumas vezes, Garfield sobe na árvore, mas tem medo de descer dela. Ele costuma soltar pelos, o que deixa Jon irritado. Outra situação que irrita Jon é que Garfield gosta de arranhar os móveis da casa e as roupas do seu dono, além de estragar as samambaias de

Jon. Garfield costuma contar piadas em cima de uma cerca. Entretanto, elas não agradam aos espectadores, que jogam objetos nele. Algumas vezes, Jon e Garfield viajam em férias ou vão visitar os pais de Jon na fazenda.

2.3 O humor no gênero tirinha

Neste subcapítulo, será apresentada a construção do humor a partir dos estudos de Ramos (2011), Almeida (2010) e Possenti (1998), e, especificamente, a construção do humor no gênero tirinha, tendo como base Ramos (2005, 2006, 2010-2011 e 2011). Posteriormente, serão abordados alguns recursos utilizados pelos autores para a produção do humor nas tirinhas. Algumas tirinhas de *Garfield* serão analisadas para exemplificação desses recursos.

2.3.1 A construção do humor

Ramos (2011) aborda algumas teorias elaboradas por vários autores sobre a construção do humor. De acordo com sua pesquisa, Salvatore Attardo apresenta, em três teorias, a base para explicar a Teoria da Incongruência.

A primeira teoria é a da bissociação. Segundo essa teoria, um mesmo texto de humor pode associar dois *frames* incompatíveis (Observação: *Frame* são modelos mentais estereotipados ou prototípicos acionados no processo de interação). Por meio de vários elementos, as pessoas percebem que determinada situação é uma cerimônia de casamento, uma festa de aniversário, uma reunião de negócios, um bate-papo informal etc. “É como se fosse um acordo não declarado, mas entendido por todas as partes envolvidas [...]. Sem a ativação do *frame*, a interação pode ficar comprometida.” (RAMOS, 2011, p. 67).

A segunda teoria é a da mudança de isotopia. O termo isotopia surgiu com Algirdas Julius Greimas, cuja obra foi analisada pelo linguista José Luiz Fiorin o qual define isotopia como a recorrência de um mesmo traço semântico em todo o texto. Esse traço semântico daria uma unidade ao texto, que seria construída pelas inferências do leitor. “Para Fiorin, o humor das piadas

vem de uma ruptura brusca e inesperada da isotopia, provocada por um conector de isotopias.” (RAMOS, 2011, p. 40). Portanto, uma mesma palavra pode funcionar como conector de duas isotopias, por meio do elemento que as separa, chamado de disjuntor. A mera mudança do tema da narrativa constitui uma mudança da isotopia.

A terceira corrente teórica da Teoria da Incongruência é a Teoria dos Scripts, de Vitor Raskin. *Script* é um conjunto de informações sobre um assunto ou situação, é uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite compreender como se organiza e funciona o mundo que o cerca. De acordo com a Teoria dos Scripts, na piada, há possibilidade de leitura de dois *scripts* que indicam situações opostas. Apresenta-se um *script* e por meio de um gatilho (um trecho-chave), que leva a uma ambiguidade ou contradição, revela-se outro *script* oposto ao primeiro. O primeiro *script* corresponde ao modo *bona-fide* (confiável) de comunicação. O segundo *script* acionado por um gatilho cria o modo *non-bona-fide* (não confiável) de comunicação, que se sobreporia ao modo *bona-fide* no processamento textual, tornando-se o modo preferencial. Ou seja, o texto começa de uma maneira e termina de outra. Portanto, essa mudança de *script* causada por um gatilho presente em um trecho-chave do texto é que provocaria o efeito de humor. Segundo essa teoria, a piada possui uma sequência própria com cinco etapas: 1) a troca do modo de comunicação (do *bona-fide* para o *non-bona-fide*); 2) o texto possui a intenção de ser uma piada; 3) há dois *scripts* que são compatíveis com o texto; 4) há uma relação de oposição entre os *scripts*; 5) um gatilho, que pode ser explícito ou implícito, evidencia a oposição dos *scripts*.

A Teoria dos Scripts foi revista porque houve críticas quanto à dificuldade de se utilizar esses mecanismos nos textos que não fossem piadas ou em histórias de humor mais longas, que possuem vários *scripts*. Além disso, essa teoria não distinguiria o processo diferenciado da formação do sentido entre as piadas. Devido a essas críticas, Raskin e Attardo criaram um novo modelo, chamado de Teoria Geral do Humor Verbal, que é uma ampliação da Teoria dos Scripts e foi feita incluindo-se elementos das outras áreas teóricas da Linguística.

Na Teoria Geral do Humor Verbal, a piada passou a envolver vários tipos de conhecimentos dos usuários do texto, que podem se resumir em seis: 1) a **linguagem** (envolve a

parte verbal da piada e todos os níveis de informações linguísticas.); 2) a **estratégia narrativa** (A organização narrativa da piada num diálogo, num par pergunta/resposta, numa exposição feita pelo narrador.); 3) a **situação** (É o assunto da piada e onde os personagens estão inseridos.); 4) a **oposição dos *scripts*** (Os mesmos princípios apresentados na Teoria dos *Scripts*.); 5) o **mecanismo lógico** (A maneira como os dois *scripts* paralelos são trabalhados juntos na piada.); 6) o **alvo** (Os conhecimentos acionados em relação aos alvos da piada. O estereótipo é um recurso muito utilizado nesse aspecto.).

De acordo com Gil (apud RAMOS, 2011), o humor pretendido pelo autor da piada possui apenas uma leitura. Para ela, “A comicidade surge da passagem do sério para o jocoso, que se sobrepõe à leitura 'séria' no processo de formação de sentido.” (RAMOS, 2011, p. 48 e 49). De acordo com Gil, se a visão de mundo do leitor/ouvinte não lhe permite entender o sentido pretendido pela piada, ela não terá sentido para ele, não o surpreenderá. Como ele não entende a piada, ele não ri.

Para Gil, a piada possui um antecedente e um conseqüente. O antecedente apresenta os personagens, os elementos da história e o tópico, e é formado de três partes: a primeira proposição, a segunda proposição e o elemento mediador. Essas partes funcionam como estratégias para preparar a revelação do humor que aparece no conseqüente. O conseqüente apresenta a conclusão da história. Ele não aparece verbalizado na piada, mas é inferido pelo leitor.

De acordo com Ramos, Violette Morin realizou um estudo vinculado ao estruturalismo em que analisou histórias curtas e engraçadas, chamadas por ela de historietas cômicas, publicadas no periódico *France-soi*. Ela percebeu uma uniformidade nas narrativas que podiam ser articuladas em três funções. A primeira é a função da normalização, que situa os personagens. A segunda é a função locutora de deflagração, que apresenta o problema a ser resolvido no final da narrativa. A terceira é a função interlocutora de distinção, que resolve o problema de maneira cômica. Esta função conteria um elemento disjuntor que separaria a narrativa séria (esperada) da narrativa cômica (inesperada). A disjunção revelaria uma narrativa paralela, que estaria escondida até então,

chamada por Morin de narrativa parasita.

Segundo esse autor, todas as teorias ligadas à incongruência concordam que a narrativa de humor apresenta um final inesperado que quebra a expectativa do leitor de maneira intencional. Para Ramos, não é necessária uma filiação a uma das teorias da incongruência, mas ao princípio da incongruência, em que a passagem de uma leitura “séria” para outra “não-séria”, por meio de um elemento-chave, chamado de disjuntor, elemento disjuntor, gatilho ou elemento mediador, leva a um desfecho inesperado, surpreendente, incongruente.

Outro estudo teórico relevante sobre o humor é o de Almeida (2010). Para ele, o discurso humorístico se constrói a partir da representação de um desvio de comportamento, ou seja, um comportamento divergente do que seria considerado padrão. O humor salienta as condutas consideradas discrepantes e reforça que o comportamento padrão foi abandonado.

De acordo com Almeida (op. cit.), a comicidade pode estar situada no nível do enunciado ou da enunciação. A comicidade do enunciado está relacionada à cena, ao conteúdo ou ao personagem representado. Trata-se do desvio negativo. Geralmente, evidencia um defeito, uma inabilidade ou um erro, no qual o personagem é ridicularizado. A comicidade da enunciação refere-se a uma organização particular dos recursos expressivos, o que proporciona um grau de produtividade elevado ao enunciado. É o desvio positivo. Acontece, por exemplo, nos jogos de palavras, trocadilhos.

Segundo esse autor, o discurso humorístico pode ter como alvo objetos, situações, episódios e o próprio processo comunicativo. Entretanto, uma das cenas representadas de maneira mais frequente no discurso humorístico é o processo comunicativo, com a encenação do desencontro comunicacional entre os personagens, salientando os desvios na produção e na interpretação dos enunciados. Almeida também retoma considerações sobre o discurso humorístico segundo o conceito da teoria da relevância, de Sperber & Wilson (1989).

Para Sperber e Wilson (1989, apud ALMEIDA, 2010), um enunciado não tem sentido em

si mesmo, mas sim significa aquilo que os seus receptores acreditam que ele quer dizer. Isso acontece porque para atribuir sentido a um enunciado, o receptor, primeiramente formula hipóteses de qual seria a intenção do comunicador. Posteriormente, o receptor prioriza uma ou mais hipóteses de acordo com o grau de relevância que ela(s) teria(m) dentro da situação comunicacional. Portanto, o enunciado possui uma pluralidade ilocutória e a maneira como o receptor irá interpretá-lo dependerá do seu conhecimento linguístico, enciclopédico, sociointeracional, da produtividade dos seus processos cognitivos (por exemplo, a capacidade de produzir inferências).

Almeida também aborda o conceito de encadeamento, no qual o enunciado do primeiro locutor (L1), chamado de intervenção iniciativa, pode possuir vários valores ilocutórios e a resposta do segundo locutor (L2), chamado de intervenção reativa, é que fixa o valor da intervenção iniciativa. Ao encadear o enunciado de L1, L2 privilegia um dos valores ilocutórios que estava potencialmente presentes naquele enunciado, o que não significa que L2 não tenha percebido a presença e outros valores. Um exemplo citado pelo autor é quando L1 pergunta: “Você está de carro?” e L2 responde: “Estou sim, obrigado.”. Nessa situação, o enunciado de L1, formulado sob a forma de pergunta, pode ter também os valores de pedido ou de oferecimento de carona. Entretanto, a intervenção reativa de L2 fixa ao enunciado de L1 o valor de oferecimento.

De acordo com Almeida, a pluralidade ilocutória e as diversas formas de encadeamento que ela torna possíveis contribuem muito para surgimento de mal-entendidos e ambiguidades. Esses fenômenos são frequentemente utilizados na construção de situações e de personagens humorísticos. Muitas vezes, o discurso humorístico se organiza em torno de algum tipo de desvio comunicativo cujo alvo são as cenas de comunicação. Dentre os tipos de desvio comunicativos estão: a lógica interpretativa, o valor ilocutório e a implicação que serão analisados nos exemplos apresentados.

Outro teórico importante é Possenti (1998) que considera as piadas, principalmente, do ponto de vista linguístico. Para o autor, o tema da piada não leva ao humor, mas sim importa a maneira como o tema ou a tese sobre o tema é apresentado. Possenti descreve os elementos

linguísticos (fonologia, morfologia, léxico, dêixis, sintaxe, pressuposição, inferência, conhecimento prévio, variação linguística e tradução) que tornam o texto uma piada, ou seja, são estratégias utilizadas para a produção do humor desse gênero. O analista deve perceber quais foram as estratégias que levaram ao humor. Entretanto, o autor ressalta que há vários aspectos explorados nos textos humorísticos. O efeito de humor não deve ser considerado apenas como linguístico. A língua é um dos meios para se provocar o humor. São necessários vários conhecimentos para se entender a piada. Há vários elementos de ordem social e cognitiva, que são acionados pelo leitor/ouvinte no processo interativo para a construção do sentido.

De acordo com Possenti, a técnica fundamental para a produção do humor é colocar em contato um discusso esperado e outro inesperado, pela situação ou pelo personagem. “Fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou melhor, desnudar um equívoco possível.” (POSSENTI, 1998, p. 126). Para o ouvinte entender uma piada, é necessário que o conhecimento seja partilhado entre ele e o falante. Geralmente, a piada possui algum elemento linguístico com dois sentidos possíveis. Cabe ao leitor não apenas perceber quais são esses sentidos, mas também descobrir que o sentido mais óbvio deles deve ser deixado de lado, de certa maneira, e o sentido menos óbvio é o mais relevante.

Segundo Possenti, os textos de humor, como a piada, têm a sua estratégia de imposição de leitura em que se apresentam ao leitor várias possibilidades para, em seguida, impedir-lhe algumas. Os textos até podem permitir mais de uma leitura, mas, frequentemente, impõe apenas uma. “Ou seja, a cada passo da leitura, o leitor é obrigado a deixar de lado interpretações possíveis, por serem incongruentes em relação ao restante do texto.” (POSSENTI, 1998, p. 59). Caso contrário, o leitor não entenderia a estratégia provocadora do humor. Algumas das estratégias elencadas por Possenti servirão de base para a análise dos textos.

2.3.2 A construção do humor na tirinha

Será abordada, a seguir, a construção do humor, especificamente, do gênero tirinha, a partir dos estudos de Ramos. De acordo com Ramos (2011), a peculiaridade da narrativa das

tirinhas é o desfecho inesperado, não previsto, para que surpreenda o leitor, o que produz o humor. Alguns outros estudos citados por ele abordam a mudança brusca no rumo da narrativa da tirinha que leva ao efeito humorístico.

De acordo com Santos (apud RAMOS, 2011), a tira cômica apresenta-se como uma piada. Para Santos, cada parte da tira cômica representaria uma função proposta por Morin. A função de normalização (situa os personagens) estaria na primeira vinheta; a função de deflagração (a partir dessa cena que se formaria o desfecho surpreendente) estaria na vinheta do meio; e a função interlocutora de distinção (fonte do humor) estaria na última vinheta com o elemento disjuntor, que, para Santos (assim como para Cagnin) poderia ser verbal, visual ou uma mistura de ambos. No caso de a tirinha ter apenas uma vinheta, as três funções estariam sintetizadas nela e o leitor maduro deverá ser capaz de inferi-las na interação.

Para os estudos da Sociolinguística Interacional, as pessoas precisam se adaptar à situação de comunicação em que estão inseridas. Esse comportamento é chamado de *enquadre*. Por exemplo, saber que o texto é uma piada ou não produz comportamentos diferentes no falante e no ouvinte/leitor. Portanto, o enquadre se baseia nos conhecimentos prévios da pessoa, que produz expectativas para determinada situação do jogo interacional. “Durante esse jogo interativo, os integrantes do processo de comunicação podem realinhar o enquadre, conforme a situação.” (RAMOS, 2011, p. 125). Esse realinhamento do enquadre durante a comunicação é chamado pela Sociolinguística Interacional de *footing*. Lins (apud RAMOS, 2011) analisou 20 tirinhas da Mafalda com temas escolares e constatou que essas histórias (assim como as piadas) possuem uma incongruência narrativa. Para isso, na leitura das tirinhas, acontece um trânsito entre os enquadres (*footing*). Para Lins, a leitura das incongruências faz parte ou pertence ao enquadre piada, porque o conflito é sempre o esperado nos esquemas de conhecimento do leitor das tirinhas. No jogo interativo entre os personagens da tirinha, quando um personagem muda o enquadre inesperadamente (quebrando a expectativa do senso comum), causa nos outros personagens uma atitude de surpresa pelo inesperado. Entretanto, nesse jogo interativo entre o autor e o leitor, a surpresa não causa conflito, porque ela faz parte do jogo, ou seja, já é esperada.

Para Innocente (apud Ramos, 2011), o humor da tirinha é provocado por vários fatores, a saber: ambiguidades, inferências, conhecimentos prévios, elementos fonéticos, variações linguísticas e recursos gráficos, que podem contribuir para o efeito desejado, como será comprovado nas análises das tirinhas.

Há casos também em que a tirinha utiliza as características do próprio gênero, ou seja, utiliza os elementos da linguagem dos quadrinhos como uma estratégia para a produção do humor. Souza (apud Ramos, 2011) chamou esses casos de metatiras, em alusão ao conceito de metalíngua, ou seja, a utilização da língua para descrever a própria língua, fenômeno este que aparece no *corpus* analisado, como se verá adiante.

A partir dos estudos de Gil, Santos, Cagnin, Morin, Possenti e Raskin, Ramos (2006) conclui que há mais semelhanças do que diferenças entre as piadas e as tiras de humor. Quanto às semelhanças, percebe-se que ambas são textos narrativos curtos, tendencialmente dialogais (em que os personagens interagem por meio das representações da fala) e com um desfecho inesperado, que provoca o humor; há inferência do efeito humorístico provocado; geralmente, o humor é focalizado em atitudes verbais ou gestuais dos personagens; há presença de personagens fixos ou não (os fixos exigem do leitor um conhecimento compartilhado); há uma tendência de apresentar atitudes e personagens estereotipados para facilitar a compreensão das suas características; existe a necessidade de valores compartilhados e conhecimento de mundo para a produção de sentido.

Entre as semelhanças, cita que a piada e a tira cômica utilizam estratégias de construção de sentido parecidas para produzir o efeito de humor. Ou seja, ambas começam com um modo de leitura “sério” e, em determinado momento, um trecho específico (chamado de elemento disjuntor, mediador ou gatilho, dependendo do autor) permite a passagem para um modo de leitura não sério, jocoso, inesperado. A narrativa possui um desfecho inesperado, muito diferente da expectativa criada pela história do contrato da seriedade. “A leitura incongruente, inferida ao final, garantiria uma interpretação engraçada.” (RAMOS, 2006, p. 6).

A principal diferença entre esses dois gêneros é que, na tira cômica, a imagem auxilia na

construção da narrativa, funcionando como disjuntor, mediador ou gatilho visual, para realizar a passagem de uma leitura “séria” para outra “não séria”. Dessa maneira, a tira não se restringe a estratégias verbais para provocar o efeito de humor como acontece com a piada. No caso da tira, a imagem também tem essa função. “[...] nas piadas o verbal é a essência do humor, nas tiras a palavra nem sempre é responsável pela graça.” (RAMOS, 2005, p. 1163). De acordo com Ramos (2005), há tiras em que a comicidade pode estar mais nos elementos verbais do que nos aspectos visuais, que, embora sejam importantes, são complementares. Há tiras em que a fonte da comicidade é o aspecto visual, e o elemento verbal, apesar de ter um papel importante, é relegado a um segundo plano. E há tiras em que os elementos verbal e visual trabalham de maneira harmoniosa.

Para Ramos, portanto, há mais características comuns entre a piada e a tira do que pontos divergentes, tanto que reafirma: “É como se fosse uma piada feita em quadrinhos.” (RAMOS, 2010-2011, p. 59). A tira cômica possui elementos do próprio gênero, apropria-se dos recursos da linguagem dos quadrinhos e dialoga com o gênero piada, criando no leitor a expectativa de que é um texto de humor, com um desfecho inesperado.

2.3.3 Alguns recursos para a construção do humor na tirinha

Vimos que, de uma maneira geral, o efeito de humor é produzido por meio da passagem de uma leitura “séria” para outra “não séria”, por meio de um elemento-chave, chamado de elemento disjuntor, elemento mediador ou gatilho, que leva a um desfecho inesperado, que constitui a principal fonte do humor.

Vários recursos são utilizados pelos autores para chegar ao final surpreendente dos textos humorísticos, o que é característica também da tirinha. Há estratégias de ordem linguística, como o duplo sentido, o jogo de palavras, e estratégias de ordem não linguística, como os desvios do padrão de comportamento esperado. Pretendo, a seguir, relacionar algumas estratégias utilizadas no discurso humorístico para produzir o efeito de humor, no gênero tira cômica (tirinha). As tirinhas analisadas do *corpus* foram selecionadas de um livro de coletâneas do *Garfield*, chamado

Garfield: 2582 tiras e de dois livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção *Gramática Fundamental* (2007).

Todas as tirinhas analisadas são compostas de três quadrinhos na posição horizontal. O formato dos quadrinhos é quadrado. Nos quadrinhos em que há borda (signo de contorno), o contorno utilizado foi a reta. No segundo quadrinho dessas tirinhas, não há borda, mas ela é inferida no processo de leitura. Além disso, quando há balão no segundo quadrinho, uma parte do seu contorno, que fica na parte superior do quadrinho, não aparece. Nas tirinhas 1, 2, 3, 4 e 5 utiliza-se o plano de visão médio ou aproximado, isto é, da cintura para cima. Na tirinha 6, é utilizado o plano de visão total ou de conjunto, ou seja, mostra-se o corpo todo dos personagens. O ângulo de visão das cenas é médio, isto é, na altura dos olhos do leitor. Em nenhuma das tirinhas o narrador aparece explicitamente. Portanto, não há legenda, recordatório ou nota de rodapé.

Em quase todas elas, Garfield interage com o seu dono, Jon, no ambiente interno da casa em que eles moram. Apenas, na tirinha 6, Garfield interage com um cachorro em um ambiente externo. Os perfis dos personagens podem ser inferidos pelo conhecimento prévio do leitor e por elementos do texto. Há tirinhas em que o nome do personagem-título é dito por Jon ou está escrito na vasilha de comida do gato. Além disso, os personagens podem ser inferidos por meio das informações extratextuais. No caso das tirinhas que foram selecionadas do livro didático, Garfield pode ser identificado pela associação entre a imagem e o título da tirinha (um dos fatores de contextualização), porque o nome do personagem-título aparece no canto superior esquerdo e, do seu lado, está o nome do autor da tirinha. No caso das tirinhas publicadas no livro de coletâneas, essas informações encontram-se na capa do livro. Percebe-se que a tirinha possui um personagem fixo com características próprias e recorrentes.

Quanto à produção do humor, em todas as tirinhas, há uma mudança de isotopia por meio de um elemento disjuntor verbal (tirinhas 1, 2, 3 e 4) ou visual (tirinhas 5 e 6). Pode-se aplicar, nessas tirinhas, a proposta de Santos (apud Ramos, 2011) segundo a qual cada parte do texto representa uma função apresentada por Morin. Nas tirinhas analisadas, no primeiro quadrinho,

está a função de normalização, que situa os personagens; no segundo quadrinho, existe a função locutora de deflagração, a partir dessa cena se forma o desfecho surpreendente; e, no terceiro e último quadrinho, encontra-se a função de interlocutora de distinção, que é a fonte do humor. Nessa função, aparece o elemento disjuntor (verbal, não verbal ou ambos), que separa a narrativa séria (inesperada) da narrativa cômica (inesperada). Esse mecanismo precisa ser explicitado aos alunos. “O terceiro quadrinho cria automaticamente a expectativa no leitor de que a história terá um desfecho inesperado, que leva ao humor, uma das características do gênero.” (RAMOS, 2011, p. 155).

Serão apresentados, a seguir, exemplos de alguns dos recursos utilizados para produzir o efeito de humor nas tirinhas, levando-se em consideração a especificidade desse gênero multimodal, em que a leitura simultânea de palavras, imagens e outros elementos icônicos são fundamentais para a produção de sentidos do texto. As nomenclaturas apresentadas têm a função de explicar os recursos presentes para a produção do humor na tirinha, entretanto não serão utilizadas na proposta oferecida aos alunos, que tem prioridade mais prática do que teórica.

2.3.3.1 O desvio da lógica interpretativa

Baseamo-nos em Almeida (2010), para análise do desvio da lógica interpretativa que ocorre na tirinha, em que o locutor 1 (L1) produz um enunciado que é interpretado logicamente pelo locutor 2 (L2), porém o encadeamento posterior de L1 anula a hipótese logicamente correta de L2.

Tirinha 1



(DAVIS, Jim. *Garfield*: 2582 tiras. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014. p. 198.)

No primeiro quadrinho da tirinha acima, Jon está segurando uma caneca, que está apoiada em cima de um móvel (uma mesa ou um balcão) e Garfield aparece andando sobre esse móvel. Seus movimentos são percebidos pela imagem das suas patas e pelas linhas cinéticas próximas à sua cabeça. Jon diz sorrindo: “É bom ver você, Garfield.” O gato olha assustado para o dono. Seu espanto é percebido pela sua expressão facial. No segundo quadrinho, Jon bebe o líquido que está na caneca, enquanto Garfield olha para ele e pensa: “Mesmo?” Sua expressão facial é de alegria por acreditar que o seu dono fica feliz ao vê-lo. Entretanto, no último quadrinho, Jon diz para o gato: “Sinto-me mais seguro quando você está à vista.” Garfield olha em direção ao leitor com uma expressão de decepção, porque percebe que Jon o quer por perto para saber o que o gato está fazendo. De acordo com Ramos (2011), esse recurso de o personagem olhar para o leitor destaca que, naquele momento, o efeito de humor foi produzido e a reação do personagem é uma maneira de simular a reação do leitor. Esse comportamento de o personagem olhar para quem o observa é chamado de *demand* por Gunther Kress e Theo van Leeuwen. O enunciado de Jon, no último quadrinho, é o elemento disjuntor verbal que leva à passagem de uma leitura “séria” para uma leitura “não séria”.

A estratégia para a produção do humor dessa tirinha é o desvio da lógica interpretativa, porque a hipótese mais logicamente correta para a intervenção de Jon (L1), no primeiro quadrinho, seria realmente a que Garfield (L2) entendeu, ou seja, que o seu dono ficou feliz simplesmente pelo fato de vê-lo. Entretanto, o enunciado de Jon, no último quadrinho, demonstra

que ele achava bom ver Garfield não por gostar dele, mas por se sentir seguro por saber o que o gato estava fazendo. Esse enunciado de Jon frustra a lógica interpretativa de Garfield, causando o humor do texto.

2.3.3.2 O desvio do valor ilocutório

De acordo com Almeida (2010), a pluralidade ilocutória dos enunciados e os vários encadeamentos que ela torna possíveis contribuem para o surgimento dos mal-entendidos. No desvio do valor ilocutório, o enunciado do locutor 1 (L1) possui um determinado valor, de acordo com o contexto. Entretanto, o encadeamento do locutor 2 (L2) atribui outro valor ilocutório ao enunciado de L1, como se verá, a seguir:

Tirinha 2



(TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2007. p. 78.)

Na tirinha acima, Garfield e o seu dono, Jon, estão aparentemente na cozinha. No primeiro quadrinho, o dedo indicador de Jon aponta para a direção de um jarro de biscoitos e funciona como um elemento dêitico. Jon diz para Garfield: “Enchi este jarro de biscoitos ontem! Agora só resta um!” A expressão facial de Jon e o movimento do seu corpo inclinado em direção ao Garfield demonstram que ele está irritado pelo fato de ter restado apenas um biscoito no jarro. O ponto de exclamação utilizado no final das suas falas expressa um tom emocional. O conhecimento prévio de que Garfield é guloso justifica essa atitude dele. Garfield olha para Jon

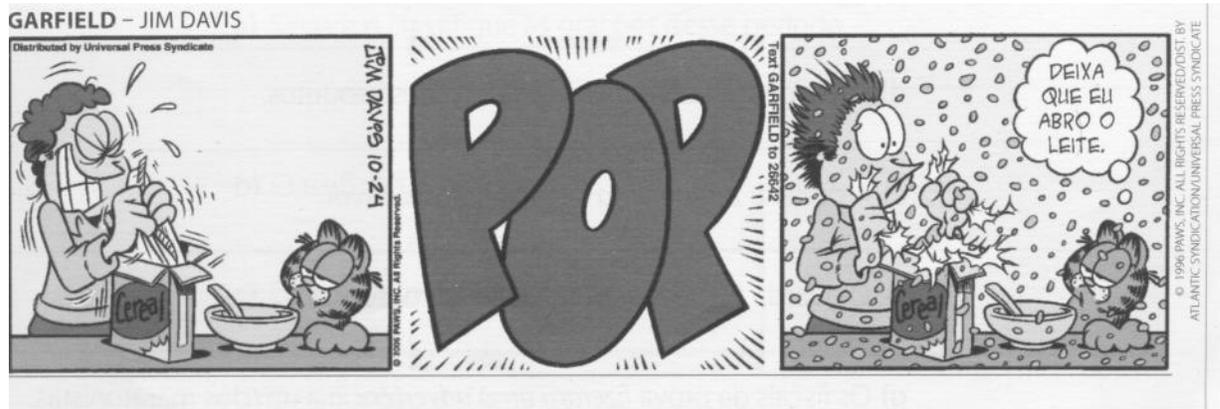
com uma expressão de assustado, o que pode ser percebido pelos seus olhos arregalados e pelo formato da sua boca. No segundo quadrinho, Jon pergunta: “Qual a sua desculpa, Garfield?” e cruza os braços como se estivesse esperando uma resposta. Garfield continua com os olhos arregalados e coloca o dedo indicador no queixo como se estivesse pensando em uma desculpa para Jon. No último quadrinho, Jon continua com os braços cruzados e olhando para Garfield. O gato abre os braços e pensa: “Acho que não notei que ainda havia um.” Esse enunciado de Garfield é o elemento disjuntor verbal que separa a narrativa “séria” da narrativa “não séria”.

O humor dessa tirinha é construído em torno de um desvio comunicativo, no qual o personagem Garfield atribui ao enunciado iniciativo de Jon (“Qual a sua desculpa, Garfield?”) um valor ilocutório diferente do que se esperava para aquela situação comunicativa. Jon (L1) queria que o gato se explicasse por ter comido quase todos os biscoitos. Entretanto, a ação de Garfield (L2), no terceiro quadrinho, isto é, a sua intervenção reativa, revela um desvio ilocutório, ou seja, a resposta está coerente com o caráter do personagem, mas que não condiz com o esperado por Jon, que demonstra isso em sua expressão facial. O fato de Garfield dar uma resposta diferente da que o seu dono esperava quebra a expectativa e produz o humor do texto.

2.3.3.3 A implicitação ou a inferência

O sentido implícito nem sempre é fácil de ser detectado. Pela estratégia da implicitação, a última réplica traz informações, que exigem que o leitor faça inferências e chegue a um raciocínio que permite inferir o correto sentido do enunciado. Possenti (1998) chama a atenção para esse mecanismo linguístico de *inferência* e que, apesar de ser facilmente utilizado, não é óbvio, porque as informações não estão dadas explicitamente.

Tirinha 3



(TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2007. p. 125.)

No primeiro quadrinho, a cena mostra que Jon, dono do Garfield, tenta abrir uma embalagem, que pelo elemento verbal presente na caixa, sabe-se que é de cereal. O conhecimento de mundo permite ao leitor inferir que o espaço da narrativa é uma cozinha e que o cereal é comido com leite no café da manhã, principalmente, nos Estados Unidos, onde essa tirinha é produzida. O esforço do personagem é percebido por sua expressão facial, pelas gotas de suor que saem dele (metáfora visual) e pelas linhas cinéticas, dando a ideia do movimento. Enquanto isso, Garfield, sentado à mesa, observa Jon com um olhar de desprezo, esperando pelo alimento. Esse fato é inferido porque a tigela e a colher estão em cima da mesa, próximas ao gato. No segundo quadrinho, aparece apenas a onomatopeia “Pop” com letras grandes e espessas, dando efeito do barulho, presentificando o efeito de sentido. Em volta dessa palavra, há linhas que indicam que houve uma explosão. No terceiro quadrinho, infere-se que o barulho foi do pacote de cereal que estourou, porque a embalagem está rasgada, há cereais voando para todos os lados e Jon aparece com o cabelo arrepiado e os olhos arregalados de espanto. Já Garfield continua com a expressão facial do primeiro quadrinho e pensa: “Deixa que eu abro o leite.” O enunciado de Garfield, no último quadrinho, é o elemento disjuntor verbal que leva a um desfecho inesperado.

O pensamento sarcástico de Garfield, no último quadrinho, provocou o humor do texto, porque fica implícita a ideia de que se Jon abrir a embalagem de leite, provocará a mesma situação que provocou ao abrir a de cereal, ou seja, abrir muito a embalagem e derramar o leite todo, deixando Garfield sem o alimento, ou os dois lambuzados pelo líquido. Por meio da

inferência, o leitor deve concluir essa informação implícita no texto, que leva ao humor.

2.3.3.4 O duplo sentido do léxico

De acordo com Rocha (2008), a escolha lexical é muito relevante para a construção do humor, quando se tem o objetivo de produzir efeitos expressivos. As palavras utilizadas na construção dos textos humorísticos passam por um processo de seleção e adequação ao contexto, de forma que a palavra certa possa provocar o riso do leitor/ouvinte. Por isso, nos textos de humor, é possível perceber que determinadas palavras têm um papel decisivo para o efeito de humor. O texto humorístico, da mesma maneira que o texto literário, caracteriza-se pelo emprego da polissemia vocabular, um recurso muito utilizado, porque o humor permite que se diga algo, mas que se possa captar mais de um sentido.

Para Possenti (1998), um dos mecanismos linguísticos envolvidos na piada é a ambiguidade lexical, ou seja, o humor é produzido na exploração do duplo sentido de uma palavra, que leva à ambiguidade pelo efeito da polissemia. Entretanto, o autor ressalta que há outros tipos de piadas lexicais que não se baseiam necessariamente apenas no duplo sentido.

Tirinha 4



(TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2007. p. 142.)

No primeiro quadrinho, Jon está sentado à mesa tomando uma bebida, fato inferido porque ele segura uma xícara. Garfield está em cima de uma mesa (ou de um balcão), comendo

rapidamente o alimento que está no seu prato. Essa situação é evidenciada porque a boca do gato está muito aberta, cheia de comida e há várias onomatopeias com letras diferentes, que indicam ruídos de mastigação e deglutição. Essas onomatopeias sugerem o barulho exagerado feito pelo gato ao comer. Por meio do conhecimento de mundo, o leitor infere que os personagens, provavelmente, estão na cozinha, por ser o local da casa onde, geralmente, as pessoas se alimentam. O hiato de tempo entre o primeiro e o segundo quadrinho leva o leitor a inferir que o gato comeu todo o alimento que estava no recipiente. No segundo quadrinho, Garfield mostra o prato vazio para o seu dono, como se estivesse pedindo mais comida. Entretanto, Jon avisa que Garfield não vai ganhar outro prato. No último quadrinho, Garfield demonstra estar irritado o que é percebido pela sua expressão facial e pelo fato de puxar os cabelos de Jon, mostrando-lhe o recipiente. O movimento da cabeça de Jon em direção a Garfield é percebido pela imagem e pelas linhas cinéticas próximas à sua cabeça. Em resposta a Jon, Galfield pensa: “Não quero outro prato. Quero mais comida.” A palavra comida está escrita com letras maiores e em negrito, enfatizando o sentido pretendido pelo gato. Nesse quadrinho, está o elemento disjuntor verbal, ou seja, o enunciado de Garfield separa a narrativa séria da narrativa cômica.

O humor dessa tirinha também é produzido pelo jogo semântico com a polissemia da palavra *prato*, que pode ser interpretada de duas maneiras. Ou seja, Jon utiliza a palavra prato com o sentido de comida, utilizando-se da figura da metonímia (o continente pelo conteúdo), mas Garfield entende essa palavra com o sentido literal de utensílio para servir a comida. A polissemia ou o emprego metonímico desse substantivo permitiu o duplo sentido, o trocadilho. Para entender o humor, deste texto, o leitor precisa reconhecer o jogo intencional do uso metonímico, o que demonstra a importância do conhecimento linguístico do leitor para a produção de sentido do texto, complementado pela contribuição decisiva de outros elementos extralinguísticos, como todos os elementos situacionais que envolvem o texto, situação para a qual vários teóricos do texto têm chamado a atenção no processo de interpretação.

2.3.3.5 O duplo sentido do elemento dêitico

Para Possenti (1998), há vários textos humorísticos cujo mecanismo linguístico básico é

um elemento dêitico, ou seja, um elemento que pode ser entendido apenas pelo contexto comunicacional. Entretanto, o contexto e o cotexto nem sempre são suficientes para produzir uma única interpretação. “[...] não é uma verdade absoluta que os elementos dêiticos têm garantia de referência não-ambígua, mesmo no contexto.” (POSSENTI, 1998, p. 129 e 130). Portanto, o elemento dêitico também pode possibilitar uma dupla interpretação, o que torna o texto engraçado. Pode-se ainda identificar algum tipo de pressão pragmática que leva o leitor a uma interpretação preferencial ou mais provável.

Tirinha 5



(DAVIS, Jim. *Garfield*: 2582 tiras. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014. p. 119.)

No primeiro quadrinho, a expressão facial de Jon demonstra surpresa. Ele diz: “Garfield!”. As letras são grandes, indicando que Jon está gritando. O ponto de exclamação denota um tom emotivo da sua fala. Nessa cena, há uma porta-retrato sobre um móvel. No porta-retrato, está uma fotografia de Jon rabiscada entre o nariz e a boca, imitando um bigode. Garfield está sobre esse mesmo móvel, ao lado da porta retrato, segurando um lápis, o que leva o leitor a inferir que foi o gato que fez o desenho na fotografia. Sua expressão facial demonstra que o gato não está preocupado com o fato do seu dono ter visto o desenho. No segundo quadrinho, Jon aparece com uma expressão de irritado e ordena a Garfield: “Dê um jeito nisso!”. Mais uma vez, o ponto de exclamação expressa um tom emotivo da sua fala. Garfield continua com a expressão de desprezo e pensa “Tá legal.”, aparentemente, obedecendo à ordem de Jon. Entretanto, no último quadrinho, ocorre a quebra de expectativa, que é responsável pelo humor. Jon aparece como um desenho no rosto igual ao da fotografia do porta-retrato. O hiato entre o segundo e o terceiro quadrinho leva o

leitor a inferir que foi o tempo de Garfield fazer o desenho em Jon e fugir (Garfield não aparece nessa cena, porque, provavelmente, fugiu para não levar uma bronca do dono.). A expressão facial de Jon indica que ele ficou frustrado com a atitude do gato. Nessa tirinha o elemento disjuntor, que leva ao desfecho surpreendente, é visual (o desenho no rosto do Jon).

Nessa tirinha, o pronome demonstrativo *nisso* (em + isso) é um elemento dêitico, que é utilizado para se referir a um objeto que pode ser identificado no contexto, ou seja, compreendido pelo contexto de uso nos dois quadrinhos. Entretanto, nem sempre o contexto é suficiente para produzir uma única interpretação e é, nessa possibilidade de ambiguidade, que o humor dessa tirinha se baseou. Apesar de *nisso* poder ser interpretado de duas maneiras, uma das interpretações possíveis não se apresenta imediatamente como tal, não ocorre no leitor. O conhecimento de mundo e das leis pragmáticas (de coerência) fazem com que o leitor relacione a ordem de Jon de *dar um jeito nisso* a apagar o desenho da sua fotografia. Pela expressão facial de decepção de Jon, no último quadrinho, pode-se perceber que a sua intenção era realmente essa. Entretanto, Garfield, o ouvinte da fala do personagem, teve uma estratégia interpretativa diferente e inesperada. Há um desvio do valor ilocutório do ato de fala de Jon. Do ponto de vista da coerência, essa interpretação de Garfield, em um primeiro momento, é estranha e frustra a ordem do dono. No último quadrinho, acontece a quebra da expectativa, que é responsável pelo humor, ou seja, Garfield entendeu a ordem de Jon como dar um jeito no rosto dele para ficar igual à foto. Por isso, em vez de Garfield apagar o desenho que tinha feito na fotografia de Jon, ele fez o mesmo desenho no rosto do seu dono, como se estivesse obedecendo à sua ordem. O conhecimento prévio do leitor sobre o costume de Garfield satirizar o seu dono justifica essa atitude dele, o que dá coerência à tira.

2.3.3.6 A metatira

De acordo com Ramos (2011), a metatira é um caso específico de tirinha que utiliza as características do próprio gênero, ou seja, utiliza os recursos da linguagem dos quadrinhos (metalinguagem) para produzir o efeito de humor. De acordo com esse autor, o nome metatira foi dado por Lélia Silveira Melo Souza que analisou vários exemplos de tirinhas com essas

características.

Tirinha 6



(DAVIS, Jim. *Garfield: 2582 tiras*. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014. p. 245.)

Essa história se passa em um ambiente externo, em um lugar gramado e com uma placa de aviso. O leitor que tem o conhecimento prévio sabe que esse ambiente é comum nas tirinhas de Garfield. Entretanto, esse conhecimento não é essencial para que o leitor compreenda o texto. No primeiro quadrinho, há um cão preso na coleira, com a expressão de bravo e latindo. Há gotas de saliva saindo da boca do cachorro, enfatizando a sua ferocidade. A onomatopeia “Au” aparece várias vezes nesse quadrinho (e no segundo), com letras maiores e mais escuras, que expressam um tom de voz alto. As onomatopeias não aparecem dentro do balão (balão-zero). Garfield olha para o cachorro com uma expressão facial de desprezo. Ao lado de Garfield, há uma placa com o aviso: “Cuidado com o cão”. No segundo quadrinho, o cachorro continua latindo e com a boca ainda mais aberta. As gotas de saliva continuam aparecendo. Entretanto, a onomatopeia “Au!” aparece menos vezes do que no primeiro quadrinho, o que indica que o cachorro estava latindo menos. Garfield aparece de costas para o leitor e de frente para a placa, fazendo um movimento. Em volta dele, há linhas cinéticas. A ação de Garfield pode ser entendida pela palavra “Apaga” que aparece duas vezes logo acima dele e da placa. O último quadrinho comprova o que aconteceu no quadrinho anterior. O leitor percebe que Garfield realmente apagou o aviso da placa. O cachorro para de latir e olha para o gato com uma expressão de sorriso. Garfield olha para o leitor com uma expressão de satisfação. Nessa tirinha,

também, foi utilizado o recurso *demand*, no qual o personagem olha na direção do leitor destacando que, naquele momento, houve o efeito de humor. O elemento disjuntor, que leva à mudança no curso da narrativa, é visual, ou seja, foi a ação de Garfield de apagar o aviso da placa que fez o cachorro parar de latir e passar a ter uma expressão de alegria.

O humor dessa tirinha foi produzido com a estratégia da metalinguagem, ou seja, foi utilizada a linguagem dos quadrinhos para se conseguir o efeito humorístico. É como se o personagem interferisse no texto. Ele apaga o que está escrito na placa, que é um elemento da tirinha, e essa atitude faz com que o cachorro, um signo visual, pare de latir. O cachorro apenas demonstrava ser bravo e latia porque tinha um aviso na placa. Quando esse aviso foi apagado, ele passou a ser dócil, configurando-se uma leitura metalinguística ao processo.

3 METODOLOGIA

Nesta dissertação, primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica para que houvesse uma fundamentação teórica sobre noções de gênero de texto, multimodalidade, leitura e construção de sentido, e os processos de inferenciação e de referenciação. Esses conceitos são importantes para se propor uma embasada leitura e compreensão de texto de um modo geral. Posteriormente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre os textos em quadrinhos, as características do gênero tirinha e um levantamento de tirinhas do Garfield. A escolha desse personagem se baseou na frequência com que ela aparece em jornais e nos livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo seguimento do Ensino Fundamental. A partir dessa escolha, foi feita a pesquisa sobre as características dos personagens e da parte gráfica, das temáticas mais frequentes, que permitem identificar o perfil dos personagens e do autor, e de alguns recursos para a produção do humor. Depois de abordar as características do gênero tirinha, foram apresentadas a construção do humor e a construção do humor nesse gênero. Ao todo, foram selecionadas seis tirinhas do livro *Garfield: 2582 tiras* e de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, da coleção *Gramática Fundamental* (7º e 8º anos) para que elas fossem analisadas quanto às características do gênero e ao tipo de recurso utilizado para produzir o efeito humor.

Como parte da *intervenção didática* - uma das propostas de trabalho em um Mestrado Profissional-, foi realizada uma pesquisa com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de São Gonçalo, na qual eu sou a professora de português, produção de texto e literatura. Nessa turma, há dezoito alunos e apenas um não participou porque entrou na escola quando a pesquisa estava em andamento. Esse aluno realizou as atividades a partir do momento em que ingressou na turma, mas não foi possível comparar as suas respostas de antes e depois do processo. Portanto, dezessete alunos participaram da pesquisa. Foram sete meninos e dez meninas na faixa etária entre 11 e 12 anos de idade.

Primeiramente, solicitei que os alunos realizassem uma atividade de leitura e compreensão de tirinha, respondendo a cinco questões de compreensão de texto, sem que eu tivesse explicado anteriormente para eles sobre as características desse gênero, sobre as tirinhas

do *Garfield* e sobre os recursos de produção do humor.

Leia a tirinha abaixo e responda às questões a seguir.



(TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2007. p. 78.)

1) No primeiro quadrinho, Jon, o dono de Garfield, demonstra que está irritado. Qual foi o motivo da irritação dele?

R: _____

2) No segundo quadrinho, Jon perguntou ao gato qual seria a desculpa dele. Por que Garfield pôs o dedo no queixo?

R: _____

3) Observe as diferenças entre os balões de Jon e de Garfield. O que esses balões indicam?

R: _____

4) O pensamento de Garfield, no último quadrinho, era a explicação que o seu dono esperava? Explique.

R: _____

5) O que causa o humor dessa tirinha?

R: _____

Essa atividade foi composta de cinco questões, sendo que a questão 4 (quatro) era subdividida em duas partes. Cada uma dessas questões tinha o objetivo de verificar as habilidades dos alunos, de acordo com alguns dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. As habilidades que os alunos deveriam apresentar em cada questão eram: questão 1- Localizar uma informação explícita no texto (D1); questão 2- Inferir uma informação implícita no texto (D4), por meio dos elementos verbais e visuais, e pelo conhecimento de mundo dessa atitude. 3- Compreender o texto com o auxílio de material gráfico (D5), identificando as características da linguagem dos quadrinhos; questão 4-Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11); questão 5- Identificar efeitos de humor ou ironia em textos variados (D16).

Depois da realização da primeira atividade, recolhi os exercícios, para que pudesse tabular e analisar as respostas dos alunos. Na aula seguinte, conversamos sobre a tirinha e as perguntas dessa primeira atividade, mas não lhes devolvi a folha. A partir de então, durante algumas aulas, foram apresentadas as características do gênero tirinha e da linguagem verbal e não verbal que o compõe. Falamos sobre as temáticas seguintes: os recursos expressivos utilizados nesse gênero como as onomatopeias, a pontuação, o formato dos balões e das letras; abordamos a imagem como a expressão facial e o movimento corporal dos personagens, as linhas cinéticas e a metáfora visual. Muitos conteúdos foram trabalhados, durante a realização dos exercícios, tendo como base as tirinhas lidas na sala de aula. Durante esse período, os alunos leram e fizeram exercícios de compreensão de seis tirinhas do *Garfield*, cinco delas analisadas neste trabalho. Das tirinhas analisadas, apenas a tirinha 2 não serviu de base para os exercícios durante as aulas, porque ela foi utilizada na primeira e na segunda atividade. Quanto ao humor, as nomenclaturas sobre a sua construção não foram mencionadas aos alunos. Expliquei que o humor é produzido a partir de algo que é esperado e que, no final, acontece algo, que torna o texto inesperado. Depois dessas aulas, os alunos realizaram uma segunda atividade, igual à primeira, para que eu pudesse

comparar em qual das duas houve um número maior de acertos nas respostas.

Além dessas duas atividades, entreguei uma terceira composta de outra tirinha do *Garfield* e de quatro perguntas de compreensão de texto, sendo três sobre elementos específicos do gênero (linha cinética, imagem e expressão facial) e uma questão sobre o humor do texto. O objetivo dessa terceira atividade era comprovar se os alunos realmente passaram a compreender melhor a tirinha e o humor presente nela, com base na reflexão teórica. Essa atividade foi a seguinte:

Leia a tirinha abaixo e responda às questões a seguir.



(DAVIS, Jim. *Garfield: 2582 tiras*. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014. p. 112.)

1) No 1º e no 3º quadrinho, o que as linhas próximas a Garfield expressam?

R: _____

2) Por que havia um balde de tinta ao lado da placa?

R: _____

3) No 2º e no 3º quadrinho, o que a expressão facial de Garfield demonstra?

R: _____

4) Explique o humor dessa tirinha.

R: _____

As habilidades que os alunos deveriam apresentar em cada questão eram: questão 1- Compreender o texto com o auxílio de material gráfico (D5), identificando as características da

linguagem dos quadrinhos;; questão 2- Inferir uma informação implícita no texto (D4), por meio dos elementos verbais e visuais. 3- Compreender o texto com o auxílio de material gráfico (D5), identificando as características da linguagem dos quadrinhos; questão 4- Identificar efeitos de humor ou ironia em textos variados (D16).

Dessa maneira, eu pude perceber se ensinar aos alunos as características do gênero e sobre produção do humor são relevantes para a compreensão da tirinha e do humor presente nela.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As perguntas eram abertas, discursivas e não de múltipla escolha, por isso possibilitavam respostas variadas. Algumas respostas dadas foram iguais, outras parecidas e outras muito diferentes. Procurei observar quais respostas eram mais coerentes e tinham relação com o texto e com a questão proposta.

As respostas para cada questão serão apresentadas em tabelas divididas em três partes: “Compreendeu”, “Compreendeu parcialmente” e “Não compreendeu”, de acordo com o nível de compreensão demonstrado pelo aluno. “Compreendeu” para as respostas coerentes e completas; “Compreendeu parcialmente” para as respostas que se aproximaram da correta, mas que não estavam totalmente coerentes ou claras; e “Não compreendeu” para as respostas incoerentes. Ao lado de cada resposta, estará a quantidade de alunos que a respondeu. Na transcrição das respostas dos alunos para a tabela, foram feitas correções quanto à ortografia e à pontuação.

4.1 Análise das respostas da primeira atividade



(TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2007. p. 78.)

Questão 1- No primeiro quadrinho, Jon, o dono de Garfield, demonstra que está irritado. Qual foi o motivo da irritação dele?

O objetivo dessa pergunta era saber se os alunos seriam capazes de identificar uma informação explícita no texto (D1). A expectativa dessa questão era que os alunos respondessem que o motivo da irritação do Jon foi o fato de ter sobrado apenas um biscoito no jarro ou de Garfield ter deixado apenas um biscoito no jarro.

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem total
Compreendeu	Porque Garfield comeu os biscoitos do Jon e só deixou um.	3	7	41,17%
	Porque ele encheu o jarro de biscoito e, depois, quando ele foi ver, só tinha sobrado um.	1		
	Ele encheu este jarro de biscoito e, no dia seguinte, só tinha um.	1		
	Porque ele encheu o jarro de biscoitos ontem, agora só resta um.	1		
	Porque só restou um biscoito no jarro de ontem para hoje.	1		
Compreendeu parcialmente	Porque Garfield comeu os biscoitos (ou o biscoito todo) do jarro.	3	7	41,17%
	Porque ele encheu o jarro com biscoito e o gato comeu tudo.	1		
	Porque Garfield pegou o biscoito.	1		
	Porque Garfield invadiu o jarro de biscoito.	1		
	Porque Jon estava sem biscoito.	1		
Não compreendeu	Que ele encheu o jarro de biscoito.	1	3	17,64%
	Que ele achou o jarro cheio e o Garfield comeu.	1		
	Porque ele mandou Garfield	1		

	encher o jarro de biscoito, agora resta só um biscoito.			
--	---	--	--	--

41,17% dos alunos identificaram que o motivo da irritação de Jon foi o fato de ter apenas um biscoito no jarro. Desses, três alunos chegaram a inferir que Garfield é que tinha comido os biscoitos e deixado apenas um. A mesma quantidade de alunos, ou seja, 41,17% se aproximaram da resposta correta ao responderem que Garfield havia comido o biscoito, comido o biscoito todo, invadido o jarro de biscoito ou que Jon estava sem biscoito. Entretanto, eles não responderam que havia sobrado um biscoito no jarro. 17,64% dos alunos não compreenderam a questão e deram respostas incoerentes em relação ao texto. Portanto, a maioria dos alunos compreendeu ou compreendeu parcialmente essa questão.

Questão 2- No segundo quadrinho, Jon perguntou ao gato qual seria a desculpa dele. Por que Garfield pôs o dedo no queixo?

O objetivo dessa questão era saber se os alunos conseguiriam inferir uma informação implícita no texto (D4), por meio dos elementos verbais e visuais e pelo conhecimento de mundo dessa atitude. Esperava-se que os alunos compreendessem que a ação de Garfield de colocar a mão no queixo indicava que ele estava pensando em uma desculpa para dar a Jon.

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Quantidade	Quantidade total	Porcentagem total
Compreendeu	Garfield estava pensando.	7	10	58,82%
	Garfield estava pensando em uma boa desculpa	1		
	Porque ele estava pensando no que ia falar.	1		
	Para poder inventar uma desculpa.	1		

Compreendeu parcialmente	Garfield não sabia o que falar para o dono dele.	1	2	11,76%
	Ele botou a mão no queixo a desculpa dele seria acho que não notei.	1		
Não compreendeu	Não notei que tinha um.	1	5	29,41%
	Ele não notou que havia um.	2		
	Que não foi ele.	1		
	Acho que está de noite.	1		

A maioria dos alunos (58,82%) inferiu que o fato de Garfield colocar o dedo no queixo indicava que ele estava pensando (ou inventando uma desculpa). 11,76% compreendeu parcialmente. Um desses alunos respondeu que “Garfield não sabia o que falar para o dono dele.” A aluna provavelmente percebeu que o gato estava confuso (pensativo), mas desconsiderou que o personagem deu uma desculpa para o dono. Portanto, Garfield estava pensando em uma desculpa para dar a Jon. Na resposta “Ele botou a mão no queixo a desculpa dele seria acho que não notei.”, acredito que a aluna percebeu que Garfield estava pensando em uma desculpa, mas isso não foi expresso claramente. 29,91% dos alunos demonstraram não ter compreendido essa questão. A questão 2 foi a que teve a maior porcentagem de alunos que a compreenderam.

Questão 3- Observe as diferenças entre os balões de Jon e de Garfield. O que esses balões indicam?

O objetivo dessa questão era saber se os alunos seriam capazes de interpretar o texto com o auxílio de material gráfico (D5). Na linguagem dos quadrinhos, o formato do balão expressa fala, pensamento, grito etc. Esperava-se que os alunos identificassem que o balão de Jon indica que ele está falando e o do Garfield indica que ele está pensando.

As respostas foram:

Nível de compreensão	Resposta	Quantidade	Quantidade total	Porcentagem total
Compreendeu	Jon estava falando e Garfield, pensando.	3	3	17,64%
Compreendeu parcialmente	Os personagens estão falando.	5	9	52,94%
	Os balões indicam a fala dos personagens.	2		
	Para demonstrar quem está falando e não misturar as falas.	1		
	Que ele está pensando.	1		
Não compreendeu	Pergunta e resposta.	1	5	29,41%
	Uma pergunta.	1		
	Garfield não notou que ainda havia um.	1		
	São diferentes.	1		
	Um é redondo e o outro é de bolinha.	1		

17,64% dos alunos souberam identificar a diferença de sentido que os balões indicam. 52,94% compreenderam parcialmente porque, apesar de não saberem a diferença que os balões expressam, demonstraram ter alguma noção sobre o balão (a maioria achou que os dois balões representavam a fala dos personagens e um citou apenas o balão de pensamento). 29,41% dos alunos não compreenderam. Desses, um aluno respondeu que os balões indicavam “pergunta e resposta”. Ele percebeu que havia uma diferença de sentido entre os balões de Jon e de Garfield. Como Jon estava perguntando e Garfield respondendo, o aluno supôs que o balão do homem era para pergunta e o do gato para resposta. Apesar de a resposta do aluno ser lógica, ele também demonstrou não conhecer bem esse elemento importante na linguagem dos quadrinhos, que é o balão. Dois alunos responderam sobre a diferença do formato dos balões e não o que essa diferença expressa, demonstrando falta de atenção ao enunciado ou falha na sua compreensão. Essa foi a questão que mais me surpreendeu, porque eu achava que a maioria dos alunos soubesse a diferença de sentido entre os balões de fala e de pensamento, que são os mais comuns dos textos em quadrinhos.

Questão 4- O pensamento de Garfield, no último quadrinho, era a explicação que o seu dono esperava? Explique.

A questão 4 possuía duas partes. A primeira parte era uma pergunta que levava à resposta “sim” ou “não”. A segunda parte solicitava uma explicação ou justificativa para a resposta anterior. O objetivo dessa questão era que o aluno estabelecesse relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11). Dessa maneira, seria possível saber se o aluno identificou a quebra de expectativa no final da narrativa (que é responsável pelo humor). Essa questão auxiliaria o aluno a responder a questão 5. Era esperado que os alunos identificassem que a resposta de Garfield não era a que o seu dono esperava, porque Jon queria que o gato tentasse se desculpar por ter comido quase todos os biscoitos.

As respostas da primeira parte foram:

Nível de compreensão	Resposta	Quantidade	Quantidade total	Porcentagem total
Compreendeu	Não.	5	5	29,41%
Não compreendeu	Sim.	3	12	70,58%
	Não respondeu, apenas explicou.	9		

29,41% dos alunos responderam que a resposta de Garfield não era a que o seu dono esperava. 70,58% responderam “sim” ou não responderam. O que mais me chamou atenção, nessa questão, foi que a maioria dos alunos não respondeu à primeira parte. Provavelmente, a maioria dos que apenas explicaram não leram a frase como uma pergunta, desconsiderando o ponto de interrogação. Eles leram a frase como uma afirmação e entenderam que deveriam explicá-la.

As respostas da segunda parte foram:

Nível de compreensão	Resposta	Quantidade	Quantidade total	Porcentagem total
Compreendeu	Ele esperava uma resposta melhor, e não “Acho que não notei que ainda havia um”.	1	6	35,29%
	Porque ele esperava uma boa resposta.	1		
	Porque ele queria uma resposta.	1		
	O dono de Garfield esperava que ele admitisse o que ele fez.	1		
	Esperava ele falar a desculpa dele, pois “Enchi este jarro de biscoito ontem! Agora só resta um!”	1		
	Ele esperava que ele pedisse desculpa.	1		
Não compreendeu	Ele achou que não notou que ainda havia um.	2	11	74,70%
	Porque o Garfield não tinha notado que ainda havia um biscoito.	1		
	Porque ele não notou que tinha uma.	1		
	Porque ele tinha comido todos os biscoitos.	1		
	Que ainda havia um.	1		
	Que ele notou que ainda havia um.	1		
	Eu não comi o biscoito.	1		
	Porque o dono dele era muito criativo.	1		
	Porque o Garfield sempre faz uma pergunta.	1		
Era que o dono dele esperava uma explicação, mas não tinha notado que só havia um biscoito.	1			

Apenas seis alunos (35,29%) souberam identificar que Jon queria uma outra resposta, ou

seja, perceberam a quebra da expectativa do texto. Desses, quatro alunos responderam “Não” na primeira parte da questão e dois não à responderam. Onze alunos (74,70%) não identificaram esse fato. Desses, um respondeu “Não”, três responderam “Sim” e sete não responderam à primeira parte da questão 4. Portanto, o êxito na segunda parte da questão está relacionado à compreensão da primeira parte.

Questão 5- O que causa o humor dessa tirinha?

O objetivo dessa questão era que os alunos identificassem o efeito de humor no texto (D16). Esperava-se que eles identificassem que o humor do texto foi produzido pelo fato de Garfield dar uma resposta diferente da que o seu dono esperava, ou seja, que o gato se desculpassem por ter deixado apenas um biscoito no jarro, e não por ter deixado de comê-lo.

Nível de compreensão	Resposta	Quantidade	Quantidade total	Porcentagem total
Compreendeu	Porque seu dono queria saber porque ele tinha comido tudo e ele se preocupou com o biscoito que sobrou.	1	5	29,41%
	O Garfield porque ele disse ao Jon que comeu os biscoitos, mas se esqueceu de um.	1		
	Foi que Garfield não notou que ele havia deixado um biscoito.	1		
	É que o Jon, na última tira, o Garfield falou que “Acho que não notei que ainda havia um.”	1		
	Foi o último quadrinho porque ele deu uma resposta engraçada.	1		
Compreendeu parcialmente	O Garfield.	2	2	11,76%
Não compreendeu	É a graça da história.	2		
	Porque Garfield comeu os biscoitos (ou o biscoito).	2		

É que o gato e Jon conversam muito.	1	10	58,82%
O Garfield e o Jon brigando.	1		
É que Jon ficou muito bravo com o Garfield.	1		
Por causa do jarro de biscoito, aí ele ficou irritado.	1		
Raiva. Por causa do Garfield comer os biscoitos.	1		
Que o jarro de biscoito ontem! Agora só resta um.	1		

Apenas 29,41% dos alunos identificaram o humor da tirinha. 11,76% compreenderam parcialmente porque, apesar de não saberem identificar claramente o humor do texto, perceberam que ele estava no Garfield. 58,82% não compreenderam. Uma aluna foi à minha mesa e me perguntou o que era humor e eu respondi, genericamente, que era a graça do texto. Depois, quando eu estava verificando as respostas observei que essa aluna e uma outra responderam o que é o humor (“É a graça da história.”) e não o que causou esse humor, que era a pergunta, demonstrando que não sabiam o significado da palavra “humor” e uma falha na compreensão do enunciado. Na questão 5, maioria dos alunos não soube identificar o humor na tirinha.

Nessa primeira atividade com a turma, concluí que os alunos tiveram mais facilidade em localizar uma informação explícita no texto (questão 1) e inferir uma informação implícita no texto com o auxílio do texto verbal e da imagem (questão 2). Entretanto, quanto às outras questões mais específicas do gênero tirinha como o formato dos balões (questão 3), a quebra da expectativa da narrativa (questão 4) e a produção do humor (questão 5), os alunos tiveram mais dificuldades em compreendê-las. Provavelmente, por terem tido pouco contato com o gênero (falta de conhecimento sobre o gênero) e sobre o humor. Outros fatores que podem ter levado a respostas incoerentes são a dificuldade na compreensão de texto, de uma maneira geral, e na compreensão dos enunciados, e a falta de atenção ao que a questão solicitava. Muitos alunos chegam ao 6º ano de escolaridade com dificuldades de escrita e de compreensão de texto, inclusive dos enunciados.

4.2 Análise das respostas da segunda atividade

Depois de algumas aulas sobre a temática tirinha e humor, os alunos fizeram uma atividade igual à primeira, para que eu pudesse comparar em qual das duas houve um número maior de acertos, ou seja, se as aulas sobre o assunto haviam contribuído para que os alunos compreendessem o sentido da tirinha e, mais especificamente, o seu humor.

Questão 1- No primeiro quadrinho, Jon, o dono de Garfield, demonstra que está irritado. Qual foi o motivo da irritação dele?

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem total
	Porque o Garfield comeu todos os biscoitos, deixou só um e o Jon encheu o jarro de biscoitos ontem.	1	7	41,17%
	Porque Garfield comeu quase todos os biscoitos do jarro.	1		
	Porque Garfield comeu o biscoito todo e só sobrou um.	1		
	Porque Garfield comeu um monte de biscoitos e só sobrou um.	1		
	Que ele encheu o jarro de biscoito e agora só resta um.	1		
	O motivo foi que ele tinha enchido o jarro e, quando Jon foi ver, só havia um.	1		
	O motivo foi que Garfield comeu todos os biscoitos de Jon e só deixou um.	1		
Compreendeu parcialmente	Que o Garfield comeu o biscoito todo.	2		

	O motivo é que o Garfield pegou os biscoitos do jarro.	1	9	52,94%
	O motivo foi que Garfield comeu todos os biscoitos que Jon colocou no jarro.	1		
	Que ele tinha enchido o pote de biscoito, quando ele foi pegar para comer não tinha mais.	1		
	Porque o Jon encheu o pote de biscoito e o Garfield comeu.	1		
	Sim. Que ele encheu o jarro, agora está vazio.	1		
	Porque o jarro de biscoito estava vazio.	1		
	Porque o biscoito acabou.	1		
Não compreendeu	Porque ele tinha enchido o pote de biscoito.	1	1	5,88%

Questão 2- No segundo quadrinho, Jon perguntou ao gato qual seria a desculpa dele. Por que Garfield pôs o dedo no queixo?

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Porque ele estava pensando (ou para pensar).	5	13	76,47%
	Porque ele estava pensando no que iria falar.	2		
	Porque ele está pensando numa desculpa.	2		
	Porque ele estava pensando em uma resposta.	3		
	Porque ele não sabia o que pensar para uma desculpa para o seu dono.	1		

Compreendeu parcialmente	Porque ele ia pensar em uma pergunta.	1	1	5,58%
Não compreendeu	A desculpa dele é que ele botou a mão no queixo e falou: “Eu deixei um biscoito para você.”	1	3	17,64%
	Sim, ele perguntou isso porque o Garfield botou o dedo no queixo.	1		
	O Jon achou que Garfield ia arrumar uma desculpa.	1		

Questão 3- Observe as diferenças entre os balões de Jon e de Garfield. O que esses balões indicam?

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem total
Compreendeu	Jon está falando e Garfield está pensando.	10	16	94,11%
	O balão de Jon é de fala e o do Garfield é de pensamento.	3		
	Que o Jon fala e o Garfield pensa.	3		
Não compreendeu	(Resposta ilegível e incorreta.)	1	1	5,58%

Questão 4- O pensamento de Garfield, no último quadrinho, era a explicação que o seu dono esperava? Explique.

As respostas da primeira parte foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem total
Compreendeu	Não.	13	13	76,47%
	Sim.	1		

Não compreendeu	Não respondeu, apenas explicou.	3	4	23,53%
------------------------	---------------------------------	---	---	--------

As respostas da segunda parte foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Em vez de o Garfield falar que foi ele, falou que se esqueceu do último.	1	12	70,58%
	Porque o Jon queria que o Garfield explicasse porque ele comeu o bicoito.	1		
	Porque o seu dono queria uma explicação por que Garfield só tinha deixado um.	1		
	Porque o Jon queria uma explicação.	1		
	O dono esperava que Garfield confessasse o que Garfield fez.	1		
	Porque o Jon, o seu dono, esperava uma resposta direita como ele pudesse entender a desculpa do Garfield.	1		
	Jon esperava que Garfield pedisse desculpa por ter comido os biscoitos de Jon.	1		
	Porque o Jon queria que o Garfield falasse a verdade.	1		
	Esperava pedir desculpa.	1		
	Esperava uma resposta mais útil de Garfield.	1		
	Jon esperava que o Garfield pedisse desculpa, mas o Garfield falou: “Acho que não notei que ainda havia um biscoito.”	1		

	Seu dono queria saber porque ele tinha comido todos os biscoitos.	1		
Compreendeu parcialmente	Porque não era isso que Jon queria.	1	1	5,58%
Não compreendeu	Porque Garfield pensou que havia um no jarro.	1	4	23,53%
	Porque ele não se desculpou porque não notou que tinha um biscoito no pote.	1		
	Porque o pensamento do Garfield é que ele falou: “Eu deixei um biscoito pra você”.	1		
	Comer lasanha.	1		

Doze alunos (70,58%) souberam responder à segunda parte da questão 4. Desses, dez responderam “Não” e dois não responderam à primeira parte. Uma aluna (5,58%) compreendeu parcialmente (também respondeu “Não”). E quatro alunos (23,53%) não compreenderam. Desses, dois responderam “Não”, um respondeu “Sim” e um não respondeu à primeira parte da questão. Portanto, a maioria dos alunos que responderam “Não”, na primeira parte, souberam responder corretamente à segunda.

Questão 5- O que causa o humor dessa tirinha?

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Porque, se Garfield soubesse que tinha sobrado um, ele tinha comido.	1		64,70%
	Que o Garfield fala que não notou que tinha mais um biscoito. Se ele tivesse visto, ia comer.	1		
	Jon quer saber por que ele tinha comido todos os biscoitos, mas, em vez de Garfield falar que	1		

	comeu tudo, só pensou no biscoito que tinha sobrado.			
	O Garfield fala que se esqueceu do último biscoito.	1		
	O Jon queria que o Garfield pedisse desculpa por ter comido o biscoito todo, mas o Garfield falou que não notou que havia um biscoito.	1	11	
	Jon queria uma explicação, mas que, no final, Garfield responde outra coisa além da resposta.	1		
	O humor foi que Garfield comeu os biscoitos e deixou um biscoito e disse: “Acho que não notei que havia um”. Mas Jon queria que Garfield confessasse que comeu os biscoitos.	1		
	Porque Garfield não respondeu o que o Jon pensou.	1		
	Que o Garfield não notou que havia um.	1		
	O que causa o humor dessa tirinha é que Jon perguntou: “Enchi este jarro de biscoito ontem! Agora só resta um!” e Garfield responde: “Acho que não notei que ainda havia um”.	1		
	2º quadrinho Jon falou: “Qual sua desculpa?”. 3º “Acho que não notei que ainda havia um”.	1		
Compreendeu parcialmente	O humor dessa tirinha é a desculpa que o Garfield ia arrumar para o seu dono e que colocou a mão no queixo.	1	1	5,58%
Não compreendeu	O humor é que o Jon colocou os biscoitos no jarro e o Garfield comeu e sobrou um.	1		
	O humor dessa tirinha é que o Jon fala: “Qual é a sua desculpa?” e	1		

	Garfield bota a mão no queixo.		4	23,53%
	Porque o Garfield estava inventando alguma desculpa para o Jon.	1		
	O Jon brigando com Garfield.	1		

Durante a realização da atividade, pedi para que os alunos lembrassem que o humor é construído a partir de uma situação esperada, que por algum motivo, torna-se inesperada no final. Solicitei que alguns dos alunos que se aproximaram da resposta correta, nas questões 4 e 5, explicassem melhor o que queriam dizer, mas não dei a resposta. Alguns conseguiram e outros não.

Comparando as duas atividades, verifiquei que houve um maior índice de acertos na segunda atividade, como podemos observar no quadro abaixo:

Questão	Nível de compreensão	Porcentagem de respostas da primeira atividade	Porcentagem de respostas da segunda atividade
1	Compreendeu	41,17%	41,17%
	Compreendeu parcialmente	41,17%	52,94%
	Não compreendeu	17,64%	5,88%
2	Compreendeu	58,82%	76,47%
	Compreendeu parcialmente	11,76%	5,58%
	Não compreendeu	29,41%	17,64%
3	Compreendeu	17,64%	94,11%
	Compreendeu parcialmente	52,94%	-
	Não compreendeu	29,41%	5,58%
4 (primeira parte)	Compreendeu	29,41%	76,47%
	Não compreendeu	70,58%	23,53%
4 (segunda parte)	Compreendeu	35,29%	70,58%
	Compreendeu parcialmente	-	5,58%
	Não compreendeu	74,70%	23,53%

5	Compreendeu	27,41%	64,70%
	Compreendeu parcialmente	11,76%	5,58%
	Não compreendeu	58,82%	23,53%

Na questão 1, apesar de haver a mesma porcentagem no item “Compreendeu”, houve uma porcentagem maior no item “Compreendeu parcialmente”, demonstrando que mais alunos se aproximaram da resposta correta na segunda atividade. A questão 2, cujo índice de compreensão foi bom na primeira atividade, foi melhor ainda na segunda. As questões 3, 4 e 5, que tiveram um alto índice de incompreensão na primeira atividade, tiveram um resultado bastante satisfatório na segunda. O índice de “Não compreendeu” diminuiu em todas as questões.

Esses resultados demonstram que ter trabalhado com o ensino da temática do gênero tirinha e da produção do humor proporcionou um aprendizado significativamente melhor dos alunos, o que comprova que é possível ensinar e conseguir resultados bons, a partir da sistematização de conteúdos pertinentes a uma temática específica.

4.3 Análise das respostas da terceira atividade

Para confirmar que os alunos realmente aprenderam sobre as características da tirinha e a construção do humor, entreguei uma terceira atividade, diferente das duas primeiras, com perguntas mais específicas sobre o gênero, com elementos que foram abordados ao longo das aulas, e sobre o humor.



(DAVIS, Jim. *Garfield*: 2582 tiras. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS:

LP&M, 2014. p. 112.)

Questão 1- No 1º e no 3º quadrinho, o que as linhas próximas a Garfield expressam?

O objetivo dessa pergunta era saber se os alunos seriam capazes de compreender o texto com o auxílio de material gráfico (D5), identificando uma das características da linguagem dos quadrinhos, que é a utilização das linhas cinéticas. A expectativa dessa questão era que os alunos respondessem que as linhas (cinéticas) indicam que Garfield está em movimento ou, mais especificamente, que ele está andando.

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Que ele está (estava) se movimentando.	6	17	100%
	Que ele está se movendo.	4		
	Que ele está andando.	3		
	Expressam movimento.	2		
	Que ele está se mexendo.	1		
	No primeiro, ele foi e, no terceiro ele voltou.	1		

Questão 2- Por que havia um balde de tinta ao lado da placa?

O objetivo dessa questão era saber se os alunos conseguiam inferir uma informação implícita no texto (D4), por meio dos elementos verbais e visuais. Esperava-se que os alunos inferissem que o balde de tinta estava ao lado da placa porque havia sido utilizado para escrever o aviso nela.

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem total
Compreendeu	Porque tinham acabado de pintar a placa.	2	14	82,35%
	Porque alguém escreveu com a tinta na placa.	2		
	Porque tinham acabado de escrever.	1		
	Porque acabaram de colocar a placa.	1		
	Porque tinham pintado agora.	1		
	Porque alguém pintou a placa.	1		
	Por o balde de tinta que alguém fez a placa.	1		
	Por escreveram na placa.	1		
	Porque escreveram “Cuidado com o cão.” na placa.	1		
	Porque quem pintou esqueceu ali.	1		
	Porque na placa está escrito: “Cuidado com o cão”.	1		
	Porque desenharam a placa com tinta.	1		
Compreendeu parcialmente	Porque ainda estavam escrevendo a placa.	1	1	5,88%
Não compreendeu	Porque iam pintar a placa.	1	2	11,76%
	Porque estava com água.	1		

Questão 3- No 2º e no 3º quadrinho, o que a expressão facial de Garfield demonstra?

O objetivo dessa questão era saber se os alunos seriam capazes de interpretar o texto com o auxílio de material gráfico (D5). Na linguagem dos quadrinhos, a expressão facial dos personagens demonstra os seus sentimentos. Esperava-se que os alunos identificassem que a expressão facial de Garfield demonstrava susto, espanto, medo.

As respostas foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Assustado.	5	13	76,47%
	Medo.	4		
	Espanto.	2		
	Susto e medo.	1		
	Garfield demonstra uma cara de preocupado.	1		
Não compreendeu	O Gafield leu a placa e voltou.	1	4	23,52%
	Demonstra atenção.	1		
	Ele leu: “Cuidado com o cão”. O Garfield pensou: “Acho que vou por aqui”.	1		
	Só olhando.	1		

Questão 4- Explique o humor dessa tirinha.

O objetivo dessa questão era que os alunos identificassem o efeito de humor no texto (D16). Esperava-se que eles identificassem que o humor do texto foi produzido pelo fato de Garfield, depois de ter lido a placa que avisava para ter cuidado com o cão, voltou andando para o lugar de onde ele veio, ou seja, não continuou o caminho devido ao medo do animal.

As respostas para essa questão foram:

Nível de compreensão	Resposta	Número de respostas	Número total de respostas	Porcentagem de total
Compreendeu	Porque Garfield viu a placa e ficou com medo e foi para o outro lado para evitar o que estava escrito na placa.	1		

	O Garfield leu a placa e voltou.	1	10	58,82%
	Porque Garfield foi de um lado e voltou do outro por causa da placa.	1		
	Garfield leu a placa e decidiu voltar.	1		
	Porque o Garfield ia andando por onde está o cão. Depois que ele viu a placa, ele disse: “Acho que vou por aqui”.	1		
	Porque ele viu a placa e foi pelo outro lado e ficou com medo.	1		
	O Garfield voltando para onde ele veio, cheio de medo,	1		
	O humor porque Garfield viu a placa e voltou o caminho, porque ele não queria ver o cão.	1		
	O humor dessa tirinha é que o Garfield fala: “Acho que vou por aqui”.	1		
	Porque, no 3º quadrinho, Garfield fala: “Acho que vou por aqui.” e a cara dele ficou estranha.	1		
Não compreendeu	Porque o Garfield leu a placa e ele estava com medo do cachorro e aí o Garfield saiu andando rápido.	1	7	41,17%
	Ele estava se movimentando, aí ele viu a placa escrita cuidado com o cão. Ele falou: Acho que vou por aqui.” Ele nem tinha visto a placa escrita.	1		
	O humor é Garfield olhando a placa e eu pensei que ele ia pintar a placa, mas ele ficou andando pra lá e pra cá.	1		
	O humor dessa tirinha foi que Garfield ficou com medo da placa.	1		
	Ele estava demonstrando medo.	1		

	Ele estava assustado.	1		
	O Garfield ficou com medo por causa do aviso, mas não tinha cachorro, o que tinha do lado do aviso era um balde de tinta.	1		

Podemos observar que, de maneira geral, os alunos tiveram bons resultados de compreensão nas questões. A maioria deles demonstrou ter conquistado conhecimentos sobre elementos da tirinha e sobre o humor que a compõe. Entretanto, a questão quatro, apesar de ter tido a maioria de acertos, foi a que demonstrou menor índice de compreensão das quatro questões da terceira atividade. Esse fato demonstra que a compreensão do humor não é uma tarefa simples e que precisa ser bastante trabalhada na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foi abordado o tema da compreensão do humor na tirinha, tendo como *corpus* para análise as tirinhas do *Garfield*.

O problema era saber se ensinar aos alunos as características das tirinhas e o reconhecimento dos recursos utilizados pelo autor para a produção do humor são relevantes para a compreensão desse gênero e do discurso humorístico do texto.

O objetivo dessa pesquisa era abordar as características do gênero tirinha, observar como o seu humor é construído e trabalhar esses conceitos de maneira sistemática na sala de aula.

A hipótese levantada era de que o ensino do gênero tirinha e dos processos de produção do humor nesses textos, levariam os alunos a um nível de compreensão melhor do que antes das aulas sobre o tema. Após a pesquisa, pôde-se afirmar que a hipótese levantada foi validada, como foi demonstrado nos resultados da pesquisa quantitativa.

A fundamentação teórica do trabalho foi dividida da seguinte maneira: na primeira parte, a apresentação dos conceitos de texto, gênero de texto, multimodalidade, leitura e produção de sentido e os processos de inferenciação e de referenciação; na segunda parte, as características do gênero tirinha e, especificamente, as de *Garfield*; e na terceira parte, a construção do humor e a construção do humor na tirinha.

Foram selecionadas seis tirinhas de *Garfield* para análise e exemplificação de alguns dos recursos do humor utilizados nesse gênero textual para alcançar o seu propósito comunicativo. Uma dessas tirinhas, a que utiliza como estratégia de humor o desvio do valor ilocutório, foi selecionada para leitura e compreensão em duas das três atividades realizadas com dezessete alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, da qual eu sou professora de português, produção textual e literatura.

A primeira atividade realizada com a turma demonstrou que a maioria dos alunos tiveram dificuldades na compreensão do texto, provavelmente, por não terem muito conhecimento do gênero tirinha. As questões 4 e 5 que abordavam a quebra da expectativa da narrativa e a produção do humor, respectivamente, foram as que os alunos menos compreenderam, demonstrando também falta de conhecimento sobre o texto de humor.

Depois da realização da primeira atividade, durante algumas aulas, foram apresentadas aos alunos as características do gênero tirinha e, especificamente, das tirinhas do *Garfield*, a linguagem verbal e não verbal que a compõe, e a produção do humor. Durante esse período, os alunos leram e fizeram exercícios de compreensão de seis tirinhas do *Garfield*, cinco delas analisadas neste trabalho. Das tirinhas analisadas, apenas a tirinha 2, sobre o desvio do valor ilocutório, não serviu de base para os exercícios durante as aulas, porque ela foi utilizada na primeira e na segunda atividade. Depois dessas aulas, os alunos realizaram uma segunda atividade, igual à primeira, para que eu pudesse comparar em qual das duas houve um número maior de acertos nas respostas. Eles tiveram um desempenho mais satisfatório na segunda atividade, demonstrando um conhecimento melhor sobre o gênero em questão e a produção do humor.

Além dessas duas atividades, entreguei uma terceira composta de outra tirinha do *Garfield* e de quatro perguntas de compreensão de texto, sendo três sobre elementos específicos do gênero e uma questão sobre o humor do texto. O objetivo dessa terceira atividade era comprovar se os alunos realmente passaram a compreender melhor a tirinha e o humor presente nela, com base na reflexão teórica. E, novamente, eles demonstraram um bom desempenho.

Esta dissertação foi um aprendizado para mim, que como professora de português, pude ter um melhor embasamento teórico para ensinar os meus alunos a como identificar o efeito de humor em um texto, seja ele tirinha, piada, anúncio publicitário ou qualquer outro que utilize o discurso humorístico, levando em consideração as características de cada gênero textual.

De maneira geral, foi possível entender que a produção do humor se baseia na mudança

do rumo da narrativa, a partir de um elemento disjuntor, que no caso da tirinha pode ser verbal, não verbal ou ambos, que leva a um desfecho surpreendente. Vários recursos são utilizados pelos autores para chegar ao final surpreendente dos textos humorísticos e alguns deles foram apresentados neste trabalho.

Reconhecer as características da tirinha e as estratégias utilizadas para a produção do discurso humorístico pode possibilitar aos alunos uma melhor leitura e compreensão desse gênero. Portanto, são importantes atividades de compreensão de texto que levem os alunos a perceber as diferentes linguagens que compõem a tirinha e a fazer a relação entre os fatores responsáveis pela construção do humor no texto. O trabalho sistemático na sala de aula, mesmo com um conceito que não seja simples, como a produção do humor, pode proporcionar resultados satisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. A. de. *Por uma abordagem linguística do humor*. Palestra proferida no II Fórum Internacional de Análise do Discurso. UFRJ, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BAZERMAN, C. Gênero e Identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadoras). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Revisão técnica Ana Regina Vieira [et al.]. São Paulo: Cortez, 2005. p. 101-129.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MOURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

DAVIS, Jim. *Garfield: 2582 tiras*. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre, RS: LP&M, 2014.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (organizadores). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editoria, 2013. p. 19-41.

DIONISIO, A. P.. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KAROWSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (organização). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

GARFIELD. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>>. Acesso em 12 ago. 2015.

TUFANO, Douglas. *Gramática Fundamental*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. *Gramática Fundamental*. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2007.

LINS, M. da P. P. *O texto de quadrinhos e o continuum oral/escrito*. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009, p. 2373 – 2382.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura. In: KAROWSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-83.

KATO, M. Leitor: de analisador a reconstrutor. In: KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 51-62.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KNOLL, G. F.; PIRES, V. L. *Enunciação, intersubjetividade e gênero: análise dialógica de tiras de humor*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 8, n. 1, p. 218-234, jan./jun. 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KAROWSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 17-31.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

Matriz de Referência - Língua Portuguesa - 8a série do ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em 31 jan. 2015.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Estratégias de referência em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 743-763, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000300005>. Acesso em: 16 fev. 2015.

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

_____. *Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros*. Revista USP: São Paulo, n. 88, p. 50-59, dezembro/fevereiro 2010-2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13851/15669>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. *Piadas e tiras em quadrinhos: uma aproximação possível*. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/143.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. *Piadas e tiras em quadrinhos: a oralidade presente nos textos de humor*. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 1158-1163, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/piadas-e-tiras-em-quadrinhos-119.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

ROCHA, C. M. da. A seleção lexical e o humor: a importância da escolha vocabular para a construção do sentido. In: SIMÕES, D. (org.) et al. *Mundos semióticos possíveis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008, p. 133-147. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/mundos_semioticos.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SME-RJ. *Quadrinhos: Guia Prático*. Setembro de 2011. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/ebooks/quadrinhos/quadrinhos/content/quadrinhos.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Centro de Formação Continuada de Professores - CEFIEL. *Textos de humor: uma forma divertida de refletir sobre a língua*. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/49Textos%20de%20humor.pdf>. Acesso em: 03 abril 2015.

ANEXO

Matriz de Referência - Língua Portuguesa - 8a série do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a 8a série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto,

etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. 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 outras notações.

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 ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.