



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CLÁUDIO MÁRCIO FERREIRA CAVALCANTI

**O HUMOR EM TIRINHAS DA SÉRIE NÍQUEL NÁUSEA SOB A PERSPECTIVA DA
LEITURA COMPLEXA E DO TEXTO COMO EVENTO**



FORTALEZA – CEARÁ

2021

CLÁUDIO MÁRCIO FERREIRA CAVALCANTI

O HUMOR EM TIRINHAS DA SÉRIE NÍQUEL NÁUSEA SOB A PERSPECTIVA DA
LEITURA COMPLEXA E DO TEXTO COMO EVENTO

Dissertação ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem, interação e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Cavalcanti, Claudio Marcio Ferreira.

O humor em tirinhas da série Níquel Náusea sob a perspectiva da leitura complexa e do texto como evento [recurso eletrônico] / Claudio Marcio Ferreira Cavalcanti. - 2021.
153 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Maria Helenice Araujo Costa.

1. Humor. 2. Leitura. 3. Texto. I. Título.

CLÁUDIO MÁRCIO FERREIRA CAVALCANTI

O HUMOR EM TIRINHAS DA SÉRIE NÍQUEL NÁUSEA SOB A PERSPECTIVA DA
LEITURA COMPLEXA E DO TEXTO COMO EVENTO

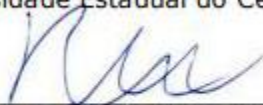
Dissertação ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem, interação e ensino.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP



Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Este trabalho é dedicado a todos que comigo estiveram nesse grande evento epistemológico e ontológico que representou esse importante momento de minha travessia nos caminhos da aprendizagem. Em primeiro lugar, a minha mãe, que, mesmo sem ter concluído nem mesmo a educação básica, soube me motivar a aprender sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa e companheira, Myrthes, por entender minha ausência em muitos momentos dessa travessia e ainda me apoiar com seu sincero amor.

Ao meu filho, Nicholas, por preencher minha vida de amor e me motivar a nunca complicar as coisas.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

À professora Helenice, que foi fundamental para a conclusão deste trabalho e com quem aprendi mais do que esperava durante o mestrado.

Aos meus amigos Otaciano e Camila, companheiros de mestrado, que foram verdadeiros tesouros que enriqueceram minha peregrinação durante esse curso.

A minha amiga Débora, que conheci quando ainda era aluno especial do PosLa, e que muito me apoiou nesta caminhada.

Aos meus amigos Jarbas, Geraldo, Luiz, Vicente e Fábio, que sempre torceram por mim.

Aos colegas do grupo GEENTE, Hylo, Poly, Eleildo, que foram parceiros singulares nesta travessia.

Ao professor Lucineudo, por sua grandiosa disponibilidade, amizade e profissionalismo.

Aos demais professores do PosLa, que muito contribuíram neste momento de descobertas, especialmente os professores Expedido, Débora, Rozania e Dina.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), por ter subsidiado essa pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), por ter permitido meu afastamento laboral em virtude de realização desta pesquisa.

Ao Fernando Gonsales, por autorizar o uso de suas tirinhas nesta dissertação.

Aos professores Paulo Ramos e Luciano Pontes, pelas valorosas contribuições para esta versão final dessa dissertação.

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos o humor em tirinhas da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales, a partir da leitura de alunos do ensino médio. Acreditamos que os efeitos de humor possam ser elucidados também a partir da forma como os leitores percebem o risível e as pistas (con)textuais durante o evento textual, e não somente pela análise da estrutura, como frequentemente se pratica nas análises linguísticas do humor. Primeiramente, para selecionar o corpus e analisar o humor nas tirinhas, partimos das principais categorias apontadas por Raskin (1985) para concepção do humor em piadas: os scripts e os gatilhos. Em seguida, por meio da realização de oficinas de leitura, observamos de que modo os alunos percebiam essas categorias na leitura das tirinhas e como essas categorias se constituíam discursivamente. Finalmente também investigamos, a partir da concepção de leitura complexa, outros possíveis elementos colaboradores da comicidade, a partir da percepção do risível pelos estudantes no momento da leitura. Nossa pesquisa foi fundamentada mormente pelas perspectivas da leitura complexa, de Franco (2011), do texto como evento, de Beaugrande (1997), da visão discursiva dos processos de referenciação, inferenciação e categorização, de Marcuschi (2007) e da concepção sociocognitivista de língua, de Salomão (1999). Norteadas por uma abordagem qualitativa e dos parâmetros da pesquisa-ação, nosso trabalho contou com a participação de alunos de terceiros anos de uma escola pública do estado do Ceará, com os quais interagimos, sobretudo durante a realização de seis oficinas de leitura de tirinhas, com duração de 1h/a cada, realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2021, de forma remota, por intermédio da plataforma *Google Meet*. Para geração de dados e registro de nossas interações, utilizamos sobretudo atividades de interpretação de tirinhas, que erigimos fundamentados na concepção de metatexto didático, de Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020). Para análise selecionamos 10 tirinhas das 29 que compunham a caderno de atividades utilizada durante as oficinas. Para investigação dos dados, valemo-nos das gravações registradas via *Google Meet* e das repostas registradas em um caderno de atividades. Os resultados sugerem que os percursos de leitura e os comentários dos alunos sobre o risível nas tirinhas muito tem a contribuir para o entendimento do humor nesses textos.

Palavras-chave: Humor. Leitura. Texto.

ABSTRACT

In this research, we analyze the humor in comic strips from the series *Níquel Náusea*, by cartoonist Fernando Gonsales, from the reading of high school students. We believe that the effects of mood can also be elucidated from the way readers perceive the laughable and the (con)textual clues during the textual event and not only by analyzing the structure, as is often practiced in linguistic analysis of mood. First, to select the corpus and analyze the humor in the strips, we started from the main categories pointed out by Raskin (1995) for the conception of humor in jokes: scripts and triggers. Then, through reading workshops, we observed how the students perceived these categories in the reading of the strips and how these categories were constituted discursively. Finally, we also investigated, from the conception of complex reading, other possible collaborating elements of comicity, based on the students' perception of laughable at the time of reading. Our research was based mainly on the perspectives of text as an event, by Beaugrande (1997), complex reading, by Franco (2011), by the discursive view of the processes of referencing, inference and categorization, by Marcuschi (2007), and by the socio-cognitivist conception language, by Salomão (1999). Guided by a qualitative approach and the parameters of action research, our work included the participation of third-year students from a public school in the state of Ceará, with whom we interacted, especially during six comic strip reading workshops, lasting 1 hour each, held between August and September 2021, remotely, through the Google Meet platform. For data generation and recording of our interactions, we mainly used comic strip interpretation activities, which we built based on the design of didactic metatext, by Costa, Queiroz and Alves (2016) and Costa, Queiroz and Alves (2020). For analysis, we selected 10 strips from the 29 that made up the activities notebook used during the workshops. For data investigation, we used recordings recorded via Google Meet and responses recorded in an activity notebook. The results suggest that the reading paths and the students' comments about the laughable in the comic strips has a lot to contribute to the understanding of humor in these texts.

Keywords: Humor. Reading. Text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de intertextualidade implícita.....	46
Figura 2 - Exemplo de intertextualidade explícita.....	46
Figura 3 - Exemplar da obra de Guabiras 1.....	62
Figura 4 - Exemplar da obra de Guabiras 2.....	62
Figura 5 - Exemplar da obra de Guabiras 3.....	63
Figura 6 - Exemplar da obra de Guabiras 4.....	63
Figura 7 - Exemplar da obra de Guabiras 5.....	64
Figura 8 - Exemplar da obra de Guabiras 6.....	64
Figura 9 - Tirinha 1.....	70
Figura 10 - Tirinha 2.....	73
Figura 11 - Tirinha 3.....	77
Figura 12 - Tirinha 4.....	81
Figura 13 - Tirinha 5.....	84
Figura 14 - Tirinha 6.....	88
Figura 15 - Tirinha 7.....	91
Figura 16 - Tirinha 8.....	94
Figura 17 - Desmistificação das fábulas nas obras de Fernando Gonsales.....	95
Figura 18 - Tirinha 9.....	97
Figura 19 - Tirinha 10.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Apreciando o humor	19
2.1.1	Teorias do humor.....	19
2.1.2	A teoria do humor de Raskin (1985)	22
2.1.3	Humor e riso.....	25
2.1.4	A tirinha como gênero cômico	26
2.2	Percepções sobre a leitura	28
2.2.1	Evolução dos conceitos de leitura.....	29
2.2.2	A perspectiva da complexidade.....	31
2.2.3	A leitura como sistema complexo.....	33
2.2.4	A compreensão como processo dinâmico	35
2.2.5	Os metatextos didáticos como proposta de atividades de compreensão textual	37
2.3	Fundamentos dos estudos do texto	39
2.3.1	Das primeiras concepções de texto aos estudos da referenciação	39
2.3.2	A coerência como um critério de textualização	43
2.3.3	Relações intertextuais	45
2.3.4	Visão sociocognitivista de língua	47
3	METODOLOGIA	50
3.1	Tipo e natureza da pesquisa	50
3.2	Contexto e sujeitos da pesquisa	52
3.3	Instrumentos de geração de dados e corpus.....	53
3.4	Procedimentos de geração de dados.....	55
3.5	Etapas da pesquisa.....	57
3.6	Seleção dos dados.....	59
3.7	Categorias de análise	60
3.7.1	Concepção do risível na leitura dos alunos	60
3.7.2	Condições iniciais de leitura.....	60

3.7.3	Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização).....	60
3.8	Oficinas com Guabiras	61
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	66
4.1	Análise reflexiva.....	66
4.1.1	Performance do pesquisador	66
4.1.2	Performance dos participantes.....	67
4.1.3	Análise do material didático.....	67
4.2	Diálogos a partir da leitura das tirinhas	68
4.3	Impressões sobre as análises.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	115
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS)	116
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS)	118
	APÊNDICE D – CADERNO DE ATIVIDADES – OFICINA DE LEITURA DE TIRINHAS	120
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	147
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS TIRINHAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

“Para compreender o riso, impõe-se colocá-lo em seu ambiente natural, que é a sociedade...”

(BERGSON, 1983, p. 4)

Os ecos do riso

O humor pode ser concebido como algo inerente ao ser humano, uma vez que podemos perceber suas manifestações na sociedade antes mesmo do surgimento da escrita. Logo, poderíamos inferir, de acordo com essa presença ininterrupta do cômico na trajetória da humanidade, que o humor tem vínculos inegáveis com o homem. A esse respeito, Bergson (1983) afirma que o homem seria o único animal que ri e que faz rir, ao postular que “não há comicidade fora do que é propriamente *humano*” (p. 2, grifo do autor).

Poderíamos iniciar nossa reflexão com algumas indagações: por que tantos se engajaram nos estudos do humor? Por que o interesse por esse fenômeno que, muitas vezes, foi considerado marginal? O fato é que o humor possui incrível capacidade de nos afetar, e os motivos pelos quais isso acontece ainda não foram totalmente elucidados. Nesse sentido, nosso trabalho pretende tratar o humor como uma complexa manifestação linguística, cognitiva e social, e não como um mero entretenimento que há séculos rejubila a sociedade.

Travaglia (1990) define o humor como fenômeno complexo e multifacetado, razão pela qual, segundo o autor, esse fenômeno teria sido estudado por diversas áreas do conhecimento, como antropologia, filosofia, história, linguística, medicina, matemática, psicologia, sociologia e literatura, campos os quais se debruçaram sobre algum aspecto da comicidade. Por conseguinte, surgiram teorias como as da incongruência, do alívio e da superioridade, que se propuseram a elucidar o humor a partir de diferentes perspectivas. Apesar de muito já ter se estudado sobre os porquês do riso e os fundamentos do humor, Propp (1992) advertia que muitas dessas teorias que se propunham a estudar o humor eram terrivelmente abstratas.

Vale ressaltar ainda que a comicidade pode manifestar-se de várias formas, isto é, o riso pode ser suscitado por intermédio de diferentes estímulos. Logo, o humor pode ser veiculado por uma piada, por uma encenação, por uma música, por uma imagem ou ainda por

elementos multissemióticos.¹ Tencionamos, nessa pesquisa, investigar o humor nos textos, mais especificamente, em tirinhas.

Inspirados em Minois (2003), o qual afirma que “o riso é algo muito sério para ser deixado para os cômicos” (p. 10), vivenciamos, a partir do olhar da Linguística Textual, os textos humorísticos de forma mais ampla, certos de que encontramos neles elementos dinâmicos, os quais, a nosso ver, deveriam fazer parte dos estudos de qualquer texto. Segundo nossas concepções, a análise de textos não deveria se resumir na investigação apenas do artefato criado pelo homem, mas, sim, no entendimento de que estudar textos compreende o estudo do próprio homem, que manifesta fragmentos de sua complexidade nas teias evocadas pelo evento textual. Nesse sentido, Câmara Junior (1978) acertadamente declama Ralph Waldo Emerson: “o homem é apenas a metade de si mesmo; sua outra metade é a sua expressão” (*apud* CÂMARA JÚNIOR, 1978, p. 155) Dessarte estudar os textos é estudar o próprio ser humano, que se alarga quando se expressa, não de forma individual apenas, mas entrelaçado em conceitos compartilhados e públicos apreendidos na interação com os outros.

Nossa demanda envolve, contudo, uma inevitável problemática: como promover a leitura, de modo que os alunos possam viver os eventos textuais e, dessa forma, melhor perceber efeitos de sentido, como o humor (na concepção de BEAUGRANDE, 1997)? Um percurso muito empregado em pesquisas linguísticas que se propõem a estudar o humor é o de se olhar para esses textos e, norteados por determinadas teorias e bases epistemológicas, identificar elementos que estruturam ou deflagram o humor, como numa espécie de monólogo que se caracteriza pela voz do pesquisador e dos ecos da bibliografia elencada por ele. Resolvemos, porém, seguir por outros caminhos como elucidaremos a seguir.

Ora, se defendemos que o estudo do texto deva ser um estudo do próprio homem, investigar somente o artefato não seria condizente com nosso discurso. Logo acreditamos não ser possível excluir o sujeito dos estudos do texto, como já se defende em perspectivas como a da sociocognição. De fato, muitas teorias que se prontificaram a discorrer sobre o humor focalizam exclusivamente aquilo que teoricamente faria rir, sem se deter em outros elementos que poderiam ser considerados importantes para o processo da comicidade, como a própria audiência.

Logo, o problema de nossa pesquisa (ou nossa questão geral de pesquisa) poderia ser assim descrito: de que maneira poderíamos promover a leitura de tirinhas, de modo a possibilitar a vivência do evento textual, no qual o leitor, como constituinte desse evento, possa

¹ Multimodalidade ou multissemiiose, para Rojo (2012), seriam designações atribuíveis a textos que apresentam muitas linguagens em interação (modos ou semiioses).

perceber as pistas (con)textuais e os efeitos de sentido, como o humor? Defendemos que a resposta a esse problema envolva análises que contemplem o humor de forma holística, transpondo os limites da materialidade textual. Acreditamos ainda, analogamente ao que defende Marcuschi (2000) sobre a coerência textual, que o humor não deva ser visto como um efeito de sentido aprisionado nos textos, mas, sim, como uma percepção do leitor, fundamentada por aspectos sociodiscursivos.

Chegamos a esse problema de pesquisa motivados por nossas andanças como professor de língua portuguesa no ensino médio, nas quais observávamos algumas adversidades relacionadas às abordagens do humor na leitura de tirinhas. Percebemos que a forma de abordagem do humor em atividades de leitura de tirinhas, presentes nos livros didáticos, era muito simplista, apresentando questões que sugeriam uma abordagem fragmentada desse efeito de sentido com perguntas como “que palavra provoca o humor na tirinha?”. Relacionamos esse tipo de questão ao que Marcuschi (2003) classificou como questão *cópia*, aquelas que, segundo esse autor, “sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (p. 54). Dessa maneira, acreditamos que, em questões como essas, não se trabalha adequadamente a percepção do humor nesses textos, pois, a nosso ver, e como também defende Marcuschi, seria mais oportuno trabalhar questões inferenciais, “cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto” (p. 55).

Outra lacuna que identificamos no trato do humor na escola foi a ausência de seções dedicadas ao humor nos livros didáticos. O que vemos, geralmente, são os textos jocosos, como as tirinhas, serem utilizados como pretextos no ensino de figuras de linguagem ou de uma categoria gramatical.

Acreditamos que essa abordagem inadequada reflita o tipo de pesquisa linguística que geralmente se faz sobre o humor: estudos que focalizam, sobretudo, a materialidade textual e, dessa forma, sugerem um olhar fragmentado acerca desse fenômeno, buscando elucidá-lo a partir de elementos isolados.

Dessa maneira, concordamos com Costa, Monteiro e Alves (2016), quando asseveram que atividades que simplesmente fragmentam os textos em unidades isoladas não contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, uma vez que não os instigam a inferir informações por meio da percepção do texto textual com um todo.

Diante dessas percepções acerca da abordagem do humor na escola, decidimos investigar a comicidade em um gênero muito comum nos manuais didáticos: as tirinhas. Procedemos assim também com intuito de melhor abordar esse fenômeno nas aulas de língua portuguesa. Contudo, o que encontramos na literatura linguística sobre o humor foram, a nosso

ver, estudos que se direcionavam mais à investigação da estrutura cômica desses textos, o que, a nosso ver, não contribuíam muito para superar a visão fragmentada dos efeitos de sentidos, sustentada pela abordagem do humor pelos livros didáticos.

Sugerimos, entretanto, um estudo linguístico do humor mais amplo, que contemple, além das pistas textuais, a percepção do leitor acerca desse efeito de sentido. Dessa maneira, elegemos como **objetivo geral dessa pesquisa**: investigar o humor em tirinhas, a partir da leitura de alunos do ensino médio. Para esse intento, concebemos o texto como evento comunicativo, assim como Beaugrande (1997) e a leitura como sistema complexo, norteados por Pellanda (2009), Franco (2011) e Demétrio, Alves e Costa (2016).

Para realizarmos essa demanda expressa por nosso objetivo geral, elencamos alguns **propósitos específicos**:

- a) Observar como os alunos concebem o risível na leitura de tirinhas;
- b) Investigar como as condições iniciais de leitura interferem na percepção do humor e nos percursos de leitura das tirinhas;
- c) Analisar como os alunos percebem pistas (con)textuais relacionadas ao humor em tirinhas.

Nossa intenção foi realizar nossa pesquisa em situações reais de uso da língua e, com esse intuito, promovemos oficinas de leitura de tirinhas com alunos de terceiros anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Ceará, com a finalidade de vivenciar, junto dos alunos, o evento textual e, a partir das nossas percepções enquanto constituintes desse evento textual, podermos, nesse trabalho, erigir um estudo sobre o humor em tirinhas que contemplasse a comicidade de forma mais ampla, observando tanto o texto como os sujeitos que o interpretam.

Para não incorreremos na mesma estratégia dos livros didáticos, trabalhamos, nas oficinas de leitura, com questões baseadas na proposta de **metatexto didático** de Costa, Queiroz e Alves (2020), em que são sugeridas atividades que podem conduzir os leitores ao processo de textualização, do qual o estatuto de texto é tributário. Dessa maneira, procuramos erigir questões que estimulassem a atividade inferencial por meio do acionamento de pistas (con)textuais, que concebemos como instruções que podem ser apreendidas na totalidade do evento textual e não apenas em sua materialidade. Acreditamos que, desse modo, pudemos estimular o processo de textualização por parte dos alunos, que não apenas respondiam a questões acerca de fragmentos do texto, mas que dialogavam sobre a totalidade do evento textual.

Ainda que os estudos linguísticos do humor tenham se desenvolvido de forma perceptível nos últimos anos, acreditamos que ainda se trate de um campo pouco explorado. A linguagem pode ser considerada um poderoso recurso para se instaurar a comicidade, logo, há ainda muito o que se observar sobre o uso da linguagem e os efeitos de humor. No Brasil, Travaglia e Possenti podem ser considerados precursores dos estudos linguísticos do humor. Esses autores já defendiam, na década de 1990, que o humor se configurava como um fecundo campo de pesquisas para a linguística.

Os estudos do humor de Possenti tiveram forte influência da Análise do Discurso de linha francesa e focalizaram sobretudo na análise de piadas, abordando o aspecto risível desses textos a partir de aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos. O autor também ressaltou que a linguagem do humor expressa diversas questões de ordem social como preconceitos, estereótipos, tabus, entre outros que se materializam frequentemente no discurso humorístico, apesar de não se posicionar sobre juízos de valor quanto ao uso dessas questões em piadas, acreditando não ser tarefa da linguística se ater a tais aspectos extralinguísticos.

Travaglia (1990) classificou o humor como complexo e multifacetado, em suas primeiras reflexões sobre o fenômeno, em virtude do interesse de várias áreas do conhecimento pelo estudo desse fenômeno. Nesse mesmo trabalho, o autor destaca que os efeitos do humor se projetam para além do aspecto risível e discorre sobre potenciais contribuições que poderiam surgir no estudo do humor pela linguística, sobretudo em áreas como a Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso.

Como estudos mais recentes, julgamos relevantes os trabalhos de Lima (2003), Ramos (2007) e Carmelino (2015). Lima (2003) dedica-se ao estudo do fenômeno da recategorização metafórica como gatilho de humor. A autora aborda o aspecto metafórico consoante os pressupostos da linguística cognitiva para fundamentar os processos de mudança de estados de coisas indicada nos processos de recategorização. Ramos (2007) se propõe a investigar correspondências entre as formas de se estruturar o humor em tirinhas e piadas. Para este autor, as tiras cômicas podem ser examinadas de forma análoga às piadas, uma vez que apresentam uma estrutura semelhantes a estas, pois apresentariam geralmente uma estrutura de narrativa curta e um final surpreendente. Carmelino (2015), em um de seus trabalhos, analisa a construção do humor a partir de expressões nominais referenciais, no qual constatou que essas expressões colaboradoras do humor são, em geral, atributivas e se configuram como sequências textuais descritivas.

Todos estes autores brasileiros citados fazem alusão ao clássico trabalho de Victor Raskin (1985). Sua teoria semântica do humor se configura, segundo Possenti (2013), como a melhor proposta de caracterização das piadas como gênero discursivo. Segundo Raskin (1985), para um texto ser considerado piada, devem ser atendidas algumas condições: ser compatível, em parte ou totalmente, com dois *scripts*, opostos, de maneira especial; ser uma comunicação não *bonafide*, isto é, não séria, ou não informativa; e apresentar um gatilho que promova a mudança do *script* evocado inicialmente pela piada a outro, até então oculto ou em *stand by*. A proposta inicial de Raskin sugere que a comicidade das piadas é uma propriedade observável apenas na estrutura textual. Mais uma vez observamos o sujeito sendo dissociado dos estudos linguísticos. Contudo, posteriormente, essa proposta é ampliada e passa a contemplar mais aspectos relacionados ao humor verbal.

Curcó (1995) se insurge contra essa abordagem estrutural de estudos como os de Raskin (1985) e defende a importância de se investigar também como se dá a interpretação do humor por parte dos leitores. A autora afirma que uma teoria sobre o humor nos textos, como a teoria semântica do humor (RASKIN, 1985), não seria suficiente para abordar esse fenômeno, logo seria importante ainda postular uma teoria acerca de como os leitores interpretam o humor. A proposta da autora seria analisar como os indivíduos percebem e manipulam as incongruências ao ler textos cômicos, em busca de algo relevante. A autora advoga ainda que não é apenas a oposição entre cenários que erige os efeitos de humor, mas que estes “emergem como resultado de uma interação complexa de vários fatores” (p. 30).

Nossa pesquisa trouxe como proposta investigar o humor nas tirinhas por meio de uma abordagem holística, que contemplasse a estrutura linguística e os sujeitos que com ela interagem. Contudo nossa proposta não pode ser vista como uma demanda simples, uma vez que trata de fatores subjetivos, não mensuráveis. Por esse motivo, baseamo-nos na perspectiva da leitura complexa (DEMÉTRIO; ALVES; COSTA, 2016; FRANCO, 2011; PELLANDA, 2009), para a qual o fluxo de leitura está sujeito a inter-relações entre diversos agentes, entre eles o leitor, que participa do processo de leitura influenciado por suas crenças e conhecimentos prévios. Abordaremos com mais detalhes a proposta de leitura complexa, em seções posteriores.

Outra base teórica que nos serviu de aporte foi o conceito de texto como evento, de Beaugrande (1997), em que se considera que o texto esteja suscetível a um fluxo dinâmico, movido pelos processos de textualização, que congregam interações linguísticas, cognitivas e sociais. Dessa forma, para essa proposta, o leitor também seria parte do evento textual, uma vez que dele participa mobilizando conhecimentos sociocognitivos a partir das instruções textuais.

Nossa proposta se diferencia das demais por incluir o sujeito nos estudos linguísticos do humor, isto é, não apenas considerar, nas análises do humor, aquilo que faz rir, como já feito por muitos outros estudos, mas também lançar o olhar para aquele que ri, isso por meio da análise dos processos de leitura, em que podemos perceber as contribuições dos leitores acerca da emergência dos efeitos de sentido, como o humor. Entretanto, para ter acesso às contribuições dos leitores sobre a comicidade nos textos, é necessário dar a eles oportunidade para se pronunciar sobre suas impressões de leitura, algo que não é possível ao se utilizar apenas questões objetivas, que não fomentam o diálogo sobre efeitos de sentido, por exemplo. Nossa alternativa foi então recorrer ao uso de metatextos didáticos,² os quais propõem o uso de questões de natureza inferencial que podem contribuir para o diálogo durante o processo de leitura.

Apesar de apresentar pontos correspondentes, nossa pesquisa se diferencia ainda da proposta de Curcó (1995), que propõe a análise de como os leitores lidam com a questão da relevância, ao se depararem com textos cômicos, especificamente, os incongruentes. Por outro lado, nossa pesquisa, orientada pelas reflexões desenvolvidas pelo grupo GEENTE (Grupo Estudo e Ensino do Texto), sugere um estudo mais amplo do humor nos textos, entendendo que esse efeito de sentido possa emergir de um evento complexo (BEAUGRANDE, 1997) e não deva ser atribuído apenas a questões de relevância. Ao adotar a perspectiva de leitura complexa, entendemos ainda que os sentidos não devam ser atribuídos a nenhum elemento especificamente, e sim aos processos de inter-relações entre eles. Apesar de encontrar algumas lacunas nesses trabalhos supracitados, admitimos suas relevâncias e contribuições para os estudos linguísticos do humor, que tanto nos inspiraram a tecer esse trabalho.

Para desenvolvimento de nossa pesquisa, elegemos as tirinhas da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales. Trata-se de uma obra de mais de 36 anos de veiculação em jornais, livros didáticos, exames e mídias digitais e que já fora bastante premiada, inclusive com o prêmio de melhor tirinha nacional por diversas vezes.

Em nossas oficinas de leitura de tirinhas, ainda tivemos a ilustre participação do famoso cartunista cearense Guabiras, que abrilhantou nossas aulas falando sobre a rotina de um cartunista ao criar tirinhas, sobre os processos de criação e suas influências. Foi um momento que, a nosso ver, proporcionou uma interação plena entre autor e leitores.

² Sobre o sentido da expressão metatexto didático, trago aqui a breve explicação encontrada em Costa, Queiroz e Alves (2020). Os “metatextos didáticos” são atividades que inserem os textos em “conversas” temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação, conforme sugere Hanks (2008).

A relevância que atribuímos a essa pesquisa está no fato de, a partir de nossas reflexões, não só colaborar com os estudos linguísticos sobre o humor, acrescentando novas perspectivas de investigação da comicidade em tirinhas, sugerindo agregar dados das contribuições dos leitores às epistemologias já existentes sobre o assunto, como também contribuir para o surgimento de novas abordagens desse gênero na escola, por meio de atividades como os metatextos didáticos, que podem tornar a leitura de tirinhas uma atividade mais significativa, em que os efeitos de humor também emergem do momento de leitura.

Por fim, detalhamos, a seguir, a estruturação de nosso trabalho. Iniciamos essa dissertação com algumas **considerações iniciais**, nas quais apresentamos nossos desafios e justificativas que motivaram esse trabalho. Em seguida, apresentamos nossa **fundamentação teórica**, em que apresentamos as bases epistemológicas de nossa pesquisa, com discussões acerca do humor, dos processos de leitura e ainda sobre questões provenientes dos estudos do texto. Logo após abordamos **os percursos metodológicos** de nossa pesquisa, discorrendo sobre o tipo, a natureza, os sujeitos, o contexto, os instrumentos e os corpus, os procedimentos de coleta e análise de dados, o planejamento, as etapas da pesquisa, a seleção dos dados e as categorias de análise. Depois disso, apresentamos as **análises dos dados**, nas quais apresentamos uma análise reflexiva dos participantes e do material didático utilizado e as considerações acerca das leituras das tirinhas. Encerramos nosso trabalho com as **considerações finais**, em que apresentamos reflexões sobre a trajetória de nosso trabalho e acerca das conclusões em relação a nossas questões de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos as perspectivas teóricas que norteiam nossa pesquisa. Consideramos esta parte de nosso trabalho fundamental para o entendimento de nossas análises e realização de nossos objetivos de pesquisa, que, a nosso ver, podem ser vinculados a três temas basilares: o humor, a leitura e o texto.

2.1 Apreciando o humor

Nesta primeira subseção, discutimos questões que têm permeado várias discussões sobre a comicidade, como as teorias acerca do humor e do riso, bem como a relação entre esses dois fenômenos.

2.1.1 Teorias do humor

O humor faz parte da nossa vida social, e ainda bem que é assim, pois o que seria de nós sem os alívios decorrentes de uma boa gargalhada? É um fenômeno que não se limita aos gêneros que tradicionalmente o veiculam e que pode ser percebido em outras formas de expressão que não visem especificamente ao riso, como a publicidade ou a retórica, ou seja, a comicidade pode ainda ajudar a vender e a convencer. É um fenômeno que acompanha a humanidade há muito tempo, tanto que Aristóteles e outros estudiosos já se ocupavam em investigar o assunto.

Por ser um fenômeno social atemporal, o humor tornou-se assunto de interesse de muitos estudiosos, que procuravam explicar por que as pessoas riem e o que as expressões cômicas tinham em comum e se havia algum padrão observável entre as obras que visavam ao riso. Teorizar sobre o humor ou sobre o riso não é tarefa fácil, dada a complexidade que envolve esses fenômenos. Há teorias que tentam elucidar a forma como o cômico se estrutura, mas, evidentemente, não conseguem abranger todas as formas possíveis desse fenômeno. As principais teorias que se propuseram a explicar questões relacionadas ao humor foram a da Incongruência, da Superioridade e do Alívio. Apesar de muito já ter se estudado sobre os porquês do riso e os fundamentos do humor, Propp (1992) advertia que muitas dessas teorias que se dedicaram ao estudo do humor eram muito abstratas. De fato, muitas teorias que se prontificaram a discorrer sobre o humor focalizam exclusivamente aquilo que teoricamente

faria rir, sem se deter em outros elementos que poderiam ser considerados importantes para o processo da comicidade, como a própria audiência.

Comumente rimos quando canalizamos muita energia em uma expectativa que, subitamente, é frustrada e nos sentimos um pouco “bobos” por ter sido enganados por meio de uma piada, por exemplo. Uma fórmula que há muito tempo é atribuída à comicidade é a da quebra de expectativa, provocada pelo surgimento de um elemento-surpresa. Entretanto não se trata de qualquer quebra de expectativa, pois, em nossa vida, alguns elementos-surpresa podem ser bem desagradáveis, como as contrariedades que podem acometer em nossa rotina, como ter um pneu furado em meio a uma viagem, por exemplo. Essa seria, sem dúvida, uma quebra de expectativa nada agradável. Diferente do que acontece quando enquadramos algo ou situação como humorística. Trata-se de surpreender de uma forma jocosa, ornada com outros elementos dos gêneros cômicos, como a estrutura narrativa, a escolha do léxico, entre outros que caracterizam a expressão humorística. Uma teoria que tenta explicar esse tipo de comicidade é a da incongruência, ou da incoerência, que elege a quebra de expectativa como elemento estruturante do humor e impulsionadora do riso. Nesse sentido Raskin (1985), cita Immanuel Kant (1724-1804), observando que este pregava que o humor seria provocado por uma “transformação repentina de uma grande expectativa para o nada”. Nessa linha de pensamento, Schopenhauer (2005) afirmava que o riso manifestar-se-ia sempre motivado pela percepção da incongruência, que divergiria da razão. A teoria da incongruência seria ainda pautada em aspectos cognitivos, uma vez que se relacionaria à forma como processamos as informações. Nesse sentido, Morreall (1982) se reporta à teoria da incongruência afirmando que

A ideia básica por trás desta teoria é muito simples. Vivemos em um mundo ordenado, onde esperamos certos padrões entre coisas, propriedades, eventos, etc. Quando experimentamos algo que não se encaixa nesses padrões, que viola nossas expectativas, nós rimos. (p. 244-245).

De fato, muitas piadas utilizam jogos de oposição para promover o humor. Basicamente se trata de surpreender o leitor com um elemento repentino, que fará com que ele saia de uma expectativa discursivamente construída para algo que não era esperado. Contudo, além de não elucidar, evidentemente, todas as manifestações cômicas, é indubitável que a quebra de expectativa seja erigida numa construção geralmente linear. Entretanto sabemos que a linearidade não é condição *sine qua non* da leitura, que pode ocorrer de forma não linear, de acordo com as escolhas do leitor, como bem pondera Franco (2011).

O riso, algumas vezes, também parece nos colocar em uma posição superior àquilo de que rimos, é o que se aborda em outra teoria que procura elucidar a comicidade: a da Superioridade. Conforme Morreall (1982), essa é uma das teorias do humor mais antigas. Segundo o autor, para essa teoria, o riso seria “uma expressão dos sentimentos de superioridade de uma pessoa sobre os outros” (p. 243). Nesse sentido, o humor é deflagrado, por exemplo, quando percebemos defeitos em alguém, o que nos colocaria em uma situação de superioridade em relação aos que seriam fonte do nosso riso. Assim, riríamos de bêbados, mentirosos, gulosos, o sovina, o desajeitado, que já se configuram discursivamente como estereótipos risíveis, por seus comportamentos exacerbados. Bergson (1983) postulava que uma das causas do riso é o comportamento desajeitado, provocado, muitas vezes, por excesso de rigidez. Como exemplo do que o autor postula, podemos imaginar uma pessoa que execute movimentos repetitivos, como carimbar malas diretas em panfletos, caso alguém coloque, no meio desses panfletos uma bula de remédio, provavelmente, num movimento fordiano, essa bula também seja carimbada, dada a rigidez com que movimento é realizado. Por intermédio da teoria da Superioridade, sugere-se que todo humor é uma forma de zombaria, em que o objeto risível é degradado por alguém que ri e se julga superior.

Outra perspectiva que procura explicar o humor é a teoria do Alívio, para a qual, segundo Raskin (1985), o riso proporcionaria um alívio frente a tensões sofridas pelos sujeitos e que esse alívio promoveria o reequilíbrio do indivíduo após momentos de estresse, luta ou esforço. Nessa perspectiva, o riso seria uma forma de alívio momentâneo frente a questões censuradas socialmente, como a sexualidade, que, de súbito, poderia ser expressa em uma piada, a qual provoca um certo alívio para quem escuta ou lê, pois convive em uma sociedade na qual falar de sexo nem sempre é legitimado. Dessa forma, o humor seria uma forma de se falar de sexo, por exemplo, sem muitas vezes ser tachado de inconveniente. Freud (2017) acreditava que o riso seria uma descarga de energia psíquica antes utilizada para inibições socialmente legitimadas. Dessa maneira, alguns chistes seriam uma forma de debelar a censura. O autor então vê este aspecto semelhante ao que ocorre nos sonhos, nos quais a censura também é enfraquecida. Isto é, quando sonhamos, a censura geralmente não nos restringe, algo que nos proporcionaria grande prazer. De forma análoga, quando ouvimos determinadas piadas, nas quais a censura é diluída, também sentimos prazer semelhante ao que acontece quando sonhamos.

A partir da discussão sobre as principais teorias do humor que são oriundas de áreas como a Filosofia e a Psicologia, pudemos perceber que apenas uma teoria não conseguiria dar

conta de elucidar um fenômeno complexo como o humor. A seguir discorremos sobre uma teoria muito revisitada nos estudos linguísticos da comicidade: a teoria semântica do humor.

2.1.2 A teoria do humor de Raskin (1985)

Victor Raskin (1985), ao criar a teoria semântica do humor, acreditava que uma teoria linguística que se propusesse a estudar o humor deveria esclarecer o motivo de alguns textos serem engraçados e outros não. Dessa forma, o autor acreditava que a comicidade era fundamentada em certas propriedades linguísticas dos textos, o que demonstrava uma abordagem do humor estritamente relacionada à materialidade textual. Entretanto, em artigo posterior, Raskin e Attardo (1991) aperfeiçoam a proposta inicial da teoria semântica do humor, ao abordar mais aspectos referentes ao humor nos textos.

Suas análises são norteadas mormente pela teoria da incongruência, que atribui o humor a quebras de expectativa, promovidas por um elemento surpresa. Os estudos iniciais de Raskin (1985) detinham-se sobretudo em piadas, tanto que o autor postulou uma estrutura comum para esses textos: apresentar dois *scripts* opostos, de determinada maneira, compatíveis com o texto e intercambiáveis, sobrepostos, uma comunicação de não-boa fé e a presença de um gatilho que promova a passagem de um *script* para outro. A teoria de Raskin (1985) sugere que o humor seria produto da oposição entre *scripts*, isto é, entre modelos cognitivos que colaborariam para a construção do contexto envolvido na produção de sentidos durante a leitura. Vejamos um pouco acerca das categorias elencadas por Raskin (1985).

Os *scripts* são modelos cognitivos idealizados (MCIs) resultantes de experiências que temos por meio de nossas interações discursivas. São projeções que internalizamos de situações socialmente recorrentes como ir a um restaurante, fazer uma transferência bancária entre outras ações que são erigidas sociocognitivamente, pois não surgem apenas de impressões individuais. É o que afirmam Lima e Feltes (2013, p. 39), quando concluem que “[...] MCIs não são construções meramente subjetivas, advindas de indivíduos, mas, antes, intersubjetivas, pois emergem [...] como conhecimentos compartilhados”. Esses *modelos cognitivos idealizados* (MCIs) geralmente guiam nossas expectativas, inferências, predições e colaboram na construção de contextos discursivos. Entretanto, os *scripts* não devem ser vistos como representações definitivas, imutáveis, uma vez que são fundados a partir de nossas experiências socioculturalmente ancoradas e são, dessa forma, cadeias dinâmicas, que podem transformar-se à medida que se modificam nossas ações sobre o mundo, como também asseveram Lima e Feltes (2013, p. 41), quando discorrem sobre *scripts*: “Essas estruturas são dinamicamente

modificadas à medida que novas experiências consolidam ou modificam nossos conhecimentos”. A exemplo disso, temos as diversas modificações que a pandemia do Coronavírus impôs sobre o mundo desde 2019: ir a um restaurante, por exemplo, tornou-se uma rotina bem diferente do que era antes, pois agora as medidas de proteção sanitárias e de prevenção a essa doença são imperativas para o acesso a esses estabelecimentos, como a aferição de temperatura, o uso de máscaras e de álcool em gel, entre outras que estruturam atualmente esse script relacionado à ação de ir a um restaurante. Há de ressaltar ainda que esses MCIs nem sempre são de conhecimento de todos, uma vez que nem todos passam pelas mesmas experiências. Por exemplo, um texto que sugira o *script* VIAGEM DE AVIÃO não deverá ser bem interpretado por quem nunca voou nessas aeronaves, por reclamar conhecimentos procedurais que nem todos têm.

Outra questão que pode ser referida quando falamos de *scripts* é que nem sempre os indivíduos evocam os mesmos modelos cognitivos na leitura de um mesmo texto, isso se dá por conta de os leitores carregarem consigo experiências e conhecimentos específicos, que não nos permite prever categoricamente como se dará a construção sentidos. Dessa maneira, as mesmas pistas multissemióticas podem não ser percebidas da mesma forma pelos leitores, que podem ainda evocarem *scripts* diferentes, pelo fato de que muitas pistas materiais não são exclusivas de nenhum script específico, uma vez que muitas palavras podem ser compatíveis com vários domínios semânticos.

Desse modo, segundo a teoria semântica do humor, numa piada, poderíamos perceber a presença de dois *scripts*, opostos de forma especial, em relações como real em oposição ao não real, coisas esperadas em oposição a coisas não esperadas, situações possíveis em oposição a situações impossíveis. Para Raskin (1985), essas oposições que é que engendrariam as piadas. Assim, em uma piada, um MCI estaria mais explícito e nortearia as condições iniciais de leitura, o autor da piada geralmente induz o leitor a acreditar que esse modelo cognitivo seja o único que contextualiza sua leitura. O outro *script*, mais implícito, fica em *stand by* e só é acionado com a expressão do gatilho.

Com a introdução do gatilho, instaura-se a incoerência sobre o percurso de leitura feito até então, em conformidade com o *script* inicial, e se revela um novo MCI, que, segundo Raskin (1985), faz com que o leitor tenha de encontrar uma interpretação diferente daquilo que imaginava, ao ser guiado pelo *script* inicial. O gatilho é, portanto, incongruente para o *script* inicial e uma pista para se evocar outro modelo cognitivo. Esse elemento pode surgir como palavra, expressão, texto ou ainda como imagem, como é o caso dos gêneros multissemióticos.

De acordo com a teoria de Raskin (1985), uma piada seria criada pela oposição entre scripts, e um gatilho promoveria a passagem de um script a outro. Vejamos como isso pode ser percebido.³

(1)

O médico pergunta à mulher:

- Você costuma ter relações durante o dia?
- Pelo menos duas vezes ao dia.
- E durante o ato, fala com seu marido?
- Não. Ele não gosta que eu ligue para o serviço dele.

Em (1), podemos perceber inicialmente um diálogo que provavelmente remete a uma consulta médica, de especialidade ginecológica, na qual se aborda acerca da rotina das relações sexuais entre marido e mulher. Dessa maneira, as palavras: “mulher”, “relações (sexuais)”, “ato (sexual)” e “marido” sugerem o *script* RELAÇÕES SEXUAIS NO CASAMENTO. Esse MCI perdura até a expressão “ligue para o serviço dele”, que é incompatível com o primeiro script, pois dá a entender que a mulher que está em consulta médica fala de relações com outro homem e não sobre seu marido, sobre quem o médico se remetia ao lhe perguntar sobre a vida sexual da paciente. Logo, o gatilho indicado pela expressão “ligue para o serviço dele” introduz um novo MCI, o de RELAÇÕES SEXUAIS EXTRACONJUGAIS. Podemos perceber que o texto da piada é compatível com dois *scripts* (RELAÇÕES SEXUAIS NO CASAMENTO versus RELAÇÕES SEXUAIS EXTRACONJUGAIS), opostos de maneira específica (coisas esperadas em oposição a coisas não esperadas) e possui um gatilho que promove a passagem de um MCI a outro, instaurando a incoerência no *script* inicial e introduzindo um novo modelo cognitivo, no qual se ancora.

A teoria semântica do humor de Raskin (1985), como já dissemos, é uma das mais citadas teorias linguísticas sobre a comicidade. Entretanto essa perspectiva foi revisada por Raskin e Attardo (1991) quando criaram a *General Theory of Verbal Humor* (teoria geral do humor verbal) que, segundo Ramos (2015), consistiu em um modelo mais amplo em relação à teoria semântica do humor de 1985. Em nosso trabalho, porém, nos reportaremos apenas à proposta inicial de Raskin (1985).

³ Fonte: <https://sites.google.com/site/sindicatoservidoresjanauba/piadas-1/piadas/as-5>. Acesso em: 20 set. 2020.

2.1.3 Humor e riso

Após discorrermos sobre algumas teorias canônicas do humor, abordamos, a partir desse ponto, uma discussão que é muito comum nos estudos do humor, a relação entre humor e riso. Ainda que sejam fenômenos comumente relacionados, será que podemos dizer que o humor sempre provoca riso? Essa é uma questão muito discutida nos estudos do humor. Sobre isso, Propp (1992) afirma que há os que riem e há os que não riem, o que parece ser algo facilmente observável. Há pessoas que são mais propensas ao riso e outras que dificilmente riem, há ainda certas condições que dificultam o entendimento do humor e a prática do riso, como algumas doenças neurológicas, como sugerem Polimeni e Reiss (2006), os autores afirmam que a epilepsia seria uma das condições patológicas mais comuns que interferem na capacidade de se apreciar o humor.

Acreditamos que há ainda outros fatores que interfiram no riso, como condições emocionais, psicológicas, ideológicas, que podem fazer com que alguém não ria mesmo diante de estímulos que fazem muitos rir, como humoristas consagrados ou piadas famosas. Dessa maneira, não rir de uma piada, por exemplo, nem sempre significa que não a entendemos, mas pode indicar que houve a interferência de algum motivo supracitado. Contudo, ainda podemos, mesmo sem achar graça de uma piada, perceber seus traços humorísticos ou os efeitos de humor estruturados pelo autor do texto.

Rimos de muitas coisas e por vários motivos, não apenas de expressões humorísticas, uma vez que podemos rir ainda de um simples movimento de cócegas. Segundo Polimeni e Reiss (2006), o riso é um movimento semelhante a uma convulsão, que pode ser provocado por diversos estímulos. É interessante mencionar ainda que essa ação pode ter diversas conotações além do riso provocado pela comicidade, isto é, o riso alegre, provocado, por exemplo, por uma piada; temos ainda o riso de deboche; o riso insano, como o da Loucura de Erasmo¹ ao ser parida; o riso que procura demonstrar superioridade; o causado por nervosismo; o riso incontrolável, o qual acontece sem motivos aparentes e é decorrente de condições patológicas.

Mas o que torna algo engraçado? Por que dizemos, isso é engraçado, é hilário, é cômico ou até mesmo, é piada? Primeiramente, para enquadrarmos algo como engraçado, valemo-nos de conceitos estabelecidos socialmente do que seja risível, o que fazemos, então, é ajustar determinadas coisas dentro de uma categoria que represente o cômico. Entretanto, a comicidade não pode ser vista de uma forma simples nem estanque, pois, assim como a sociedade que a concebe, sua delimitação também é dinâmica. Como exemplo, poderíamos

citar as piadas de cunho *sexista*, que faziam muito sucesso há um tempo, mas que são bastante questionadas atualmente, pois a sociedade já não mais as concebe inteiramente como risíveis.

Muitos teóricos se debruçaram sobre essa questão do risível, Schopenhauer (2005) defende que o riso seja sempre a reação a uma incongruência, “subitamente percebida” (p. 170) diante de algum objeto, em relação ao seu conceito. Para o autor, o riso seria então resultado da frustração de nossas expectativas, que são motivadas pelos conceitos que guardamos das coisas, de acordo com a representação que temos do mundo, a partir de nossa *vontade*. Dessa maneira, o risível seria sempre algo que não condiz com nossas representações.

Bergson (1983) postulou que o humor e o riso são característicos do ser humano, que seria o único animal que ri e faz rir. Dessa forma, quando rimos de um animal ou objeto, isso se daria por que projetamos neles características humanas, isto é, imprimimos neles aspectos inesperados e até incongruentes para suas naturezas. Pelas afirmações de Bergson, poderíamos inferir que são os indivíduos que categorizam as coisas como risíveis.

Segundo Propp (1992, p. 31), “o riso ocorre em presença de duas grandezas: de um objeto ridículo e de um sujeito que ri – ou seja, do homem”. Essa afirmação sugere que não devemos analisar aquilo que se considera engraçado desvinculado de fatores externos, como o próprio sujeito que ri.

O autor usa o termo ridículo para se referir ao que normalmente se concebe por risível, isto é, aquilo que suscita o riso. De forma geral, o autor considera risível aquilo que nos causa estranheza, que surgiria quando nos depararmos com coisas que não estão de acordo com determinadas normas, que podem ser de ordem social, moral ou intelectual.

Há ainda muitas outras considerações sobre a natureza do cômico que não abordamos por conta das limitações deste estudo. Entretanto, acreditamos que o risível seja algo construído socialmente, em nossas relações discursivas, não sendo possível encapsular a partir de uma única concepção teórica todas as manifestações desse fenômeno.

2.1.4 A tirinha como gênero cômico

O conceito de gênero já foi muito revisitado, o que sugere a importância desse conceito, sobretudo para os estudos linguísticos. Logo vários estudos já foram feitos acerca dessa proposta, desde a definição clássica de Bakhtin, em que se concebe os gêneros como formas “relativamente estáveis” até os estudos retóricos de Swales (1990), que os concebem como evento comunicativo situado em determinada comunidade discursiva. Dessarte, as tirinhas poderiam ser classificadas como gênero uma vez que apresentam estruturas

relativamente frequentes (conforme postulou Bakhtin, 1999), responsáveis por um determinado evento comunicativo.

As tirinhas, há algum tempo, figuram em diversos meios de comunicação e são vistas sobretudo como forma de entretenimento. Hodiernamente são muito frequentes nas mídias digitais, como as redes sociais, ambiente que nos dá a possibilidade de interagir com outros leitores e até mesmo com o próprio autor das tiras. Mas como definir uma tirinha? Esses textos são derivados das histórias em quadrinhos (ou HQs), das quais se origina a maior parte de suas características, e são compostas geralmente por palavras e imagens, não necessariamente os dois, pois podemos ainda encontrar tirinhas compostas apenas por imagens. Esses textos seriam como uma espécie de “recorte” das histórias em quadrinhos, por conta de suas características comuns a esse gênero. Entretanto, ao se desvincular esse “recorte” das HQs, outras propriedades devem emergir para dar conta dos propósitos comunicativos agora em outro formato.

Ramos (2015) sugere que as histórias em quadrinhos poderiam ser concebidas como um “hipergênero”,⁴ do qual procedem outros gêneros autônomos, como as tirinhas. O autor defende ainda que as histórias em quadrinhos apresentariam uma linguagem própria, a “linguagem dos quadrinhos”, a qual apresentaria uma forma peculiar de se estruturar a tipologia narrativa. Segundo o autor, os quadrinhos apresentariam uma linguagem autônoma, “que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2015, p. 173). Para Ramos (2015, p. 173), o quadrinho desempenharia uma função semelhante à de uma fotografia, pois captaria da realidade “cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo”.

Além de se expressar por meio dessa “linguagem dos quadrinhos”, as tirinhas ainda possuem outros aspectos que as definem. Ramos (2007) descreve algumas dessas características, das quais citamos as seguintes: um formato geralmente vertical com poucos quadrinhos; a presença de personagens fixos ou não; o predomínio de sequências narrativas estruturadas em começo, meio e fim, apresentando, assim como as piadas, um final surpreendente.

A semelhança entre tirinhas e piadas foi assinalada por Ramos (2007, 2015), quando assevera que piadas e tirinhas comumente apresentam “estratégias textuais semelhantes” na construção dos efeitos de humor. O autor salienta que essa semelhança é marcada especificamente pela recorrência de estruturas narrativas e por apresentarem um final

⁴ Entendemos aqui *hipergênero* conforme definiu Bonini (2011), como um agrupamento de gêneros que compõe uma unidade maior.

imprevisto. Diante de tais similaridades, Ramos (2015, p. 138) chega a conceber as tirinhas como “uma forma de narrar piadas na forma de história em quadrinhos”.

Todavia as tirinhas podem ser concebidas como um gênero em que podemos ver o imbricamento de multissemioses, isto é, de múltiplas linguagens, colaborando com os propósitos comunicativos do autor, diferente do que geralmente ocorre no humor estritamente verbal. Dessa forma, as tirinhas apresentam mecanismos diversos para a promoção dos efeitos de humor. Logo, elementos como contexto (scripts) e gatilhos poderiam ser identificados por meio de palavras ou imagens, ou ainda pela relação entre essas pistas multissemióticas.

Discutimos, nessa seção, alguns assuntos referentes aos estudos do humor que julgamos relevantes para realização dos objetivos de nossa pesquisa. Dessa maneira refletimos sobre teorias que se propuseram a discutir o humor, como as da incongruência, da superioridade e a do alívio e pudemos perceber como elas, de certa maneira, complementam-se, uma vez que, a nosso ver, quando tomadas de forma isolada, essas teorias não conseguem elucidar plenamente as manifestações humorísticas. Refletimos ainda sobre a relação entre humor e riso que, segundo nosso entendimento, não deveriam ser vistos como interdependentes e, sim, como relacionáveis em determinados contextos, uma vez que nem sempre as composições humorísticas levam ao riso. Nesse sentido, acreditamos que o processamento dos efeitos de sentido como o humor envolva mais do que as informações materiais, mas ainda a parte extralinguística, que reúne além de nossos conhecimentos, nossas crenças. Abordamos ainda o conceito de risível que, a nosso ver, não deve ser desvinculado do indivíduo que ri, como inferimos do discurso de Propp (1992) quando afirma que o riso se relaciona tanto àquilo que é considerado risível quanto ao sujeito que ri. Finalizamos essa seção refletindo sobre a natureza cômica das tirinhas, baseados, sobretudo, no estudo Ramos (2007), para o qual as tirinhas seriam um gênero autônomo proveniente das histórias em quadrinho. Na próxima seção, abordamos outro tema que julgamos fundamental para nossa pesquisa: a leitura.

2.2 Percepções sobre a leitura

Tratar de leitura é algo fundamental, sobretudo em estudos linguísticos que abordam aspectos relativos aos sujeitos em suas pesquisas. Por conseguinte, a leitura é um fenômeno que tem grande importância neste trabalho, pois objetivamos olhar o humor do ponto de vista do leitor. Nesta seção abordamos algumas perspectivas acerca da leitura e trazemos ainda reflexões sobre o processo de compreensão. Finalizamos a seção discorrendo sobre a

proposta de metatexto didático, de Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020).

2.2.1 Evolução dos conceitos de leitura

Nesta seção, discorreremos sobre algumas abordagens concernentes ao fenômeno da leitura, que evoluiu junto aos conceitos de texto e de linguagem. Logo, esses estudos nos permitem entender um pouco desse complexo fenômeno.

O homem é um ser que tem propensão a interpretar tudo que vê. Diariamente somos atingidos por diversas fontes de informações e estamos, a todo o momento, tentando compreender aquilo com o que temos contato, colocando tudo em categorias socialmente partilhadas, percebendo as coisas por meio de padrões, ou óculos sociais, como citou Blinkstein (2003), os quais, na interação, orientam nossas semioses, que são fundamentadas por nossa estrutura individual, como postulou Maturana e Varela (1995). E quando nos encontramos com textos, “estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela”, como disse Maturana e Varela (1995), procurando construir sentidos, que é aquilo que fazemos a todo momento.

Entretanto, já é sabido que ler, definitivamente, não é uma atividade simples. Na escola, geralmente, somos alfabetizados e isso já foi sinônimo de saber ler, o que não se sustenta, visto que nosso aprendizado inicial de leitura não ultrapassa o nível decodificador, que ainda permeia várias fases de nossa jornada escolar.

O processo de leitura já foi revisitado muitas vezes durante o percurso dos estudos linguísticos e também no campo da Educação. A maioria desses estudos costumam conceber a leitura como fenômeno complexo e tributário de vários fatores. Desses estudos, surgiram concepções de leitura, ou abordagens de leitura, como a decodificadora, a psicolinguística, a interacional e a complexa, todas relacionadas a um determinado conceito de língua. Afinal o que é relevante para o processo de leitura? O texto, o autor, o leitor, o contexto, os conhecimentos prévios, os elementos extralinguísticos? Abordamos, a seguir, algumas concepções de leitura, norteados, sobretudo, por Franco (2011).

A concepção de leitura decodificadora fundamenta-se no conceito de língua como representação fiel daquilo que pensamos. Segundo essa abordagem, também conhecida como *ascendente* ou *bottom-up*, o leitor busca entender o texto por meio da análise de sua estrutura (palavras, frases, parágrafos), ou seja, por meio dessa perspectiva de leitura, o sentido estaria aprisionado no texto e caberia ao leitor apenas decodificar as informações, sem evocar seus conhecimentos preexistentes. O leitor teria então uma postura passiva e deveria apenas de

interpretar o que o autor do texto quis dizer a partir do material escrito. Esse modelo de leitura ainda conduz muitas práticas da educação tradicional, ou bancária, como já postulou Freire (1974), na qual os alunos são apenas receptáculos do conhecimento de autores canônicos e isso já seria suficiente para formar os indivíduos, que passivamente folheiam o conhecimento erigido pelo homem durante muito tempo, mas que se tornam incapazes de “pensar por si próprios”, como sugere Schopenhauer (2005), que adverte sobre o excesso de leitura passiva, que não colabora com a formação de um pensamento próprio: “pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe , por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 39).

Dessa forma, uma leitura meramente decodificadora não colabora para a formação de indivíduos críticos, capazes de formular seus próprios pensamentos ou posicionamentos sociais, políticos, epistemológicos, entre outros. Pensar a leitura desse modo é descartar os outros elementos que podem colaborar para nossas construções de sentido, como nossos conhecimentos, a interação entre leitor, autor e texto entre outros. Desse modo, o texto é visto como produto acabado, de sentido restrito àquilo que o autor pensou, sem considerar outras possibilidades de interpretação por parte dos leitores. Ainda sobre esse modelo de leitura, Franco (2011) destaca que há quem defenda o papel desse tipo de leitura na aprendizagem das estruturas *corretas* da língua, talvez como forma de preservá-las, como foi feito com as escrituras sagradas do sânscrito, por meio da transcrição dita *oficial* do Vedas,⁵ para que os ritos fossem executados de forma correta. Por conseguinte os estudantes aprenderiam pela imitação de autores clássicos (como José de Alencar, Machado de Assis, por exemplo) e a leitura perderia muito substrato cumprindo apenas essa função mimética.

Para a abordagem de leitura defendida pela psicolinguística, também conhecida como *descendente* ou *top-down*, o leitor já não é visto como mero decodificador e sim como construtor de sentidos. Assim, para o processo de leitura seriam relevantes os conhecimentos prévios dos leitores. A língua aqui é vista como instrumento de comunicação. Para essa abordagem, o entendimento do texto estaria condicionado aos conhecimentos prévios do indivíduo, daí serem possíveis leituras diversas de um mesmo texto por diferentes leitores. A noção de inferência, nessa abordagem de leitura, é fundamental para se interpretar um texto, pois seria um fenômeno motivado pelos conhecimentos prévios do leitor. Foi durante a difusão desse tipo de leitura que surgiram estratégias de leitura como *skimmig*, leitura para compreensão

⁵ Textos sagrados antigos da Índia antiga. Sobre esse processo de transcrição do Vedas, conferir Weedwood (2002).

geral, e *scanning*, leitura para compreensão de pontos específicos. O problema dessa abordagem psicolinguística da leitura é centrar os requisitos para compreensão dos textos apenas no indivíduo, sem considerar as interações sociais que colaboram para a construção de conceitos intersubjetivamente compartilhados. A partir da percepção dessa lacuna nesse modelo de leitura surgiu a abordagem interacional.

A abordagem de leitura interacional concebe a língua como lugar de interação. Esse modelo de leitura reunia aspectos das abordagens anteriores (decodificadora e psicolinguística) e acrescentava ao processo de leitura a interação entre leitor e texto. A partir dessa perspectiva, os sentidos seriam construídos no momento da interação e, portanto, não estariam aprisionadas nem no texto, nem no autor nem mesmo no leitor. Dessa forma, o leitor deve, para construir os sentidos, interagir com o texto, com o autor e evocar seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, Franco (2011) afirma que a leitura, a partir da perspectiva interacional, não deve ser entendida meramente como percepção e cognição, mas sobretudo como atividade social. Dessa maneira a leitura deixa de ser vista como mero processo de extração textual ou como ação estritamente individual para ser considerada como atividade negociada, situada em que está em jogo, mormente, o uso público da língua.

Dessa maneira, como afirma Franco (2011), a partir da proposta interacional, o ensino da leitura passa a ser concebido, ainda, como atividade capaz de colaborar com o desenvolvimento da competência sociocultural dos estudantes, promovendo a interação por meio da linguagem.

Finalmente, vamos discorrer um pouco sobre a proposta de leitura complexa, para a qual a língua é vista como sistema adaptativo complexo (SAC), isto é, um sistema aberto, de auto-organização dinâmica, em que a instabilidade é algo inerente. Antes, porém, para que compreendamos melhor a visão complexa de leitura, há que partirmos de uma breve discussão inicial sobre aspectos mais amplos do paradigma da complexidade.

2.2.2 A perspectiva da complexidade

Falar de complexidade na ciência é falar de uma abordagem que, ao tentar flagrar os fenômenos no seu acontecer, termina se contrapondo ao pensamento redutor, que tenta disjuntar os múltiplos componentes da realidade para estudá-los em separado e, assim, tentar garantir previsibilidade ao saber. Falar de complexidade é falar de um modo de pensar que considera, entre outras questões, a imprevisibilidade dos fenômenos.

Segundo Franco (2011), a Teoria da Complexidade se relaciona a sistemas constituídos por múltiplos agentes que se inter-relacionam em relações emergentes e não previsíveis. O autor cita Larsen-Freeman (1997) para indicar as características dos sistemas complexos: (1) dinamicidade, (2) não-linearidade, (3) caos, (4) imprevisibilidade, (5) sensibilidade às condições iniciais, (6) abertura, (7) auto-organização, (8) sensibilidade ao “feedback” e (9) adaptabilidade.

A primeira característica citada por Franco, a **dinamicidade**, diria respeito às mudanças às quais o sistema é submetido, por conta das ininterruptas interações entre seus constituintes. A **não-linearidade** indicaria a imprevisibilidade de funcionamento desses sistemas complexos, que estão sujeitos a perturbações que podem modificar o rumo dos eventos. Outra particularidade dos sistemas complexos seria o que Larsen-Freeman (1997 *apud* FRANCO, 2011) chama de **caos**, que estaria relacionado ao estado aparentemente desordenado dos sistemas complexos. Por conta, sobretudo, da não-linearidade, os sistemas complexos apresentariam uma conseqüente **imprevisibilidade**, pelo fato de existir, em suas estruturas, a **sensibilidade às condições iniciais**, ou seja, o sistema não possuiria uma regularidade e seria constantemente afetado por condições externas, isso indica outra peculiaridade dos sistemas complexos, o fato de serem **abertos**, isto é, suscetíveis à troca frequente de energia com o ambiente externo, algo que, segundo Franco (2011) é fundamental para a continuidade e manutenção do sistema. Os sistemas complexos são ainda autônomos, isto é, são dotados de **auto-organização**, o que os permite adaptar-se a condições diversas. Esses sistemas complexos são ainda sensíveis ao **feedback**, uma vez que eventos passados podem ainda influenciar inter-relações a qualquer momento. Por fim, Franco (2011) considera que os sistemas complexos possuem uma certa **adaptabilidade**, pois, mesmo em situações adversas, ainda procuram se auto-organizar e garantir o funcionamento do sistema.

Essas características sugerem que os sistemas complexos são, sobretudo, imprevisíveis e adaptativos. É o que perceberemos no discurso das correntes teóricas que adotam o paradigma da Complexidade, como a teoria do Caos.

As correntes epistemológicas postulantes da teoria da complexidade têm em comum a concepção de que nada ocorre de forma isolada no universo, isto é, os eventos que percebemos têm relação com outros elementos ou mesmo com outros eventos que cooperam por meio de relações de causa e efeito, muitas vezes não percebidas, como o surgimento de um novo vírus no oriente que afeta rapidamente a economia do ocidente.

Uma das correntes teóricas norteadas pelos princípios da complexidade é a Teoria do Caos. Para essa teoria, pode haver ordem mesmo em sistemas considerados caóticos. Leffa

(2006, p. 33) afirma que não devemos conceber os sistemas caóticos como desordem e sim perceber que o uso da palavra “caos” deve ser entendido “como uma maneira de realçar a ideia de complexidade”. Como características da Teoria do Caos, podemos mencionar a sensibilidade às condições iniciais e a perturbações externas. Com relação às condições iniciais, refere-se à possibilidade de um acontecimento inicial, por mais inexpressivo que pareça, acarreta grandes variações num sistema, é o conhecido efeito borboleta, termo inicialmente cunhado da meteorologia. Dessa maneira, por exemplo, um simples descuido no descarte de uma bateria eletroquímica pode provocar um incêndio no caminhão de coleta de lixo e assim comprometer esse serviço em um bairro inteiro. Situações como essa demonstram a imprevisibilidade dos eventos, que, por não ocorrerem de forma isolada, podem sofrer modificações consideráveis. Conforme explica ainda “[...] Os sistemas complexos são ainda sensíveis a perturbações externas, “reagem, e se modificam, a essas perturbações. Não são sistemas fechados, mas abertos, vulneráveis a tudo que possa acontecer fora deles” (LEFFA, 2006, p. 34). Ainda de acordo com Leffa (2006), o corpo humano seria um bom exemplo de sistema complexo, pois pode se modificar em contato com o ambiente, o clima seco, por exemplo, pode ocasionar doenças nos indivíduos, sobretudo nos alérgicos. Isso também pode ser percebido no uso da linguagem, uma vez que as palavras podem nos afetar de diversas maneiras, provocando riso, tristeza, indignação, alívio, empatia, entre outras. Contudo a reação a essas perturbações pode variar de indivíduo para indivíduo, isto é, nem sempre somos afetados da mesma forma pelas palavras, visto que uma palavra que provoque riso em uns pode provocar outra reação em outros.

Essas características relacionadas à Teoria do Caos (como a sensibilidade às condições iniciais e a perturbações externas) serão abordadas por Franco (2011) e Pellanda (2009) em suas concepções de leitura complexa, como veremos a seguir.

2.2.3 A leitura como sistema complexo

Após discorrer sobre os conceitos de leitura decodificadora, psicolinguística e interacional, abordamos, a partir daqui, a leitura como sistema complexo. Franco (2011) é um dos autores que defendem essa proposta, para a qual postula que os sentidos emergem na interação “de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler” (FRANCO, 2011, p. 16). Franco (2011) considera o próprio leitor como sistema complexo, o qual apresenta suas experiências e seus conhecimentos

prévios e, dessa forma, não poderíamos antever quais seriam suas interações com os textos, ou seja, não podemos antever como se darão as construções de sentido durante uma leitura, visto que os leitores têm suas peculiaridades e podem fazer escolhas diferentes, o que indica outra característica da leitura complexa, a não-linearidade.

Demétrio, Alves e Costa (2016) fazem uma discussão interessante acerca da proposta de leitura complexa. A partir de uma retomada da evolução dos conceitos de leitura, os autores insurgem contra propostas que se dizem interacionais, mas ainda sugerem percursos predeterminados para o ato de leitura, não contemplando, dessa maneira, a complexidade inerente ao processo de leitura. Ao contemplar a leitura como um fenômeno repleto de indeterminações, os autores se fundamentam na concepção de texto como evento, de Beaugrande (1997), para a qual o leitor é também parte constituinte do evento textual. Logo, os autores se contrapõem a teses sobre a leitura que não considerem os leitores como agentes desse processo dinâmico.

Pellanda (2009) defende que o processo de leitura desencadeia constantes perturbações que motivam inúmeros reordenamentos dentro do sistema de leitura, com vistas à auto-organização do sistema. Dessa maneira, ao sermos perturbados, isto é, afetados, pelo sistema de leitura, somos capazes refazer nossos percursos de leitura por caminhos não-lineares. Nesse sentido, Franco (2011) discorre sobre a sensibilidade do sistema de leitura às condições iniciais. O autor afirma que o leitor, quando sujeito a uma alteração inesperada no sistema de leitura, tende a readaptar em seu percurso de leitura. O autor cita como exemplo a situação em que um texto reclame o conhecimento de outro intertexto para sua compreensão. Caso o leitor não tenha esse conhecimento, surgiria o *caos* durante o processo de leitura. O leitor então teria de se readaptar a essa situação, buscando refazer suas interações com outros elementos, como as pistas textuais, em busca da construção dos sentidos do texto.

Percebemos, a partir desses estudos, uma relação entre a proposta de leitura complexa e o conceito de texto como evento, de Beaugrande (1997). Vimos que, para a proposta de leitura complexa, o leitor é visto como agente do processo de leitura, ou seja, é protagonista na atividade de compreensão textual. Já para a concepção de texto como evento, oriunda da Linguística Textual, esse mesmo leitor é visto como parte do evento textual, isto é, como elemento imprescindível para a construção de sentidos e para a legitimação do status de texto. Logo, tanto para a proposta de leitura complexa como para a concepção de texto como evento, o leitor é compreendido como elemento fundamental nos processos de construção de sentidos.

Gostaríamos ainda de discorrer um pouco sobre aquilo que pode ser considerado um dos objetivos de qualquer leitura, o processo de compreensão, norteados sobretudo por

Marcuschi (2008). Por fim, abordaremos a proposta de metatexto didático, de Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020), que, a nosso ver, poderia ser utilizada como instrumento de desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

2.2.4 A compreensão como processo dinâmico

Somos seres predispostos a interpretar tudo o que vemos, todavia, quando procuramos interpretar alguma coisa, somos norteados por padrões sócio-históricos estabelecidos por nossas interações discursivas. Essa predisposição é subsidiada por nossa faculdade para perceber as coisas. Ao caminhar por avenidas movimentadas, por exemplo, geralmente somos envoltos em feixes de estímulos multissemióticos que disputam nossa atenção e percepção. Embora imersos em uma espécie de caos sinestésico, ainda conseguimos construir sentidos e perceber as coisas de forma distinta, graças a esquemas cognitivos socialmente estabelecidos. Esses padrões cognitivos estão dispostos em forma de categorias e modelos, como os *scripts*, que, embora sejam mutáveis, conduzem nossa percepção sobre as coisas. Nossa percepção, contudo, não é uma atitude individualizada e sim baseada em experiências coletivas e recorrentes que erigiram esses esquemas cognitivos norteadores de nosso entendimento sobre as coisas. Compreender, portanto, não é um processo simples nem totalmente previsível. Na leitura, por exemplo, além dos sinais linguísticos, há ainda fatores extralinguísticos em jogo, como a própria figura do leitor, que, segundo Beaugrande (1997), também faz parte do evento textual e, dessa forma, é fundamental para o processo de compreensão.

Marcuschi (2008) apresenta uma rica reflexão sobre o processo de compreensão. O autor afirma que podemos concebê-la sobre duas perspectivas, a da decodificação ou a da inferência, as quais implicam visões distintas de língua. Conceber a compreensão como processo de decodificação é acreditar que percebemos as coisas apenas a partir das informações explícitas, cabendo aos leitores apenas extrair dos textos informações salientes, de forma passiva e objetiva. Conceber a compreensão dessa forma é compreender a língua como mero sistema de códigos.

Contudo entender a compreensão como atividade inferencial é atribuir ao leitor protagonismo ao dar-lhe incumbência de relacionar pistas textuais aos seus conhecimentos prévios e, dessa forma, construir sentidos de forma negociada, isto é, compreender seria muito mais do que extrair informações, seria construir sentidos a partir do texto, mas também evocando nossos conhecimentos cognitivos, pragmáticos, linguísticos, sociais, que

fundamentarão nossas inferências no momento da leitura. Marcuschi (2008) salienta ainda que há quem possa dizer que leu e não compreendeu muita coisa, situação à qual o autor questiona se realmente houve leitura, uma vez que, para ele, ler é compreender. Entender a compreensão como inferência é ainda ver a língua como atividade, fundamentada em relações sociointerativas, em que os sentidos são construídos de forma negociada. A língua seria, portanto, um fenômeno dinâmico e seu uso seria estritamente dependente do contexto e das demandas de seus falantes, que ditam sua estrutura sincrônica, isto é, pontual, situada. Isso vai ao encontro do que Marcuschi postula quando sugere que a língua não deve ser considerada mera estrutura e sim algo que se estrutura de diversas maneiras de forma dinâmica.

Dessa concepção de língua como atividade, em que a compreensão não é atividade previsível, pois os sentidos não se encontram enclausurados nos textos, depreende-se que os autores deixam pistas em seus escritos, confiantes de que seus leitores conseguirão inferir informações implícitas que possam colaborar para a construção de sentidos. A partir dessa constatação é que Marcuschi afirma que a atividade de “produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria” (p. 241), isto é, o leitor é agente fundamental para a construção de sentidos dos textos.

Dessa maneira, ao ver a língua como atividade e não como mero sistema de códigos, não cabe entender o texto como mero artefato com estrutura suficiente para promover seu entendimento. Marcuschi (2008) cita Beaugrande (1997), que concebe o texto como evento comunicativo, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Dessarte, o texto é mais do que sua materialidade, pois está relacionado a outros elementos que fundamentam nossas construções de sentido. O texto então evoca tais elementos que possibilitam nosso entendimento, num evento em que o leitor é parte constitutiva. Logo, o sentido não deve ser atribuído a nenhum elemento específico do evento e sim percebido nas relações entre seus constituintes.

Um elemento importante discutido ainda por Marcuschi (2008) sobre os processos de compreensão é a noção de inferência. O autor afirma que inferir seria uma atividade cognitiva pela qual o leitor constrói sentidos a partir do texto e de um determinado contexto, diferente de apenas extrair do texto, como se faria nos processos de decodificação, inferir significa construir sentidos em um processo de interação.

Marcuschi (2008) afirma ainda que a compreensão seria um processo, estratégico, flexível, interativo e inferencial, no qual o leitor determina o melhor caminho e se percorrer para a construção dos sentidos, movimento que não se prende a uma ordem apenas linear e mantém um diálogo com os coenunciadores e que ainda tem nas inferências uma forma de

atribuir coerência aos textos. Ver a compreensão como processo também implicar dizer que se trata de um processo dinâmico e flexível, em que o leitor opera a partir da materialidade disponível e a confere sentidos, textualiza, como defende Beaugrande (1997).

Após abordarmos o processo de compreensão, acreditamos que não devemos tratar a compreensão como mera decodificação, uma vez que, segundo Marcuschi (2000) quando nos comunicamos, expressamos mais do que indicam nossas palavras, ou seja, não é suficiente apenas decodificar os sinais linguísticos, é necessário ainda relacionar informação dada com o contexto sociocognitivo em jogo, inferir sentidos de forma situada. A seguir, tratamos de uma proposta didática fundamentada, sobretudo, na atividade inferencial: o metatexto didático.

2.2.5 Os metatextos didáticos como proposta de atividades de compreensão textual

Depois de abordar concepções de leitura e de compreensão, finalizamos essa seção discorrendo acerca de uma proposta surgida das discussões do grupo GEENTE (Grupo Estudo e Ensino do Texto), denominada de Metatexto Didático.

Como já há muito se discute, o trabalho com textos na escola é feito a partir de diversas abordagens, por meio de questões que nem sempre favorecem a interação dos alunos com os textos. Marcuschi (2003) faz uma interessante análise sobre questões de compreensão textual nos livros didáticos, classificando-as, por exemplo, como globais, objetivas, cópias, inferenciais, subjetivas, entre outras tipologias, que comumente compõem os diversos manuais didáticos de língua portuguesa, em seções geralmente denominadas explorando o texto, estudo do texto, interpretando o texto, relendo o texto, entre outras que, por apresentarem frequentemente questões que visam à decodificação, tratam a compreensão como mera extração de conteúdos. Marcuschi (2003) adverte que essa forma de abordar a compreensão textual não permite que os alunos desenvolvam criticidade e habilidades argumentativas, pois essa simples decodificação sugere que os textos teriam natureza monossemântica e que haveria “sentidos únicos”.

Dessa maneira trabalhar a compreensão como mera decodificação não favorece a interação entre leitores e textos, isso acontece por meio de abordagens objetivas, não situadas, que não permitem o engajamento dos leitores na construção dos sentidos, ou seja, não suscitam o processo de textualização, defendido por Beaugrande (1997). Esse tratamento dado à compreensão textual revela ainda uma concepção de texto como artefato acabado e suficiente para promover a construção de sentidos. Beaugrande (1997) insurge-se contra essa concepção extenuada ao propor que os textos, na verdade, deveriam ser considerados eventos, em que

“convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, conceito que aborda o texto para além de sua materialidade, ao considerar constitutivos elementos extralinguísticos como o próprio leitor.

Acreditamos que as atividades ou questões de interpretação de texto possam ser concebidas como textos que abordam textos, como defendem Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves, (2020), na proposta denominada de metatexto didático. Nessa proposta, os autores defendem o uso de atividades de compreensão que promovam a textualização, a partir de questões inferenciais que possam colaborar para a vivência do evento textual. Isso assente com o que sugere Marcuschi (2008) sobre o processo de compreensão visto como atividade inferencial, em que os sentidos são construídos sempre de forma negociada.

Além disso, segundo Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves, (2020), a noção de metatexto didático ainda contemplaria o discurso proferido pelo professor na condução das aulas de leitura e as contribuições dos alunos. A nosso ver, o conceito de metatexto didático contempla a noção de texto como evento textual (BEAUGRANDE, 1997), pois suscita a vivência dos leitores no evento textual, dando-lhes oportunidade de participarem do texto por meio de suas inferências, escolhas, enquadramentos. Vemos também, nessa proposta, uma convergência com a perspectiva da leitura complexa (DEMÉTRIO, ALVES e COSTA, 2016; FRANCO, 2011; PELLANDA, 2009), uma vez que, para o conceito de metatexto didático, o leitor também possa ser concebido como agente de leitura que, em meio às perturbações do texto, infere e trilha percursos nem sempre lineares na construção dos sentidos.

A proposta de metatexto didático se contrapõe a abordagens como as dos livros didáticos tradicionais, em que se propõe um estudo fragmentado da língua quando, por exemplo, segmentam o ensino da língua em estudo do texto, da escrita e das normas gramaticais. Dessa maneira, o estudo do texto, por exemplo, fica restrito a aspectos isolados e não se proporciona a vivência do evento textual, como ressaltam, a esse respeito, Costa, Queiroz e Alves (2016, p. 53):

A noção de texto como evento que se constrói na interação complexa entre seus elementos parece ser ignorada, substituída pela concepção de texto como artefato passível de ser segmentado e estudado passo a passo ou, de outro modo, por meio da exploração de apenas um aspecto a cada texto lido.

Esses autores ressaltam que atividades como essas, dos livros didáticos, ainda sugerem que a leitura se dê por um único sentido, de forma linear, como se só houvesse um único percurso possível para a leitura.

Acreditamos que a proposta de metatexto didático possa contribuir para transpor paradigmas esgotados de ensino de língua portuguesa, uma vez que sugerem abordagens mais amplas do estudo do texto e da leitura, fundamentadas sobretudo na concepção de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997). Na próxima seção, comentamos assuntos provenientes dos estudos da linguística do texto, que se relacionam com os objetivos dessa pesquisa.

2.3 Fundamentos dos estudos do texto

Nesta seção, discutiremos alguns conceitos essenciais dos estudos da Linguística Textual, como os conceitos de texto, de referenciação, de coerência textual e de visão sociocognitivista de língua.

2.3.1 Das primeiras concepções de texto aos estudos da referenciação

Nesta subseção, discutimos sobre os percursos do conceito de texto e da própria Linguística Textual, até chegarmos à noção de referenciação como processo discursivo, conceitos que julgamos norteadores de nossa pesquisa.

Os textos veiculam grande parte de nossa expressão e ainda possibilitam nossas interações sociais. Assim, como a própria linguagem, eles devem se adaptar às formas como agimos sobre o mundo. Mas como conceber algo como texto? Basta apresentar palavras, comunicar? Definitivamente não é uma demanda simples, que já inquietou bastante os estudiosos da linguagem. Logo o conceito de texto passou por diversas modificações ao longo dos estudos linguísticos. Essas modificações podem ser percebidas no percurso da Linguística Textual, que se ocupou dessa demanda desde seu surgimento, na década de 1960. Desse modo, havia inicialmente um foco na materialidade, uma vez que o texto era concebido como uma “frase complexa”, que deveria apresentar essencialmente elementos coesivos, que garantiriam a essa materialidade o estatuto de texto.

Na primeira fase da Linguística Textual (doravante LT), podemos perceber inclinações teóricas de correntes como o estruturalismo e o gerativismo, com a abordagem de temáticas como a noção de texto como signo primário e a proposta das gramáticas de texto. Após esse período, tivemos o que Koch (2009) denomina de *virada pragmática*, em que os

estudos do texto se inclinaram para aspectos comunicativos, baseados em propostas como a Teoria dos Atos de Fala. A LT passa então a conceber o texto como instrumento comunicativo, que, além de se constituir por elementos materiais, também apresenta propósitos comunicativos que devem ser percebidos pelo leitor assim como os aspectos coesivos. Em outro momento, ainda segundo Koch (2009), temos o que se denominou de *virada cognitivista*, em que o texto passa a ser visto como corolário de processos mentais, que seriam percebidos na tessitura dos textos. Nessa fase, a LT passou a se referir a termos como os modelos cognitivos, proveniente, dentre outros, da psicologia da cognição, e foram denominados como *frames*, *scripts*, cenários, esquemas, modelos mentais,⁶ entre outros que se referiam a esquemas complexos em que seriam armazenadas informações decorrentes de nossas experiências como seres sociais. Dessa forma, nossas inferências seriam motivadas sobretudo por essas informações armazenadas sobre ações recorrentes como ir a um restaurante, fazer compras no supermercado, assistir a uma celebração religiosa entre outras, que podem ser percebidas (con)textualmente na composição textual.

Segundo Koch (2009, p. 26) as inferências seriam uma espécie de estratégia cognitiva, isto é, “estratégias de uso do conhecimento”, das quais lançamos mão na hora de produzir sentidos, na qual realizamos um “cálculo mental” capaz de “gerar informação semântica nova, a partir daquela dada, em certo contexto” (KOCH, 2009, p. 27). Dessa maneira, ao produzir um texto, o autor deixa pistas textuais de informações implícitas no texto, que ele espera que sejam processadas pelo leitor por meio de inferências, “pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor com base em seus conhecimentos prévios” (KOCH, 2009, p. 27).

A partir das contribuições dos estudos da cognição, outro passo foi dado nos estudos da linguística do texto: a menção ao aspecto social relacionado às questões cognitivas, momento que Koch (2009, p. 29) se refere como perspectiva sociocognitiva-interacionista. A autora pontua que “entender a relação entre cognição e cultura seria [...] entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura”. A LT passa então a considerar a cognição de forma situada, relacionada às interações entre os indivíduos, que agem coletivamente sobre o mundo, na produção de sentidos. Dessa forma, o texto passa a ser concebido como lugar de construção de sentidos, de interação entre interlocutores, que agem coordenadamente numa ação conjunta e dinâmica. A partir da perspectiva sociocognitiva-interacionista, Koch (2009) defende que as ações verbais seriam ações conjuntas, que

⁶ Neste trabalho, abordaremos apenas os scripts. Para saber mais acerca de Modelos Cognitivos Idealizados, conferir Lima e Feltes (2013) e Martelotta (2013).

envolveriam a participação de mais de um indivíduo, assim como acontece em ações como duas pessoas dançando ou um grupo de pessoas tocando instrumentos ao mesmo tempo em uma banda musical, por exemplo. Logo o uso da língua não seria algo individual, mas coordenado sempre com outro interlocutor.

Por conseguinte, o texto seria um lugar de encontro entre interlocutores, que agiriam conjuntamente em favor da construção de sentidos. Essas interações se dariam de forma situada e distinta, podendo variar de acordo com os interlocutores e demais fatores envolvidos nessa ação conjunta. Beaugrande (1997, p. 11), apresenta uma concepção de texto que procura atender à complexidade desse fenômeno e de seus elementos constitutivos. Para o autor, o texto deve ser concebido como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Dessa maneira, o texto passa a ser entendido como evento em que colaboram vários elementos na construção dos sentidos, em momentos de interação verbal que nunca se repetem, pois seus elementos constitutivos são dinâmicos.

Outra questão que foi bastante debatida dentro dos estudos linguísticos foi a da relação entre a linguagem e aquilo a que nos referimos quando nos expressamos. Por muito tempo, especulou-se uma relação biunívoca entre as palavras e as coisas, o que, de acordo com Mondada e Dubois (2003, p. 19), “pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou ‘entidades’ existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele [...]”.

Em contrapartida, a partir da proposta teórica concebida como **referenciação**, postulada, entre outros, por Mondada e Dubois (2003), defende-se uma análise sobre o processo de discretização e estabilização por meio da linguagem, ao invés de se investigar a correspondência entre as palavras e as coisas, por exemplo. As autoras defendem que as categorias e os referentes aos quais nos reportamos em nossas interações discursivas não devem ser considerados preexistentes, mas construídos no decorrer de nossas interações discursivas e passíveis de transformações de acordo com o contexto ao qual figuram. Dessa maneira, segundo Mondada e Dubois (2003), não deveríamos conceber as categorias como fenômenos imutáveis e rígidos, uma vez que elas podem se modificar ao longo das negociações intersubjetivas de indivíduos que agem coletivamente no uso da linguagem.

Em meio a essa reflexão sobre a natureza das categorias, que são objetos de estudo comuns à psicologia, surge uma questão linguística, a dos referentes, que são concebidos pelas autoras como objetos de discurso, expressão que indica a posição epistemológica das linguistas em não considerar os referentes como etiquetas preestabelecidas para nomear as coisas e sim como fenômenos que se erigem colaborativamente no bojo do discurso e estão sujeitos a modificações assim como as categorias as quais de relacionam.

Dessa forma, essa passagem do estudo da referência para a análise da referencialização significa dirigir o olhar para o processo pelo qual construímos versões públicas do mundo, que são estabilizadas por recursos como as categorias e criamos objetos do discurso no momento das interações verbais, em que os interlocutores agem coletivamente, ajustando seus dizeres de acordo com o contexto e evento textual.

Segundo Koch (2012, p. 123),

os referentes dos quais falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a nossa percepção de mundo, nossos 'óculos sociais' (cf. BLIKSTEIN, 1986), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

Isto é, quando nos referimos a algo no discurso, este objeto passa a ter as feições do próprio discurso, o qual é erigido por fatores linguísticos, sociais, culturais e cognitivos. A pista textual, ou significante não congrega todo o sentido, este, entretanto, escapa de seus domínios (SALOMÃO, 1999) e emerge das relações sociais em que a linguagem é *um dispositivo para a construção do conhecimento* (SALOMÃO, 1999).

Koch (2012) observa que os processos de referencialização ocorrem por meio de estratégias, que são expressas na introdução, retomada e desfocalização de objetos de discurso ou ainda por meio de recategorizações.

(1)

O cara chega para o amigo e fala: - Minha sogra morreu e agora fiquei em dúvida, não sei se vou trabalhar ou se vou ao enterro dela... O que é que você acha? - Primeiro, o trabalho. Depois, a diversão!!!⁷

No exemplo (1), podemos perceber algumas estratégias de referencialização em tela. Primeiramente, o referente *minha sogra* é introduzida e posteriormente retomada pela expressão pronominal anafórica *dela*. Já o referente *enterro* é introduzido e, em seguida, recategorizado pela expressão *diversão*. Temos aqui, um exemplo de recategorização embasada em metáforas, pois engendra-se na concepção de que SOGRA É UM SER RUIM e sua morte, conseqüentemente, deveria ser comemorada. Esse raciocínio segue a teoria das metáforas

⁷ Disponível em: <https://www.piadasnet.com/piada1432sogras.htm>). Acesso em: 31 jan. 2022.

conceituais de Lakoff e Johnson, na qual os autores transpassam a noção de metáfora como simples ornamento linguístico para concebê-las como parte do nosso sistema conceitual: “nosso sistema conceitual comum, em termos do qual pensamos e agimos, é de natureza fundamentalmente metafórica” (LAKOFF; JOHNSON, 1980 *apud* LIMA, 2015). Podemos perceber nesse jogo articulatório que o autor faz para conduzir ao riso, que o texto é muito mais do que o registro imediato das palavras e que coexiste, em seu arcabouço, um universo de categorias, estereótipos (como no caso da figura da sogra na percepção cristalizada dos homens) e que o leitor precisa acessar essa toda estrutura que alicerça o texto para chegar ao seu entendimento e construção dos objetos de discurso, guiado pelas pistas textuais que permitem inferenciar os possíveis sentidos do texto.

(2)

Dois amigos se encontram depois de muitos anos. Casei, separei e já fizemos a partilha dos bens. E as crianças? O juiz decidiu que ficariam com aquele que mais bens recebeu. Então ficaram com a mãe? Não, ficaram com nosso advogado.⁸

No exemplo (2), podemos perceber dois objetos de discurso em foco, *pai e mãe*, em querela judicial pela guarda dos filhos: *O juiz decidiu que ficariam com aquele que mais bens recebeu*. Entretanto há uma quebra de expectativa na leitura linear da piada e os referentes são desfocalizados pela introdução do referente *nosso advogado*, menos provável pelo percurso da narrativa e é isso que causa a surpresa, uma tradicional fórmula de se fazer rir em piadas. Diante dos exemplos tratados, defendemos que processos como esses (a desfocalização e a recategorização, expressa no exemplo (1)) podem colaborar com a instauração da comicidade do texto.

Em seguida, pretendemos discorrer acerca de outro tema bastante discutidos nos estudos da LT, a noção de coerência textual, o qual acreditamos ser muito importante para os jogos de linguagem promovidos pelo humor.

2.3.2 A coerência como um critério de textualização

A noção de coerência é outro tema muito debatido ao longo do trajeto da Linguística Textual. Marcuschi (2000) aponta três fases no desenvolvimento de estudos do fenômeno da

⁸ Fonte: Autor. Disponível em: <https://www.piadasnet.com/piada1938curtas.htm>. Acesso em: 31 jan. 2022.

coerência. Na primeira delas, coerência e coesão eram tratadas como fenômeno imbricados. A partir dessa visão, a coesão era vista como indício da coerência textual, algo observável na superfície textual. Na segunda fase, coesão e coerência passam a ser vistas como fenômenos distintos, em que a coesão foi relacionada à estrutura sintática e a coerência à natureza semântica dos textos. Finalmente, na terceira fase, o conceito de coerência seria relacionado à atividade cognitiva envolvida no processamento do texto. Logo a coerência deixa de ser vista como propriedade constitutiva do texto para ser concebida como resultante de nossos processos cognitivos, ou seja, a coerência não seria um fenômeno aprisionado na materialidade textual, como inicialmente se imaginava, mas algo construído de forma colaborativa no processo de interação com o texto.

Marcuschi (2007) define ainda a coerência como processo de produção de sentidos, construída de forma coletiva. Dessa forma, ao ordenarmos cognitivamente o texto, estaríamos também construindo sentidos, realizando inferências a partir da percepção da organização textual. Isso poderia até sugerir que a coerência possa ser vista como um dos critérios para compreensão textual, uma vez que, quando lemos, sempre procuramos identificar a coerência textual para nos nortear no processo de compreensão textual. Isso pode ser ratificado nas palavras do próprio autor quando assevera que a coerência seria um “critério de textualização e não um princípio de textualidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 14), ou seja, a coerência não seria um aspecto imanente dos textos, mas resultado da percepção do leitor enquanto procura construir sentidos.

Contudo, Marcuschi (2000) adverte que não devemos equiparar coerência à compreensão. Para o autor, a compreensão pode até indicar a existência da coerência, mas não podemos afirmar que um texto só possa ser compreendido caso seja também coerente. Isso seria retornar à concepção de coerência como elemento indissociável da materialidade textual. Marcuschi (2000) afirma que, mesmo em meio a dispersividades discursivas, como as do ambiente digital, nós ainda conseguimos estabelecer coerência e conseqüentemente construir sentidos, ainda que por percursos não-lineares.

Dessa maneira, poderíamos sugerir que, no processo de compreensão, a busca por coerência parece um movimento espontâneo, que colabora com a construção de sentidos. Mas, como essa atividade cognitiva não depende apenas da materialidade textual, carece ainda de nossa percepção sobre o texto para, a partir das pistas textuais, erigir horizontes norteadores para nossa compreensão. Isso pode ser percebido quando conseguimos compreender textos caóticos, como os de portais da internet, em que há geralmente uma miscelânea de informações dispostas em tela de forma não-linear.

Por fim, conceber a coerência como critério de textualização é também reconhecer o texto como evento textual, do qual o leitor participa por meio de suas atividades de textualização, uma vez que, como defende Beaugrande (1997), um texto só apresenta esse estatuto, porque alguém o processa.

Na próxima subseção, trataremos do fenômeno da intertextualidade, que já foi objeto de estudo de algumas áreas como a Literatura e a Linguística.

2.3.3 Relações intertextuais

Nesta subseção abordamos a intertextualidade, fenômeno muito discutido pela Linguística Textual e pela Literatura, campos em que surgiram os primeiros grandes estudos das relações intertextuais, representados sobretudo pela obra de Genette (2006).

No campo da Literatura, os estudos de Gérard Genette (2006) foram precursores das investigações acerca da intertextualidade. Para esse autor, as relações de diálogo entre textos eram chamadas de *transtextualidade*, a qual era ainda subdividida em campos como o das intertextualidades restritas, que indicavam relações de copresença entre textos. Entre os exemplos dessa modalidade, o autor cita a alusão, que se trata de uma remissão sutil ao texto fonte. Outro tipo de transtextualidade citada por Genette (2006) é a metatextualidade, que seria expressa em textos que comentam outros, estabelecendo uma relação dialógica entre comentário e texto primário. Como exemplo imediato dessa modalidade, teríamos a crítica literária.

A intertextualidade está presente ainda em manifestações cômicas, como as representadas pelas paródias. Nesse sentido, podemos perceber a presença de intertextualidade nas mais antigas manifestações cômicas, como nas paródias medievais carnavalescas, que visavam sobretudo ao rebaixamento de temas relativos à religião. O carnaval foi então o *locus* das mais diversas manifestações cômicas como a paródia. É um período em reina a subversão e o riso coletivo, no qual “o povo representa a vida, parodiando-a, invertendo-a; uma vida melhor, nova, livre, transfigurada” (MINOIS, 2003, p. 108).

A Linguística Textual foi outra área em que a intertextualidade foi vastamente estudada. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a Linguística Textual abordou o fenômeno da intertextualidade de acordo com “o postulado dialógico de Bakhtin (1929), de que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos” (p. 9). Dessa maneira percebemos a importância atribuída aos estudos da intertextualidade pela LT.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) classificam a intertextualidade em dois segmentos: implícito e explícito. Intertextualidade explícita seria aquela composição em que o texto fonte é mencionado. Já a intertextualidade implícita seria aquela que pode ser percebida sem a menção direta ao texto fonte. Este tipo de intertextualidade requer maior atividade inferencial por parte do leitor para identificar o texto fonte a partir de pistas textuais deixadas pelo autor.

Figura 1 - Exemplo de intertextualidade implícita



Fonte: Charge publicada na edição de Zero Hora de 2 de março de 2006.

Na imagem acima, podemos perceber, a partir das imagens, uma referência indireta à obra *Guernica*, de Pablo Picasso e assim poderíamos classificar essa charge, em relação à imagem, como exemplo de intertextualidade implícita.

Figura 2 – Exemplo de intertextualidade explícita



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/PequenasDicasDePortugues/photos/na-frase-vem-pra-caixa-voc%C3%AA-tamb%C3%A9m-h%C3%A1-um-erro-segundo-a-gram%C3%A1tica-normativa-fois/495827203854160/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Nessa outra imagem, vemos alusão ao slogan da Caixa Econômica Federal compondo o texto desse meme. Como a fonte do intertexto é citada, temos um caso de intertextualidade explícita.

Outro caso de intertextualidade citado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), que também pode colaborar com a comicidade é um fenômeno chamado de *détournement*. Nesse tipo de composição, textos, como provérbios, frases feitas, títulos de obras artísticas, entre outros, que permeiam nossa memória discursiva, são modificados, retextualizados para novas semioses. Seguem alguns exemplos encontrados geralmente em para-choques de caminhão:

(6)

- a) Depois da tempestade vem a... enchente.
- b) Água mole em pedra dura, tanto bate até que... molha tudo.
- c) Quem não deve, não precisa pagar.
- d) Em terra de ciclope, quem olho é rei

Podemos perceber, nesses exemplos, a intertextualidade a partir do fenômeno *détournement* sob formas variadas de alteração dos textos originais. Nos exemplos acima, teríamos o que Koch, Bentes e Cavalcante (2012) chamam de *substituição*, nesses casos, especificamente, de palavras.

A intertextualidade é, segundo nossa concepção, mais um fenômeno que demonstra que a compreensão textual não pode ficar restrita à decodificação do que está expresso na materialidade, pois muita informação envolvida no evento textual deve ser ainda inferida, evocada de memórias discursivas publicamente compartilhadas. Na próxima seção, abordaremos outro conceito importante para nossa pesquisa, a visão sociocognitiva de língua.

2.3.4 Visão sociocognitivista de língua

Por muito tempo, o conceito de linguagem foi vinculado sobretudo a fatores internos. Desde a concepção da linguística enquanto ciência, os aspectos sociais eram considerados marginais para os estudos da linguagem, consolidando-se assim uma duradoura visão dicotômica entre aspectos cognitivos e sociais. Somente após um intenso período de discussões é que surge a proposta sociocognitivista em reação aos estudos fragmentados da linguagem, mas, antes do surgimento dessa concepção epistemológica, algumas discussões foram necessárias.

Em sua gênese, na década de 1950, os estudos da cognição insurgiram-se contra a abordagem comportamental do *behaviorismo*, para o qual o objeto de estudos eram as reações dos sujeitos a determinados estímulos. Para essa corrente teórica, a mente era algo inacessível, não passível de investigação científica.

Os estudos das ciências cognitivas buscaram, portanto, desmitificar a concepção de mente inacessível e se dispuseram a investigar questões que envolviam cognição e linguagem. Segundo Koch e Cunha-Lima (2007), as principais questões a serem investigadas pela corrente cognitivista diziam respeito à representação e à organização do conhecimento na mente; à organização da memória, à estruturação e ao funcionamento da mente e à origem dos nossos conhecimentos (se eles seriam inatos ou fruto de nossas experiências).

Essas autoras fazem, contudo, uma ressalva quanto aos percursos das ciências cognitivas, afirmando que, por muito tempo, os estudos da cognição evitaram abordar questões sociais em suas discussões, mesmo sendo a linguagem uma capacidade cognitiva inerentemente social. Volta-se, portanto, a mesma atitude estruturalista de se isolar a linguagem de sua natureza social. Dessa forma, posicionavam-se os cognitivistas clássicos, preocupando-se estritamente com questões internas, individuais. Koch e Cunha-Lima (2007) afirmam ainda que, em meio a essa tendência de estudos cognitivos, há ainda os que se comportam de forma contrária, propondo-se a estudar a linguagem unicamente em seu aspecto social, desconsiderando fatores internos como a cognição.

Em momento posterior, pesquisadores de diferentes correntes teóricas buscavam atenuar as fronteiras entre ciências cognitivas e outras áreas. Foi então que surgiram pesquisadores que concebiam a linguagem como *ação conjunta*, definição postulada por Clark (1996, *apud* KOCH; CUNHA-LIMA, 2007). Dessa forma, para Koch e Cunha-Lima (2007), “compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais” (p. 255).

Dessa maneira, usar a linguagem passa a ser entendido como algo coletivo, em que cooperam fatores internos e externos. O conceito de sociocognição começa então a ganhar terreno, sobretudo em estudos de autores como Salomão (1999). A autora contrapõe-se à exclusão do sujeito das agendas de estudos linguísticos e defende que a linguagem seja concebida como

operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação de comunicação real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a

hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância como outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso [...] esta **hipótese** denomina-se **sócio-cognitiva**. (SALOMÃO, 1999, p. 64-65, grifos da autora).

Desse modo, a linguagem passa a ser vista de modo mais amplo, como uma faculdade cognitiva de funcionamento situado nas práticas discursivas. Ao defender essa visão sociocognitivista de língua, a autora postula premissas básicas como a escassez do significante e a semiologização do contexto.

A escassez do significante se refere ao dinamismo dos processos de interpretação da linguagem, para os quais as informações da materialidade não seriam suficientes, pois devem ser ainda acrescidas de informação extralinguística, que a autora sugere estar no “no coração do processo de interpretação da linguagem” (SALOMÃO, 1999, p. 66).

Ao se reportar à semiologização do contexto, a autora refuta concepções arcaicas como a de que o contexto seja concebido como elemento estático, não relacionado às informações linguísticas. Em contrapartida, a autora postula que a linguagem possa ser concebida como contexto da própria linguagem e que não deva haver dissociação entre linguagem e contexto (realidade). A esse respeito, declara a autora:

Cabe outra vez a pergunta: onde termina a linguagem? Onde começa o contexto? Dentro da perspectiva que adotamos, o mundo (para nós que o percebemos ou o conceptualizamos) é também **sinal**; há, portanto, uma continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade** que não as reduz entre si, mas as redefine em sua fragmentária identidade (como **realidade**, ou como **conhecimento**, ou como **linguagem**), segundo as necessidades locais da interação humana. (SALOMÃO, 1999, p. 70-71, grifos da autora).

Ao defender essas premissas, Salomão (1999) fundamenta sua visão sociocognitivista de língua, para qual o uso da linguagem acontece de forma situada, por meio de um sujeito cognitivo que constrói sentidos de forma contingente. O desenvolvimento dos estudos da sociocognição foi, a nosso ver, uma grande contribuição para os estudos da linguagem, como defende Demétrio (2018), quando afirma que a hipótese sociocognitiva colaborou com o desenvolvimento dos estudos do texto, motivando um ajuste até mesmo da noção de texto. Por meio da perspectiva sociocognitivista, surgiram ainda questões como as relacionadas à constituição da cognição nos momentos de interação, como argumentam Koch e Cunha-Lima (2007). Nesse sentido, é importante ressaltar ainda que a relação entre língua, interação e cognição não deve ser vista como mera justaposição de conceitos, mas como uma relação em que esses fenômenos se constituem de forma colaborativa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os passos metodológicos de nossa pesquisa. Dividimos esta seção em oito subseções: na primeira tratamos da caracterização da pesquisa, indicando seu tipo e natureza; na segunda, apresentamos o contexto e os sujeitos da pesquisa; na terceira subseção, trazemos informações sobre instrumentos e *corpus* utilizados na pesquisa; na quarta, tratamos de procedimentos de geração de dados; na quinta, apresentamos as etapas da pesquisa; na sexta subseção, abordamos a seleção de dados; em seguida, na sétima, discorremos sobre as categorias de análise; por fim, na oitava subseção, acrescentamos um relato referente à etapa de campo de nossa pesquisa.

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Pesquisar fenômenos sociais requer do pesquisador um olhar mais humano e menos estruturalista, já que seu objeto de pesquisa está imerso em relações intersubjetivas que colaboram com as feições em que o fenômeno se manifestará, sempre de forma situada. O humor, fenômeno tributário do social e que é foco de nossa investigação, segundo Bergson (1983), tem na sociedade seu ambiente natural. Em vista disso conduzimos nossa pesquisa por intermédio da abordagem qualitativa (DEMO, 1995; MINAYO, 2002), pois acreditamos que os fenômenos que observamos exigem esse olhar mais processual.

Essa abordagem também se conjuga com a perspectiva de leitura complexa, que se erige na hipótese de que não há previsibilidade de resultados dentro de sistemas complexos, como a leitura. Propomos, em nosso trabalho, sobretudo um olhar mais complexo a respeito do humor em tirinhas, que contemple a comicidade como algo que se constrói discursivamente, que emerge no momento da leitura por intermédio de inter-relações entre diversos agentes que colaboram para a construção de sentidos dos textos, que concebemos como eventos comunicativos, nos quais a materialidade representa apenas uma porção de um emaranhado de ações concomitantes.

Entendemos, em nosso trabalho, a leitura como um sistema complexo, em que se inter-relacionam diversos agentes. É uma atividade que não funciona de forma isolada, ou seja, está sujeita a forças sociais como as nossas crenças que, conforme Franco (2011), podem se complexificar durante nossa interação com os textos. Por conseguinte, essa concepção sobre leitura também nos motivou a adotar a abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (1994, p. 21-22),

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à natureza, entendemos que este estudo apresenta traços do que Thiollent (1985, p. 14) define como pesquisa-ação:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A adesão a esse tipo de pesquisa está relacionada às nossas impressões sobre o ensino do humor na escola, pois, como já comentamos, percebemos lacunas na abordagem da comicidade, sobretudo nos livros didáticos, que vem das concepções de texto e de língua. Esperamos, dessa maneira, que nossa pesquisa, ao promover situações em que os participantes vivenciem o evento textual, possa, de alguma forma, colaborar também para o desenvolvimento do ensino de humor e chegue às salas de aula como forma alternativa de abordagem desse gênero, pautada nas concepções de metatexto didático.

As oficinas de leitura de tirinhas representaram, em nossa pesquisa, um momento de grande interação em meio aos eventos textuais vivenciados. Pesquisador e demais participantes puderam dialogar sobre os efeitos de sentido que emergiam do momento de leitura desses textos multimodais, de forma colaborativa.

A partir dos objetivos de nossa pesquisa e das perspectivas elencadas em nossa fundamentação teórica, construímos atividades em forma de metatextos didáticos para partilhar em oficinas de leitura para alunos do terceiro ano do ensino médio, por meio de questões dialógicas norteadoras que pudessem motivar os alunos a perceber os efeitos de humor nesses textos de forma situada. A partir das respostas e reflexões dos alunos, conseguimos averiguar nossas hipóteses e até mesmo reconstruí-las, pois acreditamos que fazer ciência seja sempre ir ajustando as coisas a partir do contato com a realidade, que é dinâmica, como já asseverou Demo (1995), apesar de apresentar estruturas regulares.

Nossas hipóteses são resultado de nossa percepção, entretanto podemos perceber, a partir das contribuições dos alunos, novos olhares para esse fenômeno complexo que é o humor. Portanto, não temos a intenção de postular uma verdade absoluta sobre o fenômeno que

observamos, pois concordamos com o que assevera Demo (1995): “A ciência é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final” (p. 28).

Nossa pesquisa, portanto, demandou uma maior interação entre pesquisador e participantes da pesquisa e ainda reclamou, por conta de nossos objetivos, abordagens diferentes das tradicionalmente adotadas para se investigar o humor em tirinhas. Entretanto não esperávamos, com essa ação, “treinar” alunos para a leitura de textos de humor, mas sim, vivenciar, junto com os demais participantes, o evento textual, provocando o surgimento da atividade inferencial e indicando a existência de pistas (con)textuais que corroboravam para o estabelecimento dos efeitos de humor. Dessa forma, julgamos necessário elaborar atividades que fossem além de perguntas diretas sobre a comicidade em tirinhas, que apresentassem questões que favorecessem o diálogo entre leitor e texto, de forma gradativa, promovendo o surgimento de inferências e o estabelecimento de relações entre pistas (con)textuais e os elementos extralinguísticos em jogo.

Além dessas atividades escritas, ainda fizeram parte do grande metatexto erigido durante nossa pesquisa, o discurso do professor pesquisador e o diálogo deste com os participantes da pesquisa. Essa interação entre os participantes se deu por meio de aulas remotas por intermédio da plataforma *Google Meet*, na qual os participantes debateram sobre o humor na leitura de tirinhas da série Niquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales. Logo a problemática de compreensão do humor, que envolve docentes e discentes, foi partilhada entre os participantes da pesquisa, que, a nosso ver, resultou em novas perspectivas para se trabalhar o humor em sala de aula a partir da leitura de tirinhas. Desse modo, ao propiciar um melhor entendimento do humor por parte dos alunos, ainda tecemos considerações sobre como o humor pode emergir na leitura desses textos, considerando o texto um evento e o leitor um agente de leitura.

Assim, conjecturamos o próprio humor como fenômeno complexo, não creditado somente a aspectos linguístico-cognitivos, como propôs Raskin (1985), mas também tributário dos processos de leitura. Entendemos, assim como Curcó (1995), que seja importante, para os estudos linguísticos do humor, ir além da investigação da forma, analisando também a maneira como os leitores percebem a comicidade.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

Por conta da pandemia mundial do Coronavírus, nossas oficinas de leitura de tirinhas foram realizadas de forma remota, via plataforma *Google Meet*, com alunos de uma

escola pública estadual de ensino médio, pertencente à rede estadual de ensino do estado do Ceará, situada na cidade de Fortaleza.

O planejamento inicial seria realizar as aulas na própria escola, por haver rumores de que o ensino presencial seria autorizado no Ceará, em agosto de 2021, o que não se efetivou. Por envolver seres humanos, nossa pesquisa foi apreciada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE), sob o parecer de número 4.763.358 (Anexo A).

Os alunos que participaram da pesquisa pertencem a três turmas de terceira série do Ensino Médio, do turno da manhã. Foi feito um convite prévio para adesão ao projeto e as aulas das oficinas de leitura de tirinhas iniciaram no dia 10/08/2021, e o último encontro foi realizado dia 08/09/2021. Inicialmente projetamos uma quantidade máxima de 10 alunos para compor a turma, o que não aconteceu de fato, pois a quantidade média de alunos nas oficinas foi de 20 participantes. Fato que, acreditamos, se deu por conta, sobretudo, de ser no horário da aula de português dos terceiros anos.

Ao todo realizamos seis encontros, de 1h/a de duração cada, realizados às quartas-feiras, das 9h às 10h, horário em que eles teriam aulas de língua portuguesa. Essas aulas foram gentilmente cedidas pela professora das turmas, que também colaborou com nossas comunicações para a turma, uma vez que mantinha contato com os alunos em grupos de *WhatsApp*. Nosso contato com alunos se deu, então, mediado pela professora titular, que repassava informações aos seus alunos.

A escolha dos participantes da pesquisa estava planejada para acontecer em parceria com a professora regente das turmas, o que acabou não acontecendo, pois as aulas das oficinas foram direcionadas para o mesmo horário em que haveria aula de língua portuguesa, ou seja, findamos substituindo uma aula do terceiro ano. Ressaltamos que não houve critério de exclusão na recepção dos alunos, ou seja, aqueles que comparecessem ao momento síncrono de nossas oficinas eram considerados participantes dela. Contudo, para a participação nas oficinas, foi solicitada ainda a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

3.3 Instrumentos de geração de dados e corpus

Para o desenvolvimento desse trabalho, aderimos à técnica denominada *observação participante*, pela qual pudemos coletar dados em consonância com a natureza qualitativa de nossa pesquisa. É importante ressaltar ainda que adotamos a observação participante por conta do modelo de leitura que endossamos, o da leitura como sistema complexo, para o qual as inter-

relações não podem ser conjecturadas. Logo concordamos com Mazzoti e Gewandsznajder (1986, p. 166) quando afirmam que

O tipo de observação característico dos resultados qualitativos [...] é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Nossa pesquisa aconteceu em ambiente virtual, por conta das normas locais de isolamento sanitário, por ocasião da pandemia do Coronavírus. Dessa maneira, nosso principal instrumento de interação com os alunos foi a plataforma *Google Meet*, na qual projetamos slides que serviram de apoio para nossas exposições e nos quais também inserimos as tirinhas e as atividades relativas a esses textos. Criamos também uma sala virtual no aplicativo *Google Sala de Aula*, para podermos disponibilizar mais conteúdos em forma de formulário, por exemplo, e para tentarmos interagir com os alunos em momentos diferentes dos das aulas. Nesta plataforma, criamos e disponibilizamos um formulário para sondar o nível de conhecimento e de contato dos participantes da pesquisa com as temáticas trabalhadas neste trabalho, isto é, o humor e as tirinhas.

Além disso, reunimos as tirinhas e as atividades e os organizamos numa espécie de caderno de atividades, o qual imprimimos e colocamos à disposição dos alunos na sala da gestão da escola, para que pudessemos ter materializadas as respostas deles. Esse caderno está anexado a esta dissertação em forma de apêndice. Esse caderno de atividades também foi disponibilizado em arquivo do *Microsoft Word*, por intermédio da professora regente das turmas, para aqueles alunos que tinham dificuldade de apanhá-lo na escola. Esses recursos serviram de instrumentos para a realização das “Oficinas de leitura de tirinhas”, nas quais pudemos interagir com os demais participantes da pesquisa.

Acreditamos que, por intermédio desses recursos, e diante da complexidade da atividade de pesquisa, que nos impedia de prever resultados, pudemos contemplar outras contribuições que emergem por meio do diálogo; como já defendeu Demo (1995), quando assevera que devemos “escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro” (p. 246) e não ficarmos restritos apenas às respostas formalmente escritas.

O material utilizado na formulação do caderno de atividades e dos slides foi composto por 29 tiras da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales. Escolhemos essa série de tirinhas por seu grande sucesso, já reconhecido em várias premiações, bem como

por sua ampla circulação em jornais, livros e até em provas como ENEM. Para selecionar as tirinhas a serem utilizadas, valemo-nos dos pressupostos que permeiam nosso referencial teórico, sobretudo os referentes a Raskin (1985), a Marcuschi (2007), a Beaugrande (1997) e a Franco (2011). Já o *corpus* que foi utilizado em nossas análises foram as respostas e comentários dos alunos acerca das proposições a respeito das tirinhas e do humor. As interações entre pesquisador e participantes foram registradas, de forma síncrona e assíncrona, em gravação audiovisual, pela plataforma *Google Meet*, e por meio de um caderno de atividades, no qual os alunos poderiam responder as questões referentes às tirinhas lidas.

3.4 Procedimentos de geração de dados

As Oficinas de Leitura de Tirinhas foram nosso momento de interação com os demais participantes da pesquisa, de geração de dados e também de registro de informações a serem analisadas e discutidas neste trabalho. Para captarmos o conteúdo dessas interações, utilizamos a gravação das aulas via *Google Meet*, com a devida autorização dos participantes, tanto a gravação de áudio e vídeo, como das interações via chat da plataforma. As atividades ocorreram de acordo com as recomendações do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram informados sobre a finalidade e demais aspectos da pesquisa, ficando cientes também de que poderiam inclusive deixar de participar, caso não quisessem mais seguir na pesquisa.

Ao invés de tratar o conteúdo dessas interações como “dados”, preferimos concebê-los, como sugere Demo (1995), como *dado dialogado*, que, de acordo com um viés qualitativo, difere-se do dado empírico, pois é resultado da interação entre os participantes da pesquisa, os quais, de forma negociada, convergem ou divergem sobre pontos de vista.

Nossas oficinas ocorreram no período de 10 de agosto a 08 de setembro de 2021, no horário de 9h às 10h, de forma virtual. O principal objetivo das oficinas foi proporcionar aos participantes a vivência do evento textual, suscitando a percepção dos efeitos de humor por meio das pistas (con)textuais e de outros elementos envolvidos no momento da leitura das tirinhas. Dessa maneira, pudemos observar como os alunos percebiam essas instruções verbais ou não verbais relacionadas ao humor, como gatilhos e palavras que sugeriam scripts ou contextos perceptíveis em cada tirinha. Compilamos 29 tirinhas da série Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, e elaboramos atividades que pudessem nortear nossas discussões. Como já mencionamos, essas atividades foram concebidas a partir da concepção de metatexto didático,

de Costa, Queiroz e Alves (2020), em que se propõem questões norteadoras que colaborem com o surgimento de inferências e uma efetiva atividade de textualização por parte dos leitores.

Tivemos também, em dois momentos das oficinas, a participação do cartunista cearense Carlos Henrique, o Guabiras, profissional de vasta experiência, sobretudo no jornal cearense *O Povo*, em que trabalhou como cartunista por mais de vinte anos. Guabiras discorreu sobre o gênero tirinha e ainda acerca dos processos de criação de tirinhas. O objetivo era que os alunos pudessem visualizar os passos de criação de uma tirinha e, conseqüentemente, percebessem como o humor era estruturado nesses textos multissemióticos. Foi um momento bastante interessante e divertido, além de ter sido uma oportunidade de interagir de forma mais próxima com um autor de tirinhas.

Abaixo apresentamos o planejamento inicial das oficinas de leitura de tirinhas, quadro que, como geralmente acontece com projeções de ensino, sofreu modificações ao longo de nossa jornada metodológica:

Quadro 1 – Planejamento das oficinas de leitura de tirinhas

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
10.08.21	Conceitos de leitura, de texto, de humor e do gênero tirinha; a série de tirinhas Níquel Náusea.	Apresentar a pesquisa e a proposta das oficinas; discorrer sobre elementos importantes para as atividades das oficinas.
11.08.21	Leitura e debate sobre o humor em tirinhas	Dialogar sobre a leitura e pistas (con)textuais estruturantes do humor em tirinhas, sobre os aspectos risíveis desses textos e resolução coletiva de atividades acerca do humor nessas tirinhas
18.08.21	Leitura e debate sobre o humor em tirinhas	Dialogar sobre a leitura e pistas (con)textuais estruturantes do humor em tirinhas, sobre os aspectos risíveis desses textos e resolução coletiva de atividades acerca do humor nessas tirinhas
25.08.21	Leitura e debate sobre o humor em tirinhas	Dialogar sobre a leitura e pistas (con)textuais estruturantes do humor em tirinhas, sobre os aspectos risíveis desses textos e resolução coletiva de atividades acerca do humor nessas tirinhas
01.09.21	Palestra do cartunista Guabiras sobre tirinhas e processos de criação	Proporcionar um momento de interação entre autor e leitores; refletir sobre os processos de criação do humor em tirinhas e, conseqüentemente, melhor compreender o fenômeno observado.

08.09.21	Aula prática com Guabiras sobre a produção de tirinhas. Confeção de tirinhas em tempo real. Encerramento das oficinas com sorteio de revistas de tirinhas do autor.	Vivenciar o humor desde sua concepção e perceber melhor seus elementos constitutivos.
----------	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5 Etapas da pesquisa

A primeira parte de nossa pesquisa objetivou a concepção das atividades que seriam usadas nas oficinas. A seleção das 29 tirinhas foi feita com base nas principais categorias apontadas por Raskin (1985) para concepção do humor em piadas: os scripts e os gatilhos. A teoria formulada pelo autor se adapta a muitos textos cômicos, mas não a todos. Dessa maneira tivemos de fazer uma triagem e escolher as tirinhas que melhor se enquadravam no modelo proposto por Raskin (1985). Reunimos as tirinhas e criamos atividades em forma de metatexto didático para mediar nosso diálogo durante as aulas. As tirinhas foram coletadas em sites da internet e posteriormente autorizadas para uso neste trabalho pelo autor, Fernando Gonsales (Anexo B).

A segunda parte de nossa pesquisa ocorreu com a realização das oficinas de leitura de tirinhas, já referidas. Iniciamos nossas oficinas no dia 10 de agosto de 2021. Fizemos um convite prévio nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio da escola escolhida para a realização da pesquisa e, nesse momento, já solicitamos aos alunos o preenchimento de um formulário feito no Google Sala de Aula. Nesse formulário havia questões que procuravam sondar o grau de conhecimento dos alunos com o gênero tirinha e acerca dos humorísticos. Nosso objetivo com esse instrumental foi identificar familiaridade dos alunos com tirinhas e com humor para assim melhor adequar nossas oficinas de acordo com o conhecimento inicial dos participantes da pesquisa.

Em nosso primeiro encontro, como *observador participante*, apresentamos nossa pesquisa aos alunos, explicando como seria a dinâmica das aulas, informando quais seriam os materiais de apoio didático (caderno de atividades, questionários) e discorrendo acerca dos principais objetivos da pesquisa, procurando inserir-nos no grupo como sujeito da pesquisa e buscando estreitar laços com os demais participantes.

Julgamos essa etapa bem morosa, uma vez que estávamos lidando com alunos que estavam tendo aulas de português com outro professor naquele período; foi como entrar como novo professor em uma turma que já estava acostumada com outro profissional até aquele

momento, o que gerou resistência por parte de muitos alunos, algo que julgamos comum nessas situações. Informamos também sobre a gravação das aulas e quanto ao anonimato que seria respeitado no momento de nos referir a esses dados; também fornecemos orientações sobre como seria o registro de frequência, além de outras informações que julgamos relevantes para iniciarmos esse momento empírico de nossa pesquisa.

Nessa primeira aula, após as devidas orientações e apresentações, iniciamos discorrendo sobre elementos que julgamos essenciais para nossa travessia de leitura das tirinhas: os conceitos de leitura, de texto, do gênero tirinha e do humor. Acerca dos processos de leitura, argumentamos a respeito da complexidade desse fenômeno, para o qual não deveríamos conceber como algo previsível, fundamentados sobretudo nos parâmetros da leitura complexa. Dessa maneira enfatizamos as singularidades de cada leitura e cada leitor. Sobre a concepção de texto, destacamos a amplitude que um texto pode revelar, como algo que extrapola a materialidade e se verifica em ações como as inferências que conjugam informação inscrita com elementos sociocognitivos. A respeito do gênero tirinha, comentamos suas principais características e formatos e, finalmente, sobre o humor, abordamos, de forma breve, as principais teorias referentes a esse fenômeno: a da incongruência, do alívio e a da superioridade, de acordo com Morreall (1982), Freud (2017), Kant (*Apud* Raskin, 1985), Schopenhauer (2005) e Raskin (1985).

Em seguida, tratamos da apresentação das tirinhas da série Níquel Náusea, comentando sobre o autor e os principais personagens da série. E, a partir desse momento, passamos a proceder com as apreciações das tirinhas e das atividades, sempre dialogando com os participantes da pesquisa, na construção de sentidos e procurando as motivações para a comicidade desses textos. Nossa primeira oficina terminou com a leitura e discussão da primeira tirinha do caderno de atividades. O conteúdo da primeira oficina acabou se tornando muito extenso, entretanto, nos demais encontros, fazíamos retomadas dos assuntos abordados, para fundamentar as impressões sobre o humor nos textos estudados.

As demais oficinas ocorreram de acordo com as seguintes etapas:

- a) Retomada de questões de aulas anteriores.
- b) Leitura das tirinhas (feita tanto pelo pesquisador como pelos alunos participantes da pesquisa).
- c) Reflexão sobre o risível nos textos lidos.
- d) Resolução coletiva das questões acerca dos textos.

As duas últimas oficinas contaram com a participação do cartunista Guabiras, que discorreu sobre o gênero tirinha e os processos de criação desses textos. Foi um momento bastante interessante de nossas aulas, pois proporcionou uma interação bem significativa entre leitores e autor. Nosso objetivo ao convidar um autor de tirinhas para esse projeto foi o de dialogar com quem faz humor, ao invés de somente ler seus textos. Assim pudemos melhor fundamentar nossas impressões sobre o humor em tirinhas. Tal etapa será mais detalhada no item 3.8.

A terceira etapa de nossa pesquisa se concretizou com a análise dos dados apurados na pesquisa, objetivando a organização das informações obtidas por meio das gravações de áudio e vídeo, das manifestações registradas no chat da plataforma utilizada e ainda do caderno de atividades impressa. Nossas análises seguiram a seguinte ordem: 1- análise reflexiva da performance do pesquisador, dos participantes e do material didático; 2 – análise das tirinhas.

Por fim, conseguimos reunir muitas informações, as quais tivemos que realizar uma triagem para proceder com as análises, tendo em vista as limitações de uma pesquisa de mestrado. Contudo, esperamos ainda aproveitar informações não contempladas em futuras produções acadêmicas.

3.6 Seleção dos dados

Reunimos em nosso caderno de atividades 29 tirinhas, das quais selecionamos 10 para análise, apesar de termos trabalhado com todas as 29 tirinhas durante as oficinas. Essa triagem se deu por critérios de participação dos alunos e por conta da percepção nesses textos de fundamentos teóricos elencados por nós nessa pesquisa. Os participantes foram orientados a responder também o caderno de atividades impresso, entretanto poucos o fizeram. Contudo, os alunos que preencheram esse instrumental foram aqueles que mais participaram dos debates e, dessa forma, julgamos ter captado excelentes amostras dos debates, de grande valor qualitativo, mesmo que em pouca quantidade.

Ao final das oficinas, revimos as gravações, que totalizaram mais de 360 minutos de áudio e vídeo, além dos textos armazenados com as interações via chat do *Google Meet*. A seleção dos trechos que utilizamos nas análises se deu, como dissemos, levando-se em consideração os objetivos da pesquisa e a participação e a colaboração dos alunos nas oficinas.

3.7 Categorias de análise

De acordo com os objetivos de nossa pesquisa, as perspectivas teóricas que fundamentaram nosso trabalho e a observação atenta dos dados gerados durante a pesquisa-ação, elencamos os seguintes parâmetros para nortear nossas análises.

3.7.1 Concepção do risível na leitura dos alunos

Essa análise teve como objetivo observar o que os alunos concebiam como engraçado nas tirinhas. Ainda que haja concepções socioculturais do que seja risível (BERGSON, 1983; POSSENTI, 2013; PROPP, 1992), no contexto da sociedade brasileira, como as figuras estereotipadas de bêbados, portugueses, loiras entre outros, percebemos que os leitores, de acordo com seus enquadres, relevâncias e suas experiências, apresentavam considerações interessantes sobre o porquê de esses textos serem cômicos.

3.7.2 Condições iniciais de leitura

Essa categoria está vinculada à proposta de leitura complexa, de Franco (2011), para a qual o sistema complexo de leitura é sensível às condições iniciais. Dessa forma, problemas na construção de sentidos durante a leitura podem ter origem nas condições iniciais de leitura, das quais fazem parte, como assevera Franco (2011), os conhecimentos prévios do leitor.

3.7.3 Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)

A partir dessa categoria, procuramos analisar como os alunos percebiam gatilhos e scripts, que, segundo Raskin (1985), são categorias relacionadas aos efeitos de humor. Entretanto defendemos o caráter discursivo dessas categorias e acreditamos que a compreensão desses elementos é sempre situada, o que reclama sobretudo atividade inferencial para se processar categorias e objetos de discurso, que são erigidos no bojo do discursivo.

Para encerrarmos essa seção de metodologia de forma venturosa, relataremos, a seguir, como foi a participação do cartunista cearense Guabiras, que encantou os alunos com suas obras e considerações sobre seu fazer artístico.

3.8 Oficinas com Guabiras

Antes de nos debruçarmos sobre a análise das tirinhas, vamos discorrer um pouco sobre as oficinas que contaram com a participação especial do cartunista cearense Carlos Henrique Santos, mais conhecido no mundo artístico como Guabiras. O autor participou de dois encontros de nossas oficinas, nos dias 01 e 08 de setembro de 2021. Guabiras é um consagrado cartunista cearense, que trabalhou por mais de 20 anos no jornal *O Povo*, em Fortaleza -CE. Ganhador de alguns prêmios como o ESSO de jornalismo (2015) e o Angelo Agostini (2016), Guabiras já publicou mais de 5 mil tirinhas em jornais, revistas, fanzines, livros e na internet.

Neste ano de 2021, o autor pretende lançar ainda dois livros de tirinhas, um deles referente ao período em que esteve internado com COVID-19.

Nosso objetivo inicial em trazê-lo para conversar com os alunos era proporcionar aos participantes uma interação em tempo real com um criador de tirinhas, algo que, a nosso ver, muito teria a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e metagenérica dos alunos, uma vez que os levaria a refletir sobre o gênero tirinha e as formas de se alcançar a comicidade nesses textos. Foram encontros bastante interessantes em que pudemos ouvir Guabiras falar de sua história como artista, as características do gênero tirinha, suas influências, o processo de criação, entre outros temas que nos deleitaram e fecharam com maestria nossas oficinas. Ao final da apresentação do cartunista, ainda foram sorteadas, entre os participantes, revistinhas com tirinhas do autor.

No dia 01/09, Guabiras iniciou sua participação falando sobre sua trajetória como cartunista. Conforme relatado, sua produção começou em forma de rabiscos na adolescência que se transformaram em revistas produzidas em casa mesmo. Nessas *fanzines* (revistas independentes), o autor disse que copiava desenhos já consagrados e tentava imprimir seu próprio jeito de fazer arte. Em 1998, com suas produções em mão, Carlos se dirigiu até a sede do jornal *O Povo*, onde conseguiu um estágio e começou a produzir de forma mais profissional, permanecendo nesse jornal até 2019. Guabiras continuou produzindo textos inspirado em grandes nomes dos *cartoons*, mas também acrescentando traços da cultura nordestina para sinalizar sua identidade: “Guabiras: Eu produzia me inspirando no que eles (autores que lhe serviram de inspiração) estavam fazendo e produzia no meu cotidiano [...] usava a cultura nordestina pra me diferenciar dos demais [...]”.

Após esse breve histórico, o autor apresentou algumas produções de sua autoria, explicando brevemente sobre o conteúdo e processo de criação. Falou ainda sobre o formato de algumas tirinhas, como o cartum, que teria formato quadrado e que originou o meme na internet.

Figura 3 – Exemplar da obra de Guabiras 1



Fonte: <http://blogdoguabiras.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2021.

Nessa tirinha, podemos perceber elementos sociais comuns à cidade de Fortaleza em determinada época, com a menção às chacinas*. Também podemos citar a relação de intertextualidade com o ditado popular *a esperança é a última que morre*, que é retextualizado pelo autor a partir da natureza polissêmica da palavra “esperança”. O próprio autor destacou para os participantes da oficina essa natureza intertextual dessa tirinha, que aparece também em outras tirinhas de sua autoria: *é uma ideia sobre o próprio ditado popular*.

Figura 4 - Exemplar da obra de Guabiras 2



Fonte: <http://blogdoguabiras.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2021.

A intertextualidade, a propósito, é um fenômeno presente em muitos trabalhos de Guabiras. O autor, nas oficinas, se diz apreciador das culturas *geek*, *nerd* e *pop*, elementos que podemos perceber em muitos de seus trabalhos, como nas obras apresentadas por ele a seguir.

Figura 5 - Exemplar da obra de Guabiras 3



Fonte: <https://www.facebook.com/GuabirasCartunistaOficial/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 6 - Exemplar da obra de Guabiras 4



Fonte: <http://blogdoguabiras.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2021.

Nessa última obra apresentada por Guabiras, ele faz referência à sangria de um açude e a relaciona com uma informação proveniente da obra cinematográfica Batman VS Superman. Mais uma vez, percebemos a natureza intertextual de sua obra por meio da junção de elementos comuns à região do Ceará com elementos da cultura pop. O autor continua a falar de processos de criação, afirmando que, em algumas criações, reúne o máximo de material possível sobre um filme, por exemplo, para buscar ideias. Ele afirma acreditar que a referência a um personagem famoso já chama a atenção do público:

Guabiras: Tem o Vingadores Ultimato... pego tudo sobre esse filme e tento tirar ideias dali. Ideias que levem além do conceitual...
 Você vê ali o Thanos e vai gostar da piada porque primeiramente você gosta do Thanos...

Se eu faço uma piada com um personagem de Velozes e Furiosos, com o Batman ou com o Homem Aranha, se você gostar de um desses personagens ou ao menos conhecer eles, você primeiro vai tocar no seu cérebro o personagem e depois vai levar para piada. Quando isso acontece você vai achar divertido, mesmo que a piada seja besta...

O uso de trocadilhos também foi citado pelo autor como estratégia para se gerar o humor. Na tirinha a seguir, o autor diz ter tido a ideia quando entrara em um restaurante. Para a tirinha na **figura 8**, a ideia teria surgido por ocasião do sete de setembro:

Figura 7 - Exemplar da obra de Guabiras 5



Fonte: <https://www.facebook.com/GuabirasCartunistaOficial/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 8 - Exemplar da obra de Guabiras 6



Fonte: <https://www.facebook.com/GuabirasCartunistaOficial/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Guabiras fala ainda sobre os formatos de tirinhas, que podem ser encontradas apresentando três, dois ou apenas um quadro. Ao explicar como pode se estruturar uma tirinha

com três quadros, ele explica que faz uma apresentação da tira no primeiro quadro, depois faz um enquadramento maior de algum elemento da tira anterior e, no último quadrinho, teríamos a “piada final”, como ele se refere. O autor diz que essa forma de disposição da tirinha traria um efeito cinematográfico: “isso já dá aquela dimensão de cinema, de tomada de câmera, de zoom”, ratificando o que Ramos (2007) já afirmara sobre as influências cinematográficas presentes nas tirinhas.

Chegamos ao fim dessa importante seção de nossa pesquisa com o sentimento saudosista pelo processo de interação que se findou e como novos leitores que, de forma autopoética, reestruturam-se em função das perturbações provenientes dos momentos de leitura. Inebriados com as impressões vivenciadas nos eventos textuais junto com os demais participantes da pesquisa, seguimos, na próxima seção, com a seção de análise das tirinhas como textos na dinamicidade do processo de leitura dialogada entre os participantes da pesquisa. Inicialmente, por conta da observação participante, refletimos sobre os atores e instrumento dessa empreitada.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados nas oficinas de leitura de tirinhas se compõem pelas interações entre os participantes da pesquisa, isto é, o pesquisador e os alunos colaboradores. Em consonância com o procedimento de geração de dados adotado (a observação participante), apresentamos, inicialmente, o que chamamos de análise reflexiva, tomando de empréstimo a ideia de Pereira (2017). Na segunda parte da análise, mostramos como aconteceu a leitura dialogada das tirinhas selecionadas

4.1 Análise reflexiva

A partir das impressões decorrentes de nossa vivência da pesquisa junto aos demais participantes, apresentamos, nesta primeira subseção, observações provenientes da observação participante que fomentaram nossas reflexões sobre a realidade pesquisada e seus elementos constitutivos. Assim, primeiro desenvolvemos uma reflexão sobre o desempenho do pesquisador; depois, refletimos sobre a atuação dos alunos participantes e, finalmente, avaliamos de forma breve o material produzido por nós que serviu como instrumento para desencadear o processo de leitura.

4.1.1 Performance do pesquisador

Como pesquisador e ministrante das oficinas, acreditamos que nossa conduta tenha se adaptado no transcorrer das oficinas, de acordo com o que observávamos nos momentos de interação com os alunos. Em nossa primeira oficina, a voz do pesquisador soava quase que em uníssono, pois a participação dos alunos era rara. Abordamos muitos assuntos propedêuticos como as noções de leitura, de texto, de humor e do gênero tirinha e ainda discorremos sobre as principais teorias do humor, além de ainda analisar a primeira tirinha da oficina.

Desse modo consideramos que esse conteúdo do primeiro encontro fora bem extenso e, talvez isso possa ter causado cansaço nos alunos. Por conseguinte, da segunda oficina em diante, sempre que possível ou necessário, retomávamos o conteúdo da primeira oficina, para fundamentar nossas considerações sobre os textos e para tentar melhor elucidar o que fora exposto, de certo modo, de forma apressada.

Como observador participante, buscávamos sempre nos integrar com os demais participantes da pesquisa, o que não foi uma tarefa fácil. Acreditamos que esse entrave se deu

principalmente por sermos um professor desconhecido pelos alunos, uma vez que nosso primeiro contato com eles fora na ocasião das oficinas.

A leitura das tirinhas inicialmente era feita apenas pelo ministrante, algo que percebemos ser mais um fator promovedor de distanciamento e silenciamento das vozes dos alunos. Ao perceber esse cenário, da terceira oficina em diante passamos a solicitar também a leitura dos alunos, o que julgamos um ajuste necessário para suscitar mais participação e interesse por parte dos alunos.

E dessa forma conduzimos as demais oficinas, procurando ajustar nossa regência à promoção de situações que estimulassem a participação dos alunos e o diálogo.

4.1.2 Performance dos participantes

Os alunos que participaram de nossas oficinas pertenciam a três turmas distintas de terceiros anos. As turmas eram reunidas duas vezes por semana para aulas remotas síncronas, em virtude do contexto da pandemia. Esse fato talvez justifique a falta de interação entre eles, mesmo em espaços como o chat, em que as faces geralmente são menos expostas.

Tivemos pouca participação dos alunos de uma forma geral nas oficinas, contando com a contribuição de apenas determinados alunos ao longo das aulas. Percebemos também que poucos procuraram o material didático que produzimos e se limitavam a visualizar as questões na projeção dos slides, mesmo que tendo disponibilizado o material de forma impressa e digital.

Por fim acreditamos que houve avanços na participação dos alunos até o fim das oficinas, ainda que mínimos, alguns conseguiram interagir com o regente e com alguns colegas. Acreditamos que um fator que dificultou maiores avanços foi a pouca quantidade de horas aula, que não permitiu um desenvolvimento de maior integração entre os participantes da pesquisa. Tudo isso para nós se configura como aprendizado para futuras pesquisas qualitativas.

4.1.3 Análise do material didático

Procuramos elaborar nosso material didático com questões que estimulassem a inferenciação, em contraposição às questões objetivas que geralmente se encontram na abordagem do humor em livros didáticos e exames. Tentamos também organizar as questões de forma gradativa para o percurso de entendimento do humor, segundo nossas análises prévias das tirinhas.

Outro material didático utilizado foram os slides. Esses instrumentais continham as tirinhas, as questões de interpretação e informações relativas aos conceitos preambulares trabalhados na primeira oficina, além de informações concernentes ao corpus analisado nas aulas, com informações sobre a série das tirinhas e sobre seu autor.

O caderno de atividades então findou apresentando menos conteúdo que os slides, o que julgamos como algo a ser retificado em futuros materiais a serem utilizados em pesquisa.

4.2 Diálogos a partir da leitura das tirinhas

A análise das tirinhas se iniciou no processo de concepção do caderno de atividades utilizado nas aulas das oficinas. Analisamos o humor nesses textos sobretudo de acordo com nossas bases epistemológicas (o texto como evento e a leitura complexa), nas categorias elencadas por Raskin (1985) e nos processos de referenciação, inferenciação e categorização, considerados por Marcuschi (2007) como atividades complexas e imbricadas que constituem a base da construção de sentido. A partir dessas análises, erigimos nosso metatexto didático em forma de caderno de atividades, que seria complementado por nosso discurso nas oficinas e pelas contribuições dos alunos.

As contribuições dos participantes se deram de três maneiras: no momento da aula, de forma síncrona, por meio da fala ou por meio do chat e por intermédio das respostas registradas no caderno de atividades, em momentos diferentes das aulas. Indicaremos em cada análise, o meio pelo qual foi expressa determinada resposta, se foi por fala, *chat* ou escrita no caderno de atividades, por siglas, conforme segue:

- No caderno de atividades: **CA**
- Gravação audiovisual: **GAV**
- No chat: **CH**

No processo de análise dos dados, fomos norteados por três categorias, já referidas na seção de metodologia deste trabalho:

- *Concepção do risível na leitura dos alunos*
- *Condições iniciais de leitura*
- *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)*

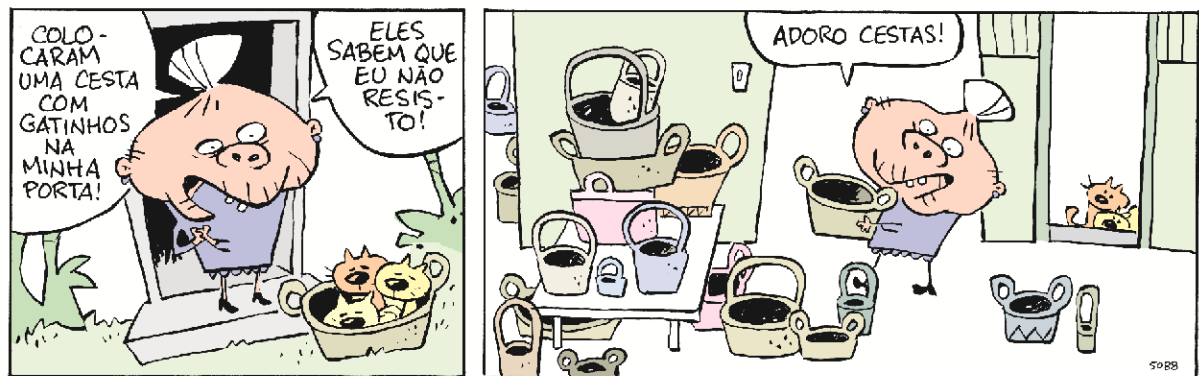
Por meio dessas categorias, procuramos sobretudo responder à questão de pesquisa desse trabalho: De que forma alunos do ensino médio percebem os efeitos de humor na leitura de tirinhas?

A apresentação de nossas análises se dará então da seguinte maneira: primeiro a apresentação da tirinha, seguida pelos dados captados durante as oficinas de forma síncrona e assíncrona. Esses dados estarão organizados nas três categorias de análise supracitadas. Em cada categoria, informaremos como captamos essas informações: por gravação audiovisual, chat ou ainda por respostas no caderno de atividades. Apresentaremos as questões do caderno de atividades sempre com seus textos envoltos em uma moldura, como forma de obter contraste tipográfico em relação aos demais textos.

Para geração dos dados referentes à primeira categoria, **Concepção do risível na leitura dos alunos**, perguntávamos aos participantes se eles tinham achado a tirinha engraçada e o porquê dessa impressão. Para esse questionamento, obtivemos respostas somente por meio da plataforma Google Meet, pois a pergunta que fazíamos sobre o humor das tirinhas não estava presente no caderno de atividades, uma vez que pretendíamos deixar essa discussão para o momento síncrono de nossas oficinas. Para a categoria seguinte, **Condições iniciais de leitura**, selecionamos dados obtidos na plataforma Google Meet e também dos apontamentos registrados no caderno de atividades. Finalmente para a terceira categoria, **Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor**), também captamos informações por meio dos registros do Google Meet e das respostas às questões do caderno de atividades. Para essa categoria, apresentaremos boa parte das respostas dadas no caderno de atividades, uma vez que as perguntas contidas nesse material visavam sobretudo à análise de pistas (con)textuais, contudo, eventualmente algumas questões também foram utilizadas para evidenciar outras categorias acima descritas. Assim pode acontecer de as questões não aparecerem em ordem alfabética, pois podem ser utilizadas em outra ordem de acordo com a categoria em que estejam enquadradas. Selecionamos, porém, apenas aquelas respostas que, a nosso ver, puderam expressar mais claramente a impressão dos alunos acerca dessas pistas materiais, razão por que nem todas as respostas serão comentadas nas análises.

Com o término das oficinas, logamos um grande metatexto que muito nos disse a respeito do humor em tirinhas. Como já dissemos, das 29 tirinhas que compõem o caderno de atividades, selecionamos 10 para análise, que expomos a seguir.

Figura 9 – Tirinha 1



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

GAV:

P1: achei engraçado pelo fato dela fazer a gente acreditar, no primeiro quadrinho, que ela adora os gatos, só que ela está falando das cestas.

Nessa resposta, emite-se um comentário que, a nosso ver, pode ser interpretado como um uso epilinguístico da teoria da incongruência para justificar o humor na tira, destacando claramente a quebra de expectativa.

CH:

P4: Kkkkk eu sou a idosa

P3: eu achei engraçado

P5: eu achei engraçado

P6: ksksksk

Chamou-nos a atenção a resposta de **P4** ao afirmar que era a idosa. Quando perguntamos o motivo de o participante se identificar com a idosa, ele respondeu, ainda no chat:

P4: eu gosto de cestas

Mais uma vez a subjetividade do leitor entra em cena no momento da criação de sentidos, pois a participante ri ao se identificar com a personagem. Desse modo, a comicidade surge aqui também por tramas não sugeridas na peça cômica, uma vez que o humor emergiu da identificação do leitor com o texto, demonstrando a singularidade do efeito cômico no momento da leitura.

- **Condições iniciais de leitura**

P1: ...achei um tanto cruel por ela ter várias cestas, ao ela pegar só as cestas e os gatos ficarem do lado de fora, eles podem ir embora, tipo andar pela rua solitários, então outras pessoas vão ver aquilo que não tem mais gatos na porta e pensar, nossa ela adora gatos, então vou continuar mandando mais cestas com gatos para ela, com isso é cruel, ela não fica com os gatos, ela só fica com as cestas, então todos os gatos antes desses estão abandonados pela rua porque ela só pegou a cesta, mas é engraçado.

P1 deixa transparecer sua inconformidade com a atitude da personagem, que, de certa forma, abandona os gatos ao preferir as cestas. Aqui podemos perceber o que Bergson (1983) defende sobre a objetividade na apreciação do humor. O leitor acha o texto engraçado, mas deixa claro sua preocupação com os animais, mesmo se tratando de um texto fictício, ele faz questão de deixar claro sua afeição à causa dos animais. Entretanto, em sua resposta, ele deixa claro, por duas vezes, que acha o texto engraçado, é como se, por alguns instantes, olhasse objetivamente para o texto e, dessa forma, como afirma Bergson (1983), esquecesse um pouco essa afeição e se deleitasse estritamente sobre a comicidade do texto, sugerindo o que o autor postula quando afirma que “o cômico, exige algo como certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito” (p. 5).

O comentário desse participante deixa em evidência suas relevâncias no momento da leitura do texto, ou seja, por seu discurso, **percebemos questões subjetivas que não se desligam do leitor no momento da leitura**. Dessa forma, vemos como delicada a questão defendida por Bergson (1983) quando sugere esse desligamento momentâneo de nossos valores, pois acreditamos, baseados na perspectiva da leitura complexa, que as crenças do leitor também são relevantes no curso da leitura e na conseqüente construção de sentidos.

Percebemos que a maioria dos participantes não teve problemas em reconhecer o contexto ou os scripts evocados (ABANDONO DE ANIMAIS e COLECIONAR CESTAS). Também observamos que a linguagem não apresentava maiores dificuldades para os participantes. O que ainda se sobressaiu no momento da leitura foi a afinidade de alguns participantes com os animais, especificamente com os gatos, ao condenar a atitude da senhora por não os adotar, o que poderia ter provocado uma antipatia com o texto ou mesmo a não percepção dos efeitos de humor. Podemos observar essa reação no comentário acima de **P1** e nas respostas de **P4** e **P5**, logo abaixo, entretanto, os participantes ainda conseguem vivenciar o humor do texto. Dessa forma, como já asseveramos acima, constatamos que nossas crenças e ideologias coparticipam de nossa forma de construir sentidos, assim como se defende na proposta de leitura complexa de Franco (2011) e na concepção sociocognitivista de língua de Salomão (1999), para quem não conseguimos fragmentar língua, conhecimento e realidade.

c) Ao ler o primeiro quadro da tirinha, o que você esperava que a senhora fizesse com os gatos?

CH:

P4: c) Adotasse-os.

P5: c) adotasse eles.

GAV:

P1: c) o obvio: que pegasse os gatos pra cuidar.

O item c se refere às expectativas dos leitores que, claramente, são também influenciadas por suas crenças. A partir dessas respostas, percebemos as individualidades e relevâncias sendo expressas no discurso dos participantes, evidenciando a copresença de suas crenças no momento da leitura.

- *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)*

a) Em que lugar parece acontecer a cena? Que elementos, isto é, palavras e imagens, fizeram você identificar esse local?

CA:

P4: na casa da senhora. A entrada da casa e pela frase dela no primeiro quadrinho: “colocaram uma cesta com gatinhos na minha porta”;

P1: na casa da senhora.

b) Que elementos do texto, isto é, palavras e imagens, fizeram você identificar esse local?

P4: aparentemente mora sozinha...ela adora cestas por conta de ter uma coleção em sua casa.

P3: b) ela é uma boa senhora, só que ela prefere as cestas no lugar dos gatos.

GAV

P1: Mora só com certeza, aquele velho tabu de uma senhora idosa, que tem vários gatos, provavelmente ela é solitária.

Os itens a e b visavam a identificação do contexto (scripts) e dos objetos de discurso (categorias, estereótipos). As respostas de P4 e P1 sugerem que eles conseguiram identificar um possível contexto sugerido pelo autor, assim como as pistas textuais que se referem ao script em tela. Quanto à categorização da personagem, as respostas de P3 e P1 parecem trilhar caminhos diferentes, ressaltando aspectos específicos do mesmo objeto de discurso, o que corrobora a tese de que os referentes e seus vínculos a determinadas categorias se constituem no discurso e que cada leitor é agente de seu processo de leitura. Vale ressaltar ainda o papel das imagens na construção dos objetos de discurso e para a percepção dos scripts, uma vez que,

em textos multimodais como as tirinhas, palavras e imagens funcionam como pistas que guiam os leitores no processo de construção dos sentidos.

e) Sobre a palavra “CESTA”, que aparece no primeiro e no segundo quadrinho, você acha que essa palavra tem o mesmo sentido no primeiro e segundo quadrinho? Por quê?

CA:

P4: Sim, porque ela disse: “cesta com gatinhos” e no outro ela falou: adoro cestas, fazendo com que a palavra tenha o sentido denotativo dela.

P3: não, porque no primeiro quadrinho uma cesta com gatos e no último somente a cesta.

Nessa questão, esperávamos que os alunos percebessem a diferença de estado de coisas do referente CESTA, que sofre recategorização no segundo quadrinho, por passar de objeto acessório, no primeiro quadrinho, para objeto de estimação, no segundo quadrinho. E é nesse processo de recategorização que CESTA é transformada em gatilho, pois remete a um script diferente (COLECIONAR CESTAS) do inicialmente evocado (ABANDONO DE ANIMAIS). Entretanto, nas respostas dos alunos, percebemos que eles não identificaram essa mudança no referente. P3 até percebe que são diferentes as ocorrências da palavra CESTA, mas não consegue justificar. Reconhecemos que isso pode ter se dado por causa da formulação inadequada da questão, percebemos que poderíamos ter usado a palavra “valor” no lugar de “sentido”.

Figura 10 – Tirinha 2



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- *Concepção do risível na leitura dos alunos*

GAV:

P2: coletivo de...meu Deus! (risos)

CH:

P4: crítica social #@\$oda kkkk...eu amei

A resposta de P2 sugere que houve, por parte desse participante, a identificação do *punch line* da tirinha, momento em que temos a quebra de expectativa por meio sobretudo do gatilho, representado, nesta tirinha pela palavra “ônibus”. Já para P4 o humor foi marcado por uma crítica social intensa, o que pode ser inferido pelo uso da expressão “#@\$oda”. Novamente observamos percepções do humor que seguiram por caminhos diferentes: para P1 o que foi mais relevante foi a tradicional quebra de expectativa, o que se fundamenta na teoria da incongruência; já para P4 o que se sobressai na estrutura do humor dessa tirinha é a crítica social, que também é uma das características do gênero tirinha. Logo para a mesma reação, para o riso, temos justificativas diferentes, o que sugere que a comicidade também emerge no momento da leitura, a partir de inter-relações entre agentes diversos, como defende Franco (2011) na proposta de leitura complexa.

- *Condições iniciais de leitura*

b) Que sentido a palavra COLETIVO tem nos dois primeiros quadrinhos da tirinha?

CA:

P1: modo geral para a espécie animal

P3: b) um conjunto de algo.

GAV:

P4: b e c) o primeiro sentido é de acordo com a língua portuguesa né, ah coletivo de peixe é cardume...

A partir da leitura da tirinha e das respostas dos participantes, percebemos que o conhecimento da terminologia gramatical é importante para o entendimento desse texto, que faz um jogo de sentidos com a palavra COLETIVO, que ora é apresentada em seu sentido dependente do contexto da teoria gramatical, ora no sentido de algo público, na verdade resultante do processo metonímico que toma o continente pelo conteúdo. Percebemos nas respostas de P3 e P4 o entendimento da relação proposta pelo autor da tirinha ao utilizar essa palavra. Já a resposta de P1 não demonstra que o participante tenha entendido o jogo de linguagem presente nessa tirinha, o que pode ser percebido em sua demais respostas como a referente ao item C do caderno de atividades.

- **Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)**

a) Ao observar os dois primeiros quadros da tirinha, poderíamos dizer onde estão Níquel e Fliti?

CA:

P4: a) não, mas por ser um rato e uma barata, eu chutaria um esgoto.

P3: a) aparentemente embaixo de algo.

P1: não

Nessa questão, observamos a identificação do contexto por parte dos alunos. Nos dois primeiros quadros não é possível identificar com precisão o cenário, o que pode ser percebido nas respostas dos alunos. Somente após a leitura do último quadrinho, é que percebemos que os personagens estão dentro de um ônibus. Esse enquadramento inicial poderia ser visto como recurso que coopera com o humor da tirinha, uma vez que colabora para manutenção do contexto relativo ao conceito da teoria linguística debatido pelos personagens. Esse recurso lembra os enquadres cinematográficos com a finalidade de realçar ou esconder algo. As tirinhas, a propósito, herdaram muitas técnicas oriundas do cinema, como defende Ramos (2007) e como pudemos perceber também nas palavras de Guabiras, quando destaca, por exemplo, o recurso de *zoom*, muito utilizado na estruturação de tirinhas.

c) E no último quadrinho da tirinha, qual o sentido da palavra COLETIVO?

CA:

P3: traz o sentido de ônibus, coletivo.

P1: o humor da tirinha.

GAV:

P4: já no segundo sentido, ah, ele fez mais uma espécie de crítica social...

Com os itens *b* e *c*, esperávamos que os alunos percebessem os jogos de sentido que envolvem a palavra COLETIVO nesta tirinha, se referindo primeiramente ao sentido gramatical e, em seguida, com sentido relacionado à palavra “ônibus”. Interessante notar que **P4** se refere à segunda ocorrência da palavra COLETIVO como crítica social, encapsulando o teor crítico de toda a tirinha. Com essa asserção de **P4**, percebemos um olhar para além da materialidade textual, de quem participa do evento textual.

d) Você esperava que o barato Fliti respondesse dessa forma no último quadro da tirinha? Se a resposta fosse, por exemplo, HUMANIDADE, o efeito de sentido seria o mesmo

CA:

P3: não, esperava que essa fosse a resposta, fica melhor assim como está.

P4: não, seria sim, mas a tirinha não teria humor.

Neste item, aferimos a percepção do gatilho da tirinha, expresso sobretudo pela palavra “ônibus”. P3 acredita que esse seria o melhor termo, porém não o relaciona aos efeitos de sentido do texto. Já P4 percebe que, caso fosse outra palavra, não haveria o efeito de humor. De fato, caso fosse outro termo ao invés de “ônibus”, não haveria a quebra de expectativa que nos remeteria a outro script. Podemos perceber que essa tirinha se enquadra numa das condições estabelecidas por Raskin (1985) para definição de piada, a de ser compatível com dois scripts (COLETIVO GRAMATICAL e MEIO DE TRANSPORTE COLETIVO).

e) Há alguma palavra ou imagem no final da tirinha que nos direcione a um sentido diferente para a palavra COLETIVO dos que são usados nos quadrinhos anteriores?

CA:

P3: sim, o fato de ter várias pessoas no ônibus.

P4: sim, a palavra ônibus.

f) Você consegue perceber algum problema social sendo referido nessa tirinha?

GAV:

P2: a superlotação, né, dentro dos ônibus.

PESQUISADOR: Por que essa superlotação acontece dentro dos ônibus?

P2: professor, pelo menos nesse tempo né...por causa do coronavírus, tava tendo a diminuição dos ônibus, sendo que não era pra ter diminuído...então provocava a superlotação e a aglomeração das pessoas...

CH:

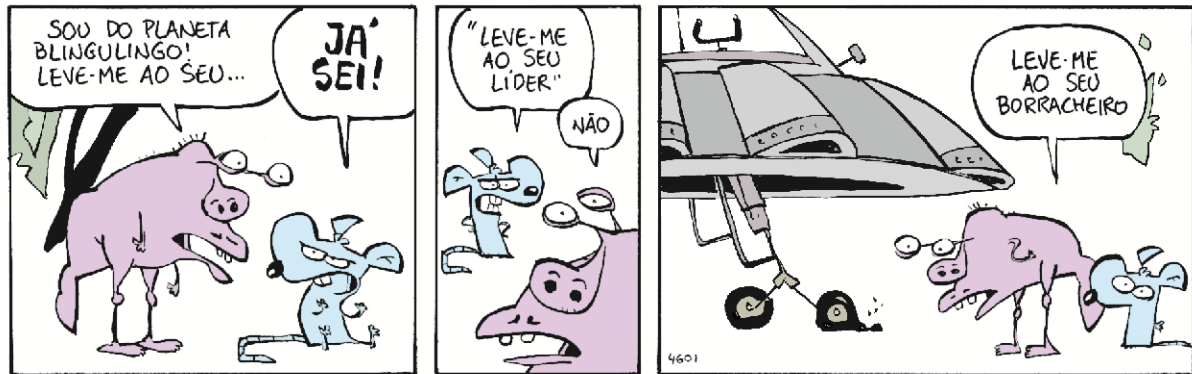
P3: Corona vírus: evite aglomeração. Governo: corta o efetivo de ônibus na metade.

Nesse item procuramos evidenciar o aspecto social do evento linguístico e observar como os alunos percebiam essa perspectiva. P2 identifica o problema da superlotação dos ônibus⁹ e ainda o relaciona ao contexto da pandemia do coronavírus, citando uma conduta problemática do governo local no enfrentamento a esse problema de saúde pública: o fato de se

⁹ Interessante notar que essa tira é de 1992 e já apontava a superlotação dos transportes coletivos.

reduzir a frota de ônibus, quando o ideal seria aumentar o efetivo para se evitar aglomerações. P3 ratifica essa impressão do outro participante, ironizando a atitude do governo.

Figura 11 – Tirinha 3



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

GAV:

P2: pelo que deu pra entender é como se fosse um alien que veio a nossa terra e tá procurando um borracheiro para consertar as rodinhas da nave dele. Eu não achei tanta graça assim não, achei o nome engraçado...

CH:

P3: essa foi a que teve mais graça.

De todos os países do planeta, ele vem pra terra para consertar um pneu.

Mão de obra qualificada na terra.

Slogan do borracheiro: conserta até pneu de nave espacial.

P4: "BLINGULINGO", kkkk, eu gostei.

Por meio das respostas dos participantes, podemos perceber como a leitura e as estruturas do humor nos afetam de diversas formas. Ao considerarmos a leitura um sistema complexo, concordamos com Pellanda (2009) e Demétrio, Alves e Costa (2016) e entendemos que essa atividade não deve ser equiparada a uma mera recepção de informação, mas concebida como um momento de perturbação, propenso sempre ao reequilíbrio, ao reajuste, sempre de forma negociada. Ainda segundo esses autores, a necessidade de reequilíbrio do sistema de leitura é que impede que esse processo ocorra apenas de forma linear, uma vez que os indivíduos reagem às perturbações de forma criativa, isto é, não previsível, em busca da produção de sentidos. Dessa maneira, ao se deparar com um texto cômico e perceber incongruências, o leitor procura no evento textual pistas que lhe possibilitem reestabelecer a coerência, que entendemos, assim como Marcuschi (2000, 2007), como uma atividade inerente aos sujeitos e não como uma propriedade imanente dos textos. Consideramos ainda a percepção da coerência como atividade

espontânea no processo de compreensão textual, a qual atuaria como horizonte interpretativo que norteia a construção de sentidos. Logo o reestabelecimento da coerência pode ser visto como uma reorganização do sistema de leitura, e é essa uma constante perturbação trazida pelos textos cômicos, a promoção da incongruência para que o leitor possa dispendir atividade cognitiva na resolução de um quebra cabeça, como defende Possenti (2013), ao se referir à piada, que, para o autor, “exige que haja uma ‘armadilha’ para o leitor, que deve sempre, assim, decifrar um (pequeno) enigma”.

P2, em sua fala, inicialmente não acha muita graça na tirinha, porém o nome do planeta do alienígena lhe chama atenção, assim como podemos perceber na resposta de P4, que acha o nome *BLINGULINGO* engraçado; isso talvez se dê pelo som da palavra ou mesmo por sua estranheza dentro da língua portuguesa, ou ainda pela dificuldade em sua pronúncia. Nessa situação podemos perceber o aspecto fonológico desencadeando o humor no texto, o que já foi defendido por Possenti (1998), quando assevera que a comicidade pode ser deflagrada por intermédio dos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical de uma língua. Percebemos, desse modo, que não apenas as relações engendradas pelo gatilho léxico-semântico podem ser responsáveis pela comicidade dos textos, pois as condições iniciais de leitura podem levar a outros caminhos, não lineares.

A resposta de P3 nos chamou atenção, pois sugere que sua expectativa tenha sido frustrada pelo fato de o alienígena ter vindo consertar sua nave no planeta Terra, ao invés de ter procurado outro planeta mais evoluído. O texto da tirinha sugere que a incongruência residiria no fato de o ser extraterrestre vir à Terra consertar o pneu e não para ter um colóquio com algum líder terrestre, como geralmente se vê em histórias de ficção científica, fato que erigiu a imagem de que os seres extraterrestres sejam criaturas que tenham sempre a intenção de prejudicar os humanos. Dessa maneira, percebemos que o participante evocou *scripts* diferentes (CONCERTO DE NAVE ALIENÍGENA EM OUTRO PLANETA) daqueles percebidos por outros participantes (INVASÃO ALIENÍGENA), o que corrobora nossa tese de que o humor pode nos afetar de formas diferentes, pois a leitura é um sistema complexo, que nem sempre ocorre por caminhos lineares. Também chamou nossa atenção o fato de o participante comentar o humor da tirinha por meio de um discurso que procurou também ser cômico: “*Slogan do borracheiro: conserta até pneu de nave espacial*”. Acho que há certa ironia nesse slogan.

Dessa maneira ele reage às perturbações do momento da leitura de forma criativa, erigindo um comentário que poderia ser considerado, segundo os estudos de Genette (2006), um metatexto da tirinha em análise. Entretanto as relações de metatextualidade propostas pelo autor francês são referentes a textos literários e geralmente são expressas em forma de crítica.

O metatexto do participante, porém, tem características de texto cômico e se ancora no humor da tirinha com a qual estabelece relação intertextual. Percebemos semelhança desse comentário do participante com os comentários que geralmente vemos sobre tirinhas cômicas na internet, que geralmente também tendem a ser jocosos. Entretanto não temos condição de aferir esse padrão ou comportamento frente a textos de humor nessas modalidades, tendo em vista as limitações desse trabalho dissertativo, mas é algo que poderia ser objeto de pesquisa em outra oportunidade.

- *Condições iniciais de leitura*

P2: ...mas ele fala de muitos filmes de antigamente, muitos filmes de alienígenas que geralmente os alienígenas vinham pra invadir a terra, aí fala assim, leve-me ao seu líder, ah agora deu para entender um pouco mais.

Na fala de P2, percebemos que, no decorrer de seu discurso, o participante aos poucos vai identificando os conhecimentos envolvidos na concepção do contexto da tirinha e parece perceber a incongruência expressa no fim da tirinha.

d) Você acredita que existe vida em outros planetas? Vimos que a expectativa de Níquel parece ser de que o alienígena fosse algum inimigo, que teria interesse em prejudicar os humanos, visão que é sustentada há muito tempo por muitas pessoas, apesar de não haver provas de que isso seja verdade. Você concorda com essa visão de que possíveis seres de outros planetas sejam apenas inimigos dos humanos?

GAV:

P2: eu acho que não...o próprio inimigo já vive aqui com a gente, então...acho que eles não quer pisar nem aqui, por ser um mundo tão ruim aqui...

P1: Eu acredito, sei lá, de tanto eles provarem que estrelas são planetas ou bola de gases por aí...por que não pode haver vida também né

CA:

P4: não, o ser humano é tão egocêntrico que acha que o ser “evoluído” seria uma ameaça para ele.

P3: acredito sim em vida fora da terra e penso se eles são seres mais evoluídos não precisariam ser nosso inimigo, pois não trazemos risco para eles.

Por meio desse item, observamos como os participantes concebiam inicialmente a figura dos extraterrestres, se concordavam com o estereótipo que comumente representa esses seres e que é evocado na tirinha. Acreditamos que esses julgamentos possam interferir na construção dos sentidos, uma vez que indicam nossas crenças e valores. Entretanto, entendemos

também que, no processo de leitura, essas crenças possam se complexificar e, como diz Franco (2011), “ser fortalecidas ou enfraquecidas” (p. 41). Portanto, dentro do sistema complexo de leitura, nossas concepções podem ser modificadas, principalmente, a nosso ver, no contato do leitor com outros leitores, com opiniões e crenças diversas, que podem suscitar a reflexão e uma consequente revisão de conceitos, a qual pode interferir ainda na identificação de efeitos de sentidos como o humor.

O comentário de P2 sugere que o participante não corrobora o estereótipo atribuído a seres de outros planetas, uma vez que confere a condição de inimigo ao próprio ser humano. O participante alega ainda que esse lado perverso da humanidade faria com que outros seres se afastassem Ainda mais de nosso planeta. Os comentários de P4 e P3 também se insurgem contra esse estereótipo que rotula os seres extraterrestres como seres ameaçadores. P1 afirma acreditar também em vida além da Terra, mas não se posiciona acerca das possíveis intenções que esses seres teriam em um suposto contato com nosso planeta.

Dessa forma pudemos observar que, mesmo em meio a uma leitura de um texto jocoso, os participantes ainda mobilizam suas crenças, que se inter-relacionam com outros elementos constituintes do sistema de leitura e colaboram diretamente na produção de sentidos e percepção dos efeitos de sentido como o humor.

- ***Percepção de pistas (com)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)***

a) Por que Níquel interrompe a fala do alienígena no primeiro quadrinho?

CA:

P3: porque ele achava que já sabia o que queria

P4: pelo clichê que aparece nas ficções científicas...

b) Que palavra Níquel esperava que terminasse a frase do alienígena no primeiro quadrinho?

CA:

P4: líder

P3: leve-me ao seu líder.

Por meio desses dois itens, procuramos observar se os participantes tinham conhecimento do contexto sugerido pela tirinha, o que se confirma por meio das respostas acima transcritas.

c) Que palavra dita pelo alienígena, no terceiro quadrinho, não era esperada por Níquel?

CA:

P3: borracheiro

P4: borracheiro

Essa pergunta faz alusão ao gatilho da tirinha, expresso pela palavra “borracheiro”, que sugere a ruptura com o script evocado primeiramente para a inferência de outro contexto. Entretanto não só a palavra “borracheiro” é responsável pelo direcionamento ao outro script compatível com a tirinha, mas também a imagem da nave do alienígena com pneu furado. Desse modo percebemos que as imagens também podem funcionar como gatilhos em tirinhas, como também defende Ramos (2015).

Figura 12 – Tirinha 4



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

GAV:

PESQUISADOR: Vocês acharam essa tirinha engraçada?

P4: sim. Porque a tirinha tinha usado dois sentidos ne, na primeira parte, quando ele fala em aceitar dinheiro sujo, a gente pensa no sentido conotativo da coisa, quando é na parte dois, é no sentido denotativo da coisa, o dinheiro realmente está sujo.

A partir da resposta do participante, observamos que ele reconheceu os dois scripts (DINHEIRO ILÍCITO e DINHEIRO SUJO POR LAMA) ou cenários que se opõem na tirinha e também percebeu a quebra de expectativa gerada pela imagem do dinheiro sujo, referindo-se à oposição entre os sentidos denotativo e conotativo. Mais uma vez, a imagem funciona como gatilho em uma tirinha, colaborando com a acionamento de outro script e a consequente deflagração do humor. No caso dessa tirinha de número 4, o gatilho é representado apenas pela imagem (nesse texto, podemos perceber também a relação com o estereótipo de sujeira que

pode ser atribuído à figura do porco, indicando também o sentido de sujeira), diferente do que ocorreu a partir da leitura da tirinha 3, em que linguagem verbal e imagética se imbricam na função de gatilho. Mais uma vez devemos dizer que o gatilho isolado não promove o humor, uma vez que se ancora no contexto da tirinha. A imagem do dinheiro sujo nesse texto é tributária, portanto, da informação verbal que a precede, uma vez que, “para que a parte não verbal seja analisada, é necessário, antes, observar como se dá o processamento no modo verbal” (RAMOS, 2015, p. 139). A oposição de sentidos percebida pelo participante, entre sentidos conotativo e denotativo, poderia ser enquadrada como um trocadilho, ou *calembur*, que Propp (1992) define como um jogo de palavras que “ocorre quando um interlocutor compreende a palavra em seu sentido amplo ou geral e o outro substitui esse significado por aquele mais restrito ou literal ... no calembur o riso despertado quando em nossa consciência o significado mais geral da palavra passa a ser substituído pelo significado exterior, ‘literal’” (p. 121). Essa é uma definição que julgamos mais acertada, pois envolve a concepção dos sentidos literal e figurado de maneira menos fechada, como comumente se trata esse fenômeno. Marcuschi (2008) aborda essa questão pondo em questão a existência do sentido literal. O autor defende que devemos procurar entender o sentido das palavras de acordo com o contexto no qual elas figuram. Entretanto, para o humor, essa dicotomia entre literal e figurado parece ser bem frutífera, uma vez que essa oposição colabora com a deflagração do humor, como pudemos ver na obra de Guabiras, numa tirinha em que o autor estabelece um jogo de sentidos com a palavra “esperança”, cunhada do ditado popular em seu sentido figurado, e apresentada na tirinha em seu sentido “literal”, como podemos rever abaixo:

Figura 13 – Exemplar da obra de Guabiras 1



- *Condições iniciais de leitura*

a) Após a leitura do primeiro quadrinho da tirinha, você consegue lembrar desse personagem de outras histórias?

CA:

P3: sim

P4: sim

P1: os três porquinhos

c) Por que os porcos queriam subornar o lobo mal?

P3: porque eles não queriam que sua casa fosse derrubada

P4: talvez para que não fossem comidos ou livrar sua casa

GA:

P1: ah gente eu não sei, de cara eu ia dizer: ah pra não matar eles, mas, pagar pra alguém não te matar? É morrer duas vezes, você sobrevive, mas perde o dinheiro

A partir desses dois itens (a e c), percebemos que os alunos conseguiram identificar o intertexto referido pela tirinha e evocar o script mais provável, que é aquele que trata de dinheiro ilícito e que conseguiam inferir algo sobre a ação do suborno, que está ancorada no intertexto. Entretanto, na fala de P1, percebemos uma espécie de julgamento da ação dos porquinhos, que é vista de forma negativa pelo participante. Mais uma vez vemos o evento textual se manifestando por meio de informações que extrapolam a materialidade e até a intertextualidade em jogo, fato pelo qual podemos reafirmar que a linguagem não se desliga de nossa vida, como afirma Salomão (1999) quando defende que há um contínuo entre linguagem, conhecimento e realidade, de modo que esses fenômenos não se desvinculam no momento em que estamos criando sentidos. Segundo as considerações de Pellanda (2009) sobre a leitura complexa, podemos observar como a atitude dos porquinhos na tirinha perturba o participante que se insurge contra a tentativa dos porquinhos de se safar do lobo mal.

- *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)*

b) O que você imagina que seja esse “dinheiro sujo” mencionado pelo lobo mal no primeiro quadrinho?

CA:

P3: um dinheiro não digno

P4: dinheiro de origem duvidosa, criminosa...

d) Ao ler o último quadrinho da tirinha, você confirmou aquilo que pensou sobre o que seria “dinheiro sujo”? Ou era algo que você não esperava?

CA:

P3: era algo que não esperava, pois era literalmente um dinheiro “sujado”, sujo

P4: era algo que eu não esperava...

e) Que palavra na fala do porquinho se refere ao “dinheiro sujo”?

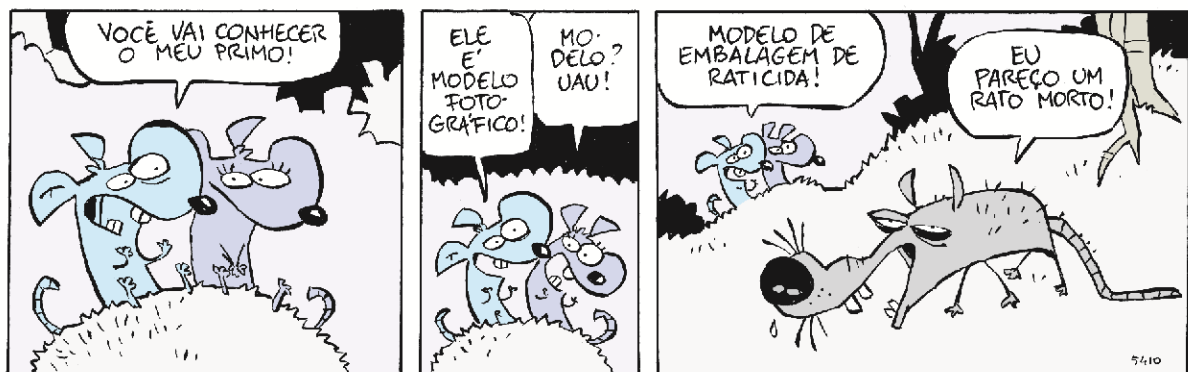
CA:

P3: único que temos

P4: único

A partir dessas questões (*b*, *d* e *e*), procuramos perceber como os participantes inferiam os sentidos a partir de determinadas pistas (con)textuais, o que é uma atividade muito importante para a percepção dos efeitos de humor. Marcuschi (2007) defende a importância da atividade de inferência para a percepção de categorias e objetos de discurso. A autor afirma que essas atividades têm em comum sua natureza discursiva. Dessa maneira, categorias e referentes devem ser vistos sempre de forma situada. Por exemplo, nesse texto, situamos o referente “dinheiro sujo” em uma categoria que parece ser mais saliente para nós, que é a que se refere ao dinheiro captado em situações ilícitas, algo que é bem frequente no contexto político e social brasileiro. Dessarte o humor parece ser erigido sempre de forma discursiva, envolvendo sempre, além dos linguísticos, elementos sociocognitivos. Poderíamos lembrar ainda que a figura do lobo mau é o arquétipo de um ser malvado, o que leva naturalmente à consideração de que ele falava de sujeira moral. Do outro lado, ficam os porquinhos, que seriam naturalmente sujos por gostarem de se enlamear.

Figura 14 – Tirinha 5



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- *Concepção do risível na leitura dos alunos*

GAV:

P3: é aquela tirinha que a gente fala: nossa, forçou...

PESQUISADOR: então você não achou essa engraçada?

P3: achei mais ou menos, não tem como ele ser modelo de outra coisa

P1: concordo... (risos)...se bem que essa ilustração realmente define todas as ilustrações de ratos em qualquer desenho...

A concepção de risível é algo muito subjetivo, varia entre os sujeitos por conta de suas experiências, crenças, entre outros fatores que, segundo a proposta de leitura complexa (Franco, 2011), participam de inter-relações que resultam na construção dos sentidos. No comentário de P3, inferimos que o participante não tenha achado a tira tão engraçada por não ter sido surpreendido pelo texto, encarando como óbvio o fato de o rato surgir, no fim da tirinha como “modelo de embalagem de raticida”. Chamou-nos atenção novamente o comentário cômico de P3 sobre a tirinha, erigindo uma espécie de metatexto cômico ancorado no humor da tirinha. O humor de seu comentário pode ser percebido por meio da reação de P1, que ri do comentário do outro participante, mas inicialmente não apresenta contentamento com a tirinha lida, como se P1 não percebesse um elemento desencadeador do humor na tirinha e o encontrasse no comentário de outro leitor, como se esse metatexto fosse uma extensão do texto cômico e o complementasse em favor de seus efeitos de sentido.

d) Se lêssemos somente o último quadro da tirinha, ainda haveria graça no texto? Por quê?

CA:

P4: não, porque precisaria ter um contexto...não tem aquela quebra de expectativa.

P3: Sim, porque ele continua dizendo seu primo é modelo, no último quadrinho.

GAV:

P1: Na verdade eu achei um pouco engraçada também, da mesma forma, não sei se é porque eu já sei a piada completa...só pela palavra “modelo”, você já cria toda uma expectativa...porque eu li a frase e vi “modelo”, ah, lindão, ai continuei e, ah tá...

PESQUISADOR: o riso provocado só por esse último quadrinho poderia ser justificado pela teoria da superioridade, que defende que nosso riso pode indicar sensação de superioridade em relação àquilo de que nós rimos, como um bêbado, um desajeitado...

P1: uau, o senhor fez parecer que rir é um crime, incrível...

P4: professor, essa parte que o senhor disse do riso né, uma dessas teorias pra explicar o humor...que você ri de algo que você...menospreza, como se você fosse superior daquilo que você está rindo, você ri de algo inferior a você, de certo modo, seja na aparência, seja no jeito de falar...você começa a rir daquela pessoa. Poderia comparar isso com o bullying...quando as pessoas fazem o bullying, geralmente começam a rir de uma coisa que elas têm e que a pessoa não tem...por exemplo, acontece muito em escolas né, aquela superioridade de alguns alunos de achar que eu sou melhor em uma determinada disciplina ou eu sou o mais bonito da sala ou eu pego todas as meninas da sala e começa a fazer piadas com isso com pessoas que são mais quietinhas, mais reservadas, entende? Pra eles isso é humor, mas pra pessoa que está sendo vítima disso, é uma violência né...

Esse item provocou uma discussão bem interessante. Inicialmente alguns alunos alegaram que não haveria humor ao ler só o último quadro da tirinha, pois faltaria um contexto, uma quebra de expectativa. Outros alunos ainda consideraram o texto engraçado, mesmo se voltando apenas para o último quadrinho, alegando que a palavra “modelo”, dita na diagonal superior esquerda, provocaria a mesma expectativa promovida pela leitura da tirinha completa e assim também provocaria a comicidade. Quando sugerimos que esse riso, motivado pela leitura apenas do último quadro, pudesse ser justificado pela *teoria da superioridade*, para a qual nosso riso poderia ser uma expressão de nossa superioridade em relação àquilo de que rimos, tivemos algumas reações interessantes por parte dos participantes. Um deles achou aquilo um absurdo o fato de se dizer que quem ri de outro, em determinadas situações, o faria por motivo de se achar superior a ele, considerando que esta hipótese (ou o pesquisador) considerasse rir “um crime”. Outro participante relacionou o riso explicado pela teoria da superioridade com o riso provocado pelas ações de bullying, em que os praticantes desse ato riram de quem é ridicularizado por se sentirem superiores a ele. Percebemos mais uma vez, como defende Pellanda (2009), a leitura como momento de extrema perturbação, em que reagimos de diversas formas em prol da reorganização do sistema de leitura, o que demonstra que nenhuma leitura seja totalmente previsível.

Mais uma vez percebemos o evento textual acontecendo para além da superfície, fora da área visível do *iceberg*, como sugere Beaugrande (1997), também pudemos perceber nas respostas dos participantes que nem sempre há leitura linear e que outros caminhos podem ser trilhados na construção dos sentidos e até o humor pode ser percebido por caminhos não-lineares, como aconteceu na leitura de apenas um quadrinho da tirinha. Podemos perceber que os participantes não se limitam às informações inscritas no texto para produzir sentidos e que recorrem, norteados por suas crenças, a outros elementos extralinguísticos, confirmando o que sugere a hipótese sociocognitivista de Salomão (1999), que postula a continuidade entre língua, contexto e realidade. As impressões que temos até aqui, a partir dos comentários sobre o humor nas tirinhas feitos pelos participantes, é que a percepção dos efeitos de humor também é tributária do momento da leitura desses textos, em que fatores intersubjetivos incidem para o surgimento dos efeitos perlocucionários do texto.

- *Condições iniciais de leitura*

c) Nesse texto, nossas expectativas podem ser motivadas por padrões sociais do que representa o estereótipo de belo em nossa sociedade. Esses padrões sociais, entretanto, podem incomodar muitos que não apresentam as “medidas” comercialmente associadas a um corpo bonito e isso pode até causar problemas psicológicos, psiquiátricos entre outros. E você, como vê esse padrão de belo imposto pela sociedade?

GAV:

P1: olha, focado nesse assunto de beleza é algo bem, bem longo, mas que existem padrões, existem, porém também tem algo de a pessoa ser o seu próprio padrão, tipo eu, então fica mais fácil pra mim, de certo modo.

P3: é, falar de beleza é algo bem seletivo, sabe? Acho que não existe nada de definido do que é muito belo e do que é muito feio...

CA:

P4: vejo que se uma pessoa for magra e branca, geralmente é bem mais vista pela sociedade de quem não é.

P3: vejo esses padrões como algo apenas para ganhar dinheiro e lucrar com isso.

A partir dessa categoria, procuramos perceber as crenças defendidas pelos participantes, uma vez que concebemos a leitura como um sistema complexo, em que as crenças dos leitores podem participar do processo de construção de sentidos. Nessa tirinha a questão social relativa à padrões de beleza nos pareceu algo suscetível à discussão.

A resposta de P1 demonstra um pleno contentamento com sua imagem, demonstrando que o participante não se importa muito com tais padrões estéticos socialmente estabelecidos, mesmo que admita a existência desses filtros sociais. Já P3, no momento síncrono de nossa aula, sugere que essa questão do que seja belo ou não é algo relativo, sem definição exata. Nas respostas obtidas de forma assíncrona, por meio do caderno de atividades, P3 já admite a existência desses padrões, que os classifica como mecanismos comerciais de obtenção de lucro. Observamos, ao comparar as duas respostas de P3 à mesma pergunta, registradas nas modalidades síncrona e assíncrona, como nossas leituras não são iguais, ou seja, lemos um texto hoje e caso fizermos uma nova leitura do mesmo texto um mês depois, perceberemos diferenças em nossa compreensão, uma vez que não somos mais as mesmas pessoas, pois, como se postula na *Biologia da Cognição* (MATURANA; VARELA, 1995), somos seres autopoieticos e estamos em constante processo de recriação. Isso pode se dar também quando da apreciação de textos cômicos, pois textos que soam para nós como engraçados em determinado momento histórico podem não ter mais graça para nós em um momento posterior, em que a sociedade e nós já não somos os mesmos.

- **Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)**

a) Após a leitura dos dois primeiros quadros da tirinha, como você imagina que seja primo de Níquel?

CA:

P4: bonito, bem apresentado
P3: um rato bonitão.

Esse item buscava observar as expectativas dos participantes com relação ao primeiro script evocado pela leitura do início da tirinha.

b) Que palavra dita por Níquel no terceiro quadro da tirinha indica que seu primo seria diferente daquilo que se espera de um modelo fotográfico? Que outros elementos do texto confirmam essa imagem?

P4: a palavra “raticida”. A aparência do seu primo confirma o que Níquel disse e também pela fala do seu próprio primo: “eu pareço um rato morto”.
P3: quando Níquel disse que seu primo seria um modelo de raticida...o primo de Níquel é muito feio e se destaca dele e da moça.

Nessa pergunta, procuramos investigar se os alunos identificavam o gatilho mais provável da tirinha, a palavra “raticida”, reforçada pela expressão “rato morto”. Nessa tirinha percebemos que o gatilho, às vezes, pode receber o “reforço de outra palavra”, que facilite o entendimento das relações de sentido pretendidas pelo autor. Essa *extensão* do gatilho pode vir de forma verbal ou ainda imagética, quando temos uma imagem que corrobora com o sentido do gatilho.

Figura 15 – Tirinha 6



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- *Concepção do risível na leitura dos alunos*

GAV

P1: eu não achei engraçado, achei muito explicativo.

P3: foi engraçada, eu gostei. Eu pensei que fosse pelo mesmo motivo, pelo santo, mas ele vai pegar parafina na igreja.

P4: professor, eu não entendi. Eu achei engraçado porque eu não entendi. Eu sabia que existia uma coisa que meu irmão colocava na prancha, para não cair, mas eu não sabia o nome daquilo, por isso que eu não consegui fazer a relação.

Como já dissemos, os textos podem nos afetar de diversas formas, pois cada leitor, que é agente do processo de leitura, possui conhecimentos prévios e experiências próprias. Vimos também que nem todos riem por causa dos mesmos estímulos. Na resposta de P1, por exemplo, vemos seu não contentamento com o humor da tirinha, enquanto que outros participantes acham o texto engraçado. Percebemos ainda, ao longo dessas análises, que as justificativas para o humor dos textos possam variar a cada leitura. P3, por seu turno, consegue perceber a oposição entre os dois scripts compatíveis com a tirinha (referentes à RELIGIÃO e ao SURF). Já P4 atribui sua não compreensão do humor na tirinha ao fato de não ter mobilizado sentido da palavra “parafina”. Entretanto esse participante afirma ter achado engraçada a situação de não entender a tirinha. Por conseguinte, a resposta de P4 sugere que seu riso tenha surgido motivado por uma situação de *caos* dentro do sistema complexo de leitura, provocado talvez por nervosismo por conta das condições iniciais de leitura, as quais podem suscitar alterações nos percursos da leitura como defende Franco (2011). Acreditamos que essas concepções de risível por parte dos alunos não sejam arbitrárias, pois são erigidas de acordo com os conhecimentos prévios e as experiências desses leitores e a partir de pistas (con)textuais e não apenas da materialidade textual.

- *Condições iniciais de leitura*

d) Você sabe o que é parafina? Sabe para que esse produto é utilizado na prática do surf?

GAV:

PESQUISADOR: vocês sabem o que é parafina?

P1: sim é algo que faz com que a prancha flutue melhor na água

P4: meu irmão surfava e ele usava essa parafina, só que assim...ele passava na prancha dele, só que ele não falava o nome daquilo, só dizia; ah, é um negócio pra eu não cair da prancha, aí por isso que eu não consegui fazer a relação, mas eu achei engraçado porque eu não entendi (risos).

A partir da resposta e P4, percebemos a relevância das condições iniciais de leitura para a percepção do humor. O participante afirma não conhecer o sentido da palavra “parafina”

e, por conta disso, não conseguiu estabelecer relações entre os outros elementos da tirinha. De fato, “parafina” é, nessa tirinha, uma palavra importante, pois funciona como gatilho de humor.

O desconhecimento desse significado, entretanto não impediu que o participante risse enquanto processava o texto, pois encontrou no sistema de leitura complexo outra fonte de comicidade naquele evento textual. Dessarte o elemento instaurador da comicidade parece ter sido sua própria incompreensão do texto, algo que lhe soou como estranho ou surpreendente, provocando o riso. Algo semelhante aconteceu com outro participante na análise da questão 4, pois este encontrou a comicidade em uma palavra que não tinha a função de gatilho. Dessa forma percebemos a imprevisibilidade do processo de leitura. Como assevera Franco (2011), o leitor, ao perceber um desequilíbrio no sistema de leitura, como a não percepção de um intertexto ou por desconhecer uma palavra, procura outras alternativas para construir sentidos. No caso do humor, o desajuste no sistema de leitura parece impelir o leitor a procurar outros elementos que o levem à comicidade, isso pode se dar pelo fato de o leitor já possuir uma competência metagenérica, que os norteia na compreensão de gêneros específicos (KOCH, 2012) e, no caso dos gêneros humorísticos, conduz-lhes na busca pela comicidade.

- ***Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)***

b) Ao perguntar o motivo de o barato Fliti entrar na igreja, Níquel o indaga se o motivo dessa visita seria a proteção de algum santo. A partir dessa pergunta, poderíamos inferir a que religião pertence a igreja visitada por Fliti?

P3: católica, por causa da imagem do santo.

P4: sim, a religião católica.

Esse é uma pergunta que procurou provocar a inferência dos alunos, que precisariam acessar seus conhecimentos prévios para responder a essa questão. Acreditamos, como Marcuschi (2008), que as inferências são importantes elementos para a construção dos sentidos, pois nos permitem o acesso a categorias e a objetos de discurso.

e) Caso fosse utilizada a palavra “vela” ao invés da palavra “parafina”, você acha que teríamos o mesmo efeito de sentido? Por que?

P4: se o leitor soubesse que a vela é composta por parafina que continua tendo graça sim.

P3: não, pois a palavra parafina é mais comum entre os surfistas.

A partir desse item, procuramos debater com os alunos sobre a importância da escolha lexical na construção do humor. Discorremos sobre o cuidado que o autor deve ter no momento da escolha lexical, sobretudo na função de gatilho, pois este deve provocar a incongruência em determinado momento da leitura e nos conduzir a outro script, também compatível com o texto da tirinha. Vale ressaltar ainda o processo de referenciação envolvido na concepção desse gatilho de humor. “Parafina” e “vela” poderiam ser usadas, numa relação metonímica, para se referir ao mesmo referente, porém para o projeto de dizer do autor dessa tirinha, a primeira opção foi mais viável, pois resalta uma propriedade do referente mais relevante naquele momento de interação. Ressaltamos ainda que se fosse usada a palavra “vela”, não teríamos a quebra de expectativa junto a instauração da incongruência, que são fenômenos inerentes à produção de efeitos de humor. A partir da leitura dessa tirinha, percebemos também que a ordenação cognitiva, responsável pela identificação da coerência textual, é tributária dos conhecimentos do leitor, uma vez que a coerência emerge de uma ação do leitor sobre o texto. Vale ressaltar ainda o papel da imagem na deflagração do humor nessa tira, uma vez que, sem a presença da imagem da vela, talvez os leitores não identificassem as relações de sentido propostas pelo autor da tirinha, o que nos remete ao defende Ramos (2015) quando assevera que as imagens nas tiras podem atuar de forma fundamental para a construção da comicidade.

Figura 16 – Tirinha 7



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

GAV:

P1: (risos) Gostei, porque a barata respondeu com a mesma moeda, só que nesse caso, não sei o rato entendeu, mas foi engraçado.

P3: achei engraçado, porque misturou coisas que a gente usa no nosso dia a dia, com a realidade do rato e da barata.

P4: Foi engraçado porque ele utilizou outras palavras com provérbios

Essa tirinha apresenta um tipo de intertextualidade citado por Koch (2012) como *détournement*, no qual vemos, entre outras, textos de provérbios alterados, sobretudo no final, com o objetivo de se provocar o humor. Observamos que muitos alunos perceberam esse fenômeno, pois citaram fragmentos dos intertextos, isto é, dos provérbios. Nas relações de intertextualidade, espera-se que os leitores sejam capazes de identificar o texto fonte do intertexto, por intermédio do acionamento de uma memória discursiva, de natureza social. A resposta de P3 destaca a criatividade do personagem ao misturar expressões utilizadas por pessoas com o universo dos animais. Essa estratégia do autor poderia ser fundamentada na tese de Bergson (1983), quando afirma que, se rimos de animais, é por que imaginamos neles um traço humano, uma vez que, segundo esse autor, o homem seria o único animal que ri e que faz rir. Na tirinha em estudo, vemos o rato e a barata proferindo discursos próprios do ser humano, o que, segundo Bergson (1983), seria algo que justificaria a comicidade do texto.

Na resposta de P1, acreditamos que a expressão “responder na mesma moeda” esteja se referindo à criatividade do barato Fliti ao usar os provérbios, o que nós percebemos como uma nova textualização do humor nessa tirinha, pois, ao invés de se referir ao que é mais notório, que é a presença dos fragmentos dos provérbios, enfatiza outro aspecto possível na leitura desse texto.

- **Condições iniciais de leitura**

a) Depois de ler os dois primeiros quadrinhos da tirinha, você consegue lembrar de frases semelhantes às que o barato Flit falou? Se sim, o que há de diferente entre as frases que o personagem cita e as frases que você lembrou?

CA:

P4: em terra de cego, quem tem olho é rei. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

P1: sim, as originais são classificadas para humanos e as citadas na tirinha foram modificadas para os animais.

Nesse item, nossa intenção era perceber se os participantes identificavam os intertextos, que são elementos importantes para entendimento da tirinha. Na resposta de P1, vemos que o participante procura elucidar a estratégia usada pelo autor ao modificar os provérbios. O não conhecimento de um intertexto muitas vezes pode causar um *caos* no sistema de leitura, como já postulou Franco (2011). Caso não consiga mobilizar esse conhecimento, por

meio de uma memória discursiva, o leitor deve readaptar-se à nova situação e procurar outros caminhos para conseguir processar semanticamente o texto e, conseqüentemente, perceber seus efeitos de sentido.

• *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)*

b) Após ler o último quadrinho da tirinha, você acha que Níquel gostou das frases ditas pelo barato Fliti? Por quê?

P3: não, ele afirma não gostar de filosofia barata.

P4: não, porque ele foi refutado.

P1: não, pois ele se sentiu ofendido.

Nas respostas e esse item, observamos que muitos participantes perceberam o descontentamento de Níquel com o discurso do barato Fliti. Logo acreditamos que as pistas contextuais, como a expressão “não suporto” e imagem do rato, que parece estar aborrecido com o que acabara de ouvir, tenham sido percebidas pelos participantes, que devem ter realizado inferências para chegarem a determinadas conclusões expressas por adjetivos como “refutado” e “ofendido”.

c) Que sentido(s) a palavra “barata” poderia ter no último quadrinho da tirinha? E no primeiro quadrinho da tirinha?

P4: nos primeiros quadros, tem sentido denotativo e no ultimo quadro se refere a algo sem valor.

P1: barata, animal e algo fraco ou sem valor.

Nessa questão procuramos averiguar se os participantes conseguiam identificar o jogo de sentidos no uso da palavra “barata” nessa tirinha, que é usada ora com o sentido referente ao inseto, ora no sentido de algo sem valor, que não se sustenta. Interessante também perceber o processo de referenciação envolvido nessas remissões, uma vez que a expressão “filosofia barata”, que funciona como gatilho nesse texto, de certo modo, rotula o que foi dito pelo barato Fliti. Dessa maneira temos uma expressão nominal encapsuladora desempenhando a função de gatilho e colaborando com a deflagração do humor nesse texto. Koch (2012), por seu turno, afirma que esse fenômeno de encapsulamento ou rotulação é algo inerente às

nominalizações, como pudemos ver no efeito de sentido provocado pela expressão “filosofia barata”, que julgamos como uma expressão ambígua, pois poderia significar tanto um discurso sem valor, como foi respondido pelos participantes, como também poderia se referir ao discurso do personagem (barato fliti), o qual, no contexto da série de tirinhas em estudo, costuma se vangloriar frente a outras espécies.

Figura 17 – Tirinha 8



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

P2: parece aquelas piadas do Seu Lunga, aquelas que é de ignorante mesmo, de cearense mesmo, que a pessoa pergunta, sabe que ali é a chapeuzinho vermelho...mas mesmo assim pergunta, pra pessoa ficar com raiva...

P3: eu achei engraçado porque faz sentido o lobo não saber a cor da chapeuzinho. Se ela tivesse respondido sim, ela teria se lascado.

Mais uma vez percebemos a singularidade das leituras dos participantes e como eles podem percorrer caminhos não lineares na percepção dos efeitos de sentido, como o humor, fenômeno que estudamos nessa pesquisa. Percebemos, na resposta de P2, a referência a uma figura do humor cearense, o Seu Lunga, pois o participante vê a pergunta do lobo como algo feito apenas para provocar o outro, como geralmente são classificadas interpelações feitas a esse personagem. Seu Lunga é um personagem que figura em muitos cordéis cearenses como um homem mal humorado, ranzinza, que responde sempre com rispidez a perguntas óbvias dirigidas a ele, muitas vezes feitas com o intuito único de incomodá-lo. Seguindo esse raciocínio, a resposta de chapeuzinho ao lobo seria uma espécie de ironia, como geralmente o personagem Seu Lunga responde aos seus interlocutores. Novamente observamos reações diferentes às perturbações suscitadas no momento da leitura. A resposta desse participante pode até parecer distante dos propósitos comunicativos mais prováveis dessa tirinha, mas também

poderia ser vista como uma forma situada de reação aos estímulos provocados durante a leitura dessa tirinha, uma vez que P2 concebe o humor nessa tirinha a partir de outro percurso de leitura e não parte da explicação mais imediata, que se refere à intertextualidade com a história de Chapeuzinho Vermelho, o que fora comentado por outros estudantes. Ou seja, ao invés de perceber a intertextualidade explícita presente nesse texto, o participante sugere outra relação de intertextualidade e incorpora, como sugere Hanks (2008), à sua textualização, o personagem cearense Seu Lunga. Essa incorporação, segundo Demétrio, Alves e Costa (2016), pode ser vista como movimento de reação do leitor às perturbações provenientes do momento de leitura. **Dessa maneira percebemos que nossa forma de reagir aos textos direciona nossa percepção de seus efeitos de sentido.** Já no discurso de P3, percebe-se que foi identificado o intertexto explícito e que este parece ter percebido o gatilho da tirinha, que é expresso pela palavra “droga”, junto com a explicação que a personagem dá em seguida, de que os lobos são animais daltônicos. Esse enredo da tirinha nos afasta do contexto fantasioso do contexto científico da fábula, em que o lobo consegue ver o vermelho da roupa de chapeuzinho, e nos remete a um contexto mais empírico e lógico, em que, na verdade, animais como os lobos não identificam a cor vermelha por serem daltônicos. Essa tirinha mostra uma característica que pode ser percebida em outras tirinhas de Fernando Gonsales, essa desmistificação das fábulas com o intuito de se chegar à comicidade, como ocorre em uma série de tirinhas chamada *corrigindo contos de fadas*, como podemos ver na seguinte tirinha:

Figura 18 – Desmistificação das fábulas nas obras de Fernando Gonsales



Fonte: Disponível em <http://blogdoxandro.blogspot.com/2018/03/tiras-n9353-niquel-nausea-fernando.html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

Nessa tirinha, o autor representa uma situação que, segundo a tirinha, seria mais verossímil para a cena em que Branca de Neve aceita a maçã de uma senhora desconhecida.

- *Condições iniciais de leitura*

b) Você sabe o que significa a palavra “daltônico”? Como isso ajudou Chapeuzinho Vermelho a escapar do Lobo Mau?

GAV:

P2: ah também tem a questão dos animais não verem a cor né...

CA:

P4: sim, a roupa dela era vermelha, então por ele não ver o vermelho, ela conseguiu escapar.

P3: sim, como ele confunde as cores ele não sabe qual a cor da capa.

P1: dificuldade de enxergar cores. Ajudou chapeuzinho pois (o lobo) não viu o vermelho de seu capuz.

Essa questão aborda um conhecimento que julgamos capital para o entendimento dos propósitos comunicativos do autor da tirinha. Podemos perceber, na resposta de P2, o reconhecimento do sentido da expressão “daltônico”, algo que o participante não se referiu quando perguntamos o porquê de essa tirinha ser engraçada. Acreditamos que, por não acionar inicialmente esse significado, o participante não tenha percebido as relações de sentido pretendidas pelo autor da tira, que foram observadas por outros leitores. No entanto, mesmo não evocando pontualmente o sentido de “daltônico”, o participante procurou, em outras pistas contextuais, uma forma para encontrar efeitos de sentido da tirinha, no caso, a partir da relação com outro texto. Desse modo pudemos perceber que os efeitos de sentido não são apenas indicados por pistas materiais, mas por pistas (con)textuais, que incluem, além das pistas materiais, os conhecimentos do leitor, que faz parte do evento textual.

- *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)*

a) Por que o Lobo Mal acreditou na resposta da Chapeuzinho Vermelho?

CA:

P3: porque os lobos confundem as cores (daltônicos)

P4: pois ele é daltônico e não consegue ver a cor vermelha.

Nesse item, tencionamos observar se os alunos percebiam a estratégia usada por chapeuzinho para escapar do Lobo Mal. O uso da expressão “droga”, pelo Lobo, seria um indício de que ele acreditou no discurso de Chapeuzinho, que é explicitado em sua fala seguinte, em que explica o motivo de o Lobo ter acreditado nela.

b) Ao ler a tirinha e com base em seus conhecimentos sobre a história infantil citada, aconteceu o que você esperava? Senão que partes do texto sugerem isso?

P4: não, o terceiro quadrinho quebrou a expectativa, dizendo que o lobo é daltônico...não ver nada vermelho.

P3: não, na segunda tirinha, quando ela diz não ser ela.

P3: não, o último quadrinho, pois na história real o lobo não é daltônico.

Esse item abordava a quebra de expectativa decorrente do resgate das informações referentes à história referida na tirinha. destaque-se a resposta de P1, em que o participante afirma que o lobo da história original (real) não é daltônico. Comentamos durante o debate dessa tira que o fato de o lobo enxergar todas as cores na fábula original diz respeito ao universo fantasioso das histórias infantis, que nem sempre precisam ser fiéis à realidade.

Figura 19 – Tirinha 9



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- **Concepção do risível na leitura dos alunos**

GAV:

P2: achei engraçado porque parece tipo uma propaganda...de um produto de cabelo pra ovelha, preto...só que tipo tem a questão do ditado, tem as ovelhas brancas e as ovelhas negras né, que é a pessoa diferente do grupo né...

P3: achei legal porque geralmente o pessoal não quer ser a ovelha negra né, no caso dela, ela tem orgulho de ser a ovelha negra porque ela usou o ovelhim 2000.

Segundo Marcuschi (2007), “*não existem categorias naturais* porque não existe um mundo naturalmente categorizado [...] as coisas ditas são coisas discursivamente construídas [...]” (p. 88). Desse modo poderíamos dizer que as categorias não são segmentos que organizam rigorosamente as coisas nem que representam fielmente o mundo empírico, uma vez que são produtos de nossas relações discursivas e não etiquetas que se ajustam perfeitamente aos referentes os quais segmentam. As categoriais são antes designações situadas, erigidas de

acordo com determinados contextos e sujeitas a modificações segundo os propósitos comunicativos dos falantes.

De acordo com as respostas dos participantes, podemos perceber o reconhecimento do estereótipo de “ovelha negra”, que foi erigido histórica e discursivamente. Na resposta de P3, podemos perceber a identificação da mudança no estado de coisas do referente *ovelha negra* que, de estereotipada como algo negativo, passa a ter uma condição valorizada. Percebe-se aqui, portanto, a recategorização desse referente, fenômeno que, neste texto, colabora com a deflagração do humor, condição já debatida por Lima (2015). Mondada e Dubois (2003) defendem que a variação categorial é, em geral, decorrente de diferentes percepções acerca de uma mesma cena. Logo, em favor dos efeitos de sentido, o autor promove uma visão diferenciada sobre esse referente, deslocando-o de sua categoria mais típica para outra, como forma de surpreender o leitor e estabelecer a comicidade. Dessa maneira percebemos a flexibilidade das categorias, sejam elas prototípicas ou estereotípicas, que são determinadas pelo discurso, como salientou Marcuschi (2007).

Na fala de P2, porém, vemos a comicidade ser relacionada à presença, nessa tirinha, do gênero propaganda, sugerindo que a intertextualidade intergenérica, ou intergenericidade, também pode colaborar com os efeitos de humor de um texto, como defendido por Nobre (2014), quando compara esse fenômeno aos casos de pastiche (Genette, 2006), pois, segundo o autor, nesses casos seria possível perceber a imitação de um texto de forma cômica.

Os dois participantes discorrem sobre motivos diferentes para justificar a comicidade na mesma tirinha. Desse modo percebemos que o humor pode nos afetar de formas distintas e que não há apenas uma fórmula que possa fundamentar a comicidade em tirinhas, por exemplo. Logo entendemos que não seja condição indispensável identificar gatilhos ou mesmo scripts para se perceber o humor na leitura, uma vez que, em nossos percursos de leitura podem transcorrer de formas não-lineares. De acordo com Curcó (1995), não basta investigar o humor apenas na estrutura dos textos, como geralmente se faz em estudos linguísticos sobre o humor. Segundo esta autora seria importante também analisar os processos cognitivos referentes ao processamento da comicidade, ou seja, seria essencial investigar como os leitores percebem os efeitos de humor.

- *Condições iniciais de leitura*

- | |
|--|
| <p>a) Depois de ler os dois primeiros quadros da tirinha, percebe-se a referência ao conceito de “ovelha negra”. Você já ouviu essa expressão? Sabe o que significa?</p> |
|--|

CA:

P1: sim...a criatura diferente de sua espécie.

P3: sim, alguém que faz coisas erradas e destoa de seu bando.

P4: sim, significa geralmente uma pessoa rebelde, desobediente e até má.

Acreditamos que o conceito de *ovelha negra* seja fundamental para entender o propósito comunicativo do autor nessa tirinha, entretanto, como vimos em outras análises, embora o leitor não mobilize uma informação importante para o entendimento de uma tirinha, ele pode mesmo assim, conforme defende Franco (2011), mobilizar outros elementos dentro do sistema complexo de leitura e, como forma de reajustar o sistema, inferir os efeitos de sentido pretendidos por aquele gênero.

• *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referenciação, inferenciação e categorização)*

b) O terceiro quadro da tirinha apresenta a ovelha negra da forma como a expressão popular descreve ou apresenta uma imagem diferente de ovelha negra? Por quê?

CA:

P4: não, porque ela usa tinta para pelos brancos.

P3: imagem diferente, pois a ovelha escolhe ser uma ovelha preta, diferente do popular que é imposto por terceiros.

P1: pois ela em vez de fazer um comentário de autoajuda, faz um anúncio de um produto.

Por meio deste item, observamos se os participantes identificaram, a partir das pistas contextuais, a mudança no estado de coisas do referente “ovelha negra”. Tal mudança pode ser percebida pela imagem ativa da ovelha, que mostra os dentes, como geralmente fazem os atores em comerciais de produtos. Mais uma vez observamos os animais tornando-se risíveis por meio impressão de faculdades humanas em suas descrições, como sugeriu Bergson (1983).

d) Ainda sobre o terceiro quadro da tirinha, há a presença de outro gênero textual na tirinha, que podemos identificar como

() Receita culinária

() Bula de remédio

() Propaganda

() Poema

Nesse item a maior parte dos alunos percebeu a presença do gênero propaganda no fim da tirinha. Nossa intenção com essa pergunta foi mostrar aos alunos a intertextualidade intergenérica entre gêneros diversos, que pode ocorrer em razão de determinados efeitos de sentido como o humor. Vemos, nessa tirinha, que a presença do gênero propaganda é fundamental para se estruturar o humor da tira, uma vez que cria condições para inserção do gatilho “ovelhim 2000”, corroborado pela expressão “e disse adeus aos pelos brancos”.¹⁰

Figura 20 – Tirinha 10



Fonte: Fernando Gonsales (material cedido pelo autor via correio eletrônico).

- *Concepção do risível na leitura dos alunos*

GAV

P2: foi engraçada, o pessoal estava só analisando e olhando os outros e ai vem logo o gato e come, na verdade foi rato dessa vez, não foi o gato...tipo assim, eu e a minha mãe, a gente até brinca aqui em casa...o meu pai, ele não gosta de doces, sabe? Só que ai, eu e minha mãe, mesmo ele não gostando, a gente sempre deixa um pouquinho pra ele, sabe? ...ai...passa uma semana na geladeira...ai quando ele vai atrás, a gente já tem comido...ai ele...fala assim, ai me Deus as gatas já pegaram o negócio aqui...ai a gente fala pra ele né, deu bobeira, os gatos vem e comem...

P3: eu gostei, tem a questão do pensamento filosófico, de não demorar muito tempo e tudo,

Vimos, em análises anteriores, que os leitores, ao comentarem o humor das tirinhas, podem incorporar aos seus discursos textos que parecem não estar relacionados diretamente com o projeto de dizer do autor. É o que acontece quando P2 relaciona, ao se referir a essa tirinha, a expressão “o gato comeu”, que popularmente é usada para se explicar o sumiço de

¹⁰ A expressão Ovelhim 2000 provavelmente faz alusão à GRECIN 2000, famoso produto para coloração de cabelos, que chegou ao Brasil em 1976. Ver mais em: <https://mundodasmarcas.blogspot.com/2011/08/grecin-grecian.html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

alguma coisa. A referência a esse intertexto parece se dar por conta das experiências discursivas do participante, uma vez que, como defende Marcuschi (2007), “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação linguística *sobre* o mundo [...]” (p. 90, grifo do autor). Novamente percebemos o que se defende pela visão sociocognitivista, que o uso da linguagem não se desvincula de nossa vida, uma vez que não podemos desvincular língua, conhecimento e realidade, como assevera Salomão (1999). A resposta de P3 também ilustra essa questão do uso sociocognitivo da língua, pois também incorpora outra questão que não é tão saliente pela leitura dessa tirinha, mas expressa, de forma singular, algo que parece relevante para esse leitor no momento de construir sentidos. Acreditamos, como já dissemos, que esses comentários dos leitores sobre o humor nesses não sejam arbitrários, pois percebemos relação desses discursos com o evento textual, do qual os leitores são elementos fundamentais. Desse modo percebemos que efeitos de sentido, como o humor, podem ser percebidos por caminhos não lineares e não estão condicionados unicamente à percepção das pistas contextuais, uma vez que o leitor, que é agente no processo de leitura, pode, a partir do evento textual, dar novos direcionamentos à construção de sentidos, sem ignorar os efeitos perlocucionários do texto.

- *Condições iniciais de leitura*

b) Os dois primeiros quadrinhos fazem referência a uma expressão popular (modificada pela fala de Níquel), que versa sobre perceber o copo meio cheio ou meio vazio, muito explorada por áreas como psicologia e treinamentos com *coachs*. Você conhecia essa expressão?

CA:

P1: sim, geralmente uso a pessimista.

Nessa tirinha podemos perceber novamente um tipo de intertextualidade tratado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) como *détournement*, em que temos a remissão a intertextos provenientes geralmente de provérbios ou expressões populares. Nessa tirinha especificamente, temos uma expressão muito utilizada em encontros motivacionais, como os promovidos por *coachs*, a qual versa sobre a percepção que temos sobre as coisas ou situações, as quais podemos vê-las com otimismo, isto é, considerando o copo meio cheio, ou de forma pessimista, concebendo o copo meio vazio. O diferencial do texto da tirinha está em, além de modificar o texto original, referindo-se ao copo de iogurte, acrescentar outra frase como o intuito de se criar a comicidade.

- *Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor (atividades de referência, inferência e categorização)*

d) Segundo a sequência da tirinha, quem Níquel acredita ser o mais adequado:

() O otimista

() O pessimista

() O realista

A essa pergunta, todos que responderam afirmaram ser o realista aquele que tenha tido atitude mais acertada no enredo da tirinha. Para responder a essa questão, acreditamos que os leitores tenham atentando para as pistas contextuais como os conhecimentos relativos ao personagem Níquel.

4.3 Impressões sobre as análises

As discussões em torno da comicidade das tirinhas nos proporcionaram um momento de rico aprendizado. Como observador participante, pudemos observar, junto com os demais participantes, os efeitos de humor emergirem de formas singulares por meio do sistema complexo de leitura.

No início das oficinas, discutimos brevemente acerca de algumas teorias sobre o humor, como as da incongruência, do alívio e da superioridade. Percebemos que a teoria da incongruência ainda é a teoria mais aceita pelos leitores para se justificar o humor. Entretanto as discussões sobre as tirinhas nos sugeriram que os efeitos de humor não partem apenas de situações incongruentes.

Um dos aspectos que observamos em nossas análises foi **a concepção de risível na leitura dos alunos**. Coletamos os dados para essa categoria perguntando, no final da leitura de cada tirinha, se os alunos tinham achado o texto engraçado e por quê. Tivemos muitas contribuições interessantes dentro dessa análise. Obtivemos respostas que abordaram desde a tradicional quebra de expectativa à elaboração de metatextos aludindo o humor provocado pela leitura das tirinhas. Alguns participantes identificaram relações de oposição e de surpresa para justificar o humor nos textos trabalhados, referindo-se a elementos relativos a scripts e gatilhos. Houve ainda quem risse ao se identificar com um personagem da tirinha, por causa de uma palavra, de som *diferente*, ou mesmo por conta de uma crítica social.

Percebemos algo muito interessante em determinados momentos de interação com os participantes. Entre as respostas sobre a comicidade das tirinhas, surgiram verdadeiros metatextos em forma de comentário acerca do humor nas tirinhas lidas. O primeiro comentário, referente à tirinha 3, demonstrava que o participante teria evocado um script diferente daquele a priori sugerido pela tirinha e, ainda assim, o leitor conseguira apreender efeitos de humor no texto. O segundo comentário, referente à tirinha 5, aludiu uma característica de um personagem do texto, ressaltando um aspecto cômico da tirinha.

Os dois comentários tiveram em comum a característica de tentarem também ser cômicos, assim com os textos primários. Houve um comentário, inclusive, que provocou mais riso do que o texto primário. Isso poderia sugerir que a leitura de textos cômicos suscitaria o surgimento de comentários também cômicos, como já percebemos em comentários de redes sociais acerca de tirinhas, porém, para comprovar tal hipótese, acreditamos que deveríamos adotar também uma análise quantitativa complementar a esta, o que não conseguimos empreender por conta das limitações desse trabalho dissertativo.

Houve ainda tirinhas em que alguns participantes relacionaram os efeitos de humor à oposição entre os sentidos literal e figurado, reconhecendo o recurso cômico do trocadilho ou *calembur* empregado nas tirinhas. Apesar de não apoiarmos, assim como muitos autores, uma distinção precisa entre significado literal e figurado, admitimos que seu uso no humor pode ser bastante produtivo.

Observamos ainda que a percepção dos efeitos de humor nem sempre é tributária de uma leitura linear. Como evidência disso, percebemos, ao solicitar a leitura de apenas um quadro da tirinha 3, que ainda assim houve quem percebesse efeitos de humor, mesmo a partir de uma leitura não linear.

Além disso os participantes perceberam relações de intertextualidade que colaboram com os efeitos de humor, como o *détournement*, nas tirinhas 7 e 10, em que reconheceram outros textos como provérbios e expressões populares, fora as alusões presentes em outras tirinhas. Além disso, fora o reconhecimento dos intertextos mais evidentes, ainda houve quem relacionasse outros textos que aparentemente não tinham relação com as tirinhas e os incorporaram na interpretação dos efeitos de humor, como o caso das tirinhas 8 e 10. Isso demonstra que nem mesmo as relações de intertextualidade são totalmente previsíveis. Por fim, vimos ainda que a comicidade pode ser deflagrada pela presença de outro gênero textual imbricado na tirinha, como foi a inserção do gênero propaganda na tirinha 9, que causou surpresa e conseqüentemente gerou comicidade na leitura de alguns participantes. É o que comumente se chama de intergenericidade ou intertextualidade (inter)genérica conforme

aludem Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Segundo as autoras, esse fenômeno pode ser expresso por determinadas *combinações híbridas* utilizadas para se atingir determinados efeitos de sentido, como o humor.

Outra dimensão que investigamos em nossas análises foram **as condições iniciais de leitura**, categoria que elegemos fundamentada na proposta de leitura complexa (DEMÉTRIO; ALVES; COSTA, 2016; FRANCO, 2011; PELLANDA, 2009) Em muitos momentos, observamos os leitores mobilizarem suas crenças no momento de compreensão dos textos. Dessa maneira pudemos perceber que não parece ser possível nos desligarmos de nossas convicções, mesmo quando enquadramos um texto como humorístico e apreendemos seus efeitos de sentido como o humor.

Desse modo surgiram discursos em favor dos animais (tirinha 1), dos seres extraterrestres (tirinha 2), ou referentes a conceitos como o de beleza (tirinha 5). Outro aspecto que pode ser relacionado às condições iniciais de leitura são os conhecimentos prévios do leitor, uma vez que estes podem eventualmente não serem suficientes para compreensão das tirinhas. Contudo, mesmo sem conseguir mobilizar determinados conhecimentos como os referentes a um intertexto ou ainda a significados de determinadas palavras, vimos que os leitores podem buscar outras pistas (con)textuais e ainda assim perceber os efeitos de humor nesses textos multimodais. O leitor, que é sensível às condições iniciais de leitura, em caso de desajustamento do sistema complexo de leitura, reage procurando reordenar o sistema, procurando outras inter-relações entre os elementos envolvidos naquela leitura como o reestabelecimento da coerência textual que, como advoga Marcuschi (2000, 2007), é mais uma operação do leitor sobre o texto do que uma propriedade textual.

A última categoria que norteou nossas análises foi a **Percepção de pistas (con)textuais referentes ao humor**. Nesse segmento, procuramos observar como os leitores percebiam as pistas (con)textuais que estruturam o humor nas tirinhas. Dessa maneira buscamos interpelar os participantes acerca de elementos que, a nosso ver, estavam relacionados com a comicidade das tirinhas. Em nosso caderno de atividades, erigido de acordo com a proposta de metatexto didático (Costa, Queiroz e Alves, 2016 e COSTA; QUEIROZ; ALVES, 2020), procuramos formular perguntas que incentivassem a atividade inferencial, uma vez que acreditamos que os referentes e categorias textuais sejam elementos fundamentados pelo discurso.

Por conseguinte, abordamos, nas questões do caderno de atividades, elementos que envolviam o contexto, como scripts, cenários, personagens, intertextos, e aos gatilhos de humor,

como as escolhas lexicais, os elementos imagéticos e ainda os processos de referenciação envolvidos na expressão de determinados gatilhos.

Em nossas análises procuramos comprovar que os efeitos de humor podem ser elucidados a partir de dados provenientes da leitura dos participantes. Acreditamos que o humor também esteja relacionado ao momento da leitura, considerada um sistema complexo e sujeito a diversas inter-relações entre os elementos do evento textual. Procuramos evidências que demonstrassem a importância das condições iniciais de leitura para a percepção dos efeitos de humor nos textos, não apenas aquelas relações já previstas em estudos como os de Raskin (1985), mas também outras que emergissem no momento da leitura por meio dos percursos de leitura dos participantes. Investigamos ainda a concepção de risível por parte dos alunos, entendendo que essa é uma questão discursiva e que poderia também ser emergente.

Dessa maneira, nossa pesquisa procurou contemplar o humor em tirinhas como tributário da percepção dos leitores, ou seja, a partir de suas condições iniciais de leitura, de suas concepções de risível e de suas interpretações de pistas (con)textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizadas as primeiras análises no material reunido nas oficinas, pudemos perceber muitas coisas que não couberam nesta pesquisa dissertativa, mas que ainda podem se ramificar ou mesmo desenvolver-se como rizoma, sem direção predefinida e culminar em outros trabalhos seguintes a esse. Iniciamos nossa pesquisa com algumas incertezas, como todo fazer científico, com sede pela descoberta, ansiosos para contribuir de alguma forma com os estudos linguísticos do humor. Porém não queríamos escrever mais um trabalho que versasse apenas sobre as marcas linguísticas do humor, queríamos *entrar na roda* e procurar vivenciar a comicidade junto de outros leitores e construir coletivamente uma pesquisa linguística sobre o humor. Tentamos cumprir com rigor as etapas metodológicas, mas logo vimos que esse não seria o melhor percurso para se desenvolver uma pesquisa que se envereda pelas teias da complexidade.

Em nosso pré-projeto de dissertação, tínhamos o objetivo de estudar a referenciação como recurso cômico nas tirinhas, relacionado esse fenômeno aos estudos da teoria semântica do humor, com o intuito de procurar evidências da relação entre esses fenômenos, exclusivamente a partir de nossas análises. Entretanto, quando conhecemos o grupo GEENTE (Grupo Estudo e Ensino do Texto) e tivemos contato seus trabalhos, que envolvem o paradigma da complexidade e correntes epistemológicas como a sociocognição e a concepção de texto como evento, sentimos a necessidade de investigar o humor de forma mais ampla, em que o contemplássemos para além de sua materialidade, então decidimos realizar uma pesquisa de campo. Mesmo assim, ainda esperávamos investigar categorias que já eram de conhecimento da literatura linguística sobre o humor, com os gatilhos e os scripts. Não satisfeitos e depois de reflexões provenientes de leituras de trabalhos fundamentados nas teorias presentes nos trabalhos do grupo GEENTE, resolvemos lançar-nos na busca de algo ainda não estudado, nas impressões dos alunos sobre o risível e as pistas (con)textuais na leitura de tirinhas, ou seja, não olhar apenas para aquilo que já se admite como componente do humor nos textos, mas também para aquilo que emerge como engraçado na leitura de diferentes indivíduos.

Como já dissemos, a motivação de nossa pesquisa surgiu sobretudo de impressões que tivemos em nossas aulas de língua portuguesa acerca do trabalho com o humor na escola. Percebemos que as questões que abordavam o humor em tirinhas eram muito objetivas e diretas, o que nos causava geralmente um estranhamento, pois julgávamos aquela abordagem um tanto insuficiente, pois não instigava os alunos a realizarem inferências, que concebemos, assim como Marcuschi (2008), como fenômeno essencial para se construir sentidos. Outro fator que

nos causava desconforto era a ausência de seções dedicadas ao estudo do humor nos livros didáticos de língua portuguesa. O que ainda encontrávamos era a indicação, nos PCNs, de um descritor que se reportava aos efeitos de humor em tirinhas, embora nem nesses documentos normativos houvesse embasamento teórico para fundamentar a recomendação da abordagem do humor na escola.

A partir desse cenário, procuramos então referências bibliográficas de estudos do humor pela linguística e nos deparamos com os trabalhos que fundamentaram teoricamente nossa pesquisa como os de Ramos (2007, 2015), Possenti (1998, 2013), Bergson (1983), Propp (1992), Raskin (1985) entre outros que figuram nas discussões que compõem esse trabalho. Depois de ler algumas considerações acerca do humor nesses trabalhos, cogitamos, por exemplo, realizar análises de piadas norteados por teorias como a de Raskin (1985), que traz um modelo estrutural para investigação desses textos, apresentando categorias específicas que constituiriam as piadas. Contudo, ao ler sobre a teoria semântica do humor, percebemos que o autor atribui a comicidade desses textos sobretudo a propriedades linguísticas do texto, relegando ao leitor um papel secundário. Entretanto, como já dissemos, Raskin e Attardo (1991) revistaram a proposta de 1985, ampliando as possibilidades de análise dos textos cômicos.

Dessa lacuna surgiu o fio condutor de nossa pesquisa, a pretensão de analisar o humor nas tirinhas a partir da leitura de alunos do ensino médio, pois não pretendíamos analisar apenas a materialidade textual, como sugere a teoria de Raskin (1985), mas também nos interessavam questões relativas à leitura dos alunos, pois desse processo, surgiu nosso desconforto com as abordagens do humor, em situações sociais, situadas de uso da linguagem, isto é, na sala de aula e, portanto, vimos-nos no dever de incluir também os sujeitos nos objetivos de nossa pesquisa. Desse modo decidimos investigar o humor em tirinhas da série Níquel Náusea, analisando a percepção dos efeitos de humor nos processos de leitura de alunos de terceiros anos de uma escola pública estadual em Fortaleza, Ceará. Para tal demanda, partimos principalmente da teoria de Raskin (1985) e das perspectivas da leitura complexa e do texto como evento, com o intuito de observar ainda outras nuances do humor que emergem no momento da leitura.

Dessa forma nossa pesquisa procurou investigar como os alunos do Ensino Médio percebiam os efeitos de humor na leitura de tirinhas, não só a partir de elementos já relacionados ao humor em outros estudos, mas também observar outros fatores que poderiam emergir durante a leitura na percepção dos efeitos de humor. Para essa instigante e aparentemente dispersa demanda, promovemos oficinas de leitura de tirinhas. O material didático usado nesses encontros foi desenvolvido de acordo com a concepção de metatexto didático, postulados por

Costa, Monteiro e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020), uma vez que não queríamos utilizar questões meramente objetivas, como tradicionalmente se vê em atividades sobre o humor em muitos materiais didáticos, que não instigam a atividade inferencial e a interação por meio da leitura. Acreditamos que questões objetivas, que se limitam a perguntar que elemento promove o humor na tirinha, não criam espaço para o diálogo e, conseqüentemente, não dão oportunidade para os alunos externarem suas impressões sobre a comicidade desses textos. **Logo o fato de o aluno não identificar o gatilho de uma tirinha, por exemplo, não quer dizer que o aluno não saiba nada sobre o humor desse texto, não significa que ele não possa ainda perceber efeitos de humor nesse mesmo texto.**

De posse dos dados provenientes das oficinas, lançamos nosso olhar para as informações coletadas a partir de três categorias de análise, que nortearam nossas reflexões acerca do humor percebido durante a leitura das tirinhas, tencionando responder às questões de nossa pesquisa.

Nossa primeira questão foi tentar observar como os alunos concebiam o risível na leitura das tirinhas. Tal intento se relaciona com nossa concepção de que o que é engraçado se fundamenta no discurso e que não é uma questão fechada, pois ainda podem emergir da leitura objetos de discurso cômicos. Dessa forma, durante as oficinas, após a leitura de cada tirinha, interpelávamos os participantes sobre o humor das tirinhas, se eles as consideravam engraçadas e por quê.

As respostas dos alunos sugerem, a nosso ver, que o risível em uma tirinha pode manifestar-se de diversas maneiras. Alguns alunos, em determinadas leituras, atribuíam o humor à tradicional quebra de expectativa; outros já argumentaram sobre questões que iam além dessa abordagem tradicional, proveniente da teoria da incongruência. Ficamos impressionados com a criatividade de alguns participantes ao externarem suas opiniões sobre o humor desses textos. E não se trata de considerações arbitrárias e, sim, de abordagens ancoradas nas experiências de cada leitor.

Pudemos observar, a partir das respostas dos participantes, que o humor pode ser visto como fenômeno multifacetado, como já defendeu Travaglia (1990), pois pode se manifestar de diversas formas. Em relação a isso, lembramos dos comentários feitos por um participante em duas situações de leitura em nossas oficinas, nas quais ele teceu, segundo nossa percepção, metatextos sobre o humor das tirinhas de forma também cômica, erigindo um texto cômico a partir outro texto humorístico.

Outra questão que buscamos investigar foi a influência das condições iniciais de leitura para a percepção do humor na leitura de tirinhas. Depois de ouvir os participantes,

podemos inferir que somos sempre leitores diferentes, que se relacionam singularmente com cada evento textual. Entendemos que não conseguimos nos desvincular totalmente de nossas convicções durante a leitura de qualquer texto e que nossos valores podem interferir em nossas escolhas, em nossos enquadramentos, nossas relações multissemióticas e, conseqüentemente, na construção de sentidos e na percepção de efeitos de sentido.

As condições iniciais de leitura podem ainda determinar nossos percursos de leitura. Caso haja uma desestabilização desse processo, por conta da ausência de algum conhecimento prévio, como o sentido de uma palavra, ou ainda sobre um intertexto, o leitor pode seguir por outros caminhos e procurar relações com outras pistas multissemióticas em busca da compreensão textual e percepção de efeitos de sentido. Dessa maneira, a leitura nem sempre precisa ocorrer por caminhos lineares, uma vez que cada leitor é agente do processo de leitura. Pellanda (2009) acredita que a leitura seja um momento de grandes perturbações para nós, seres autopoieticos. Acreditamos que uma das formas de perturbação na leitura seja a percepção da incoerência, que soa como algo estranho às nossas estruturas cognitivas. Logo uma forma de reagirmos a essa perturbação seria procurar reestabelecer essa incongruência. É o que ocorre na leitura de muitos textos humorísticos, encontramos algo incoerente e buscamos prontamente outro caminho que nos leve a coerência, que entendemos, baseados em Marcuschi (2000), como uma operação do leitor sobre o texto e não como algo aprisionado na materialidade textual.

Por fim investigamos como os participantes percebiam as pistas (con)textuais referentes ao humor na leitura das tirinhas. A partir de questões que se propuseram a estabelecer diálogos e motivar as inferências, realizamos debates sobre elementos que, a nosso ver, estavam relacionados aos efeitos de humor das tirinhas, como as escolhas lexicais, os elementos imagéticos, os processos de referenciação, as marcas de intertexto entre outros que podem colaborar com a deflagração do humor.

Observamos que a forma como essas pistas (con)textuais são abordados em atividades pode interferir diretamente na percepção desses elementos pelos leitores em atividades de compreensão textual. Perguntas objetivas, que geralmente compõem as atividades que abordam esses textos em livros didáticos, a nosso ver, não ajudam a despertar o olhar dos alunos para as pistas textuais que estruturam o humor. Em contrapartida, acreditamos que questões que estimulem as inferências e que levem em consideração as peculiaridades do gênero abordado têm muito mais condições de desenvolver a competência leitora dos alunos.

Percebemos ainda que os alunos podem evocar contextos (scripts) e conhecimentos (como outros intertextos) diferentes daqueles mais salientes e estabelecidos nos propósitos comunicativos do autor.

Ao analisarmos os percursos de leitura dos participantes da pesquisa, percebemos que não há caminhos predefinidos que levem ao humor e que as teorias que enfocam a comicidade apenas em sua estrutura não conseguem dar conta desse fenômeno complexo e multifacetado que é o humor. Defendemos que as análises linguísticas do humor devam atentar para as condições de leitura, uma vez que estas norteiam a forma como os leitores concebem o risível e percebem as pistas (con)textuais que estruturam o humor.

Esperamos que nossas reflexões possam estimular outras pesquisas linguísticas sobre o humor, que incluam os leitores em seus percursos dialéticos de produção do saber.

REFERÊNCIAS

- ATTARDO, S.; RASKIN, V. **Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model**. *In: Humor: International Journal of Humor Research*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, vol. 4-3/4, p. 293-347, 1991.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse**. Norwood: Ablex, 1997.
- BERGSON, H. **O riso**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
Disponível em:
www.scielo.br/j/rbla/a/8TPPr4y57SBtJvQSsZt3XWgx/abstract/?lang=pt&format=html. Acesso em: 3 fev. 2022.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis, Vozes, 1978.
- CARMELINO, A. C. Expressões nominais referenciais e construção do humor. *In: CARMELINO, A. C. (org.). Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015.
- COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B. C. B.; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 2, p. 42-66, jul./dez. 2016.
- COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. **Texto e Metatexto: aprendendo a viver (N) a complexidade dos eventos textuais**. Campinas: Pontes, 2020.
- CURCÓ, C. Some observations on the pragmatics of humorous interpretations: a relevance theoretic approach. **UCL Working Papers in Linguistics**, v. 7, p. 27-47, 1995. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/251432467_Some_observations_on_the_pragmatics_of_humorous_interpretations_A_relevance-theoretic_approach. Acesso em 19 out. 2020.
- DEMÉTRIO, A. K. B. **Aspectos epistemológicos da sociocognição no discurso reflexivo de Clarice Lispector sobre o dizer: o malogro da voz e o esplendor de ter uma linguagem**. 2018. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- DEMÉTRIO, A. K. B.; ALVES, L. E. P.; COSTA, M. H. A. Compreensão (con)textual em mídias sociais digitais. **Signo**, v. 41, n. 72, p. 51-64, 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.17058/signo.v41i72.7247>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1995.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, C. K, A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (org.). Ensino de Leitura: fundamentos*,

práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GENETTE, G. **Palimpsestos**. Minas Gerais: UFMG, 2006.

GONSALES, Fernando. **Tirinhas**. Fortaleza, 17 fev. 2022. Materiais cedidos via correio eletrônico.

HANKS, W. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Boudieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo, Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F, BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2006_1/02WilsonLeffa.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

LIMA, S. M. C. **(Re)categorização metafórica e humor: trabalhando a construção dos sentidos**. 2003. 171f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2003.

LIMA, S. M. C. O processo de recategorização metafórica: um gatilho para a construção do humor no gênero piada. *In*: CARMELINO, Ana Cristina (org.). **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo; Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. **I Seminário sobre hipertexto**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Mimeo.

MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. **Anais do GEL**. São Paulo, 2000, p.1-31. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART113.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. **Anais do GEL**. São Paulo, 2000, p.1-31. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART113.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTELLOTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo, Contexto, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1986.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINOIS, G. **História do Riso e do Escárnio**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. (1995). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. *et al.* (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORREALL, J. A new theory of laughter. **Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition**, v. 42, n. 2, p. 243-254, set. 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4319555>. Acesso em: 3 fev. 2022.

NOBRE, K. C. **Critérios classificatórios de processos intertextuais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PELLANDA, N. M. C. Leitura digital e complexificação: reflexões sobre a constituição de si. **Signo**, v. 34, n. 56, p. 90-98, 5 jan. 2009.

- PEREIRA, H. L. **O processo de coconstrução da cadeia referencial em questões do Enem por estudantes do Ensino Médio**. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.
- POLIMENI, J.; REISS, J. P. The first joke: exploring the evolutionary origins of humor. **Evolutionary Psychology**, v. 4, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/147470490600400129>. Acesso em: 19 out. 2020.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.
- POSSENTI, S. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PROPP, V. **Comicidade e riso**. São Paulo, Ática, 1992.
- RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RAMOS, P.E. Piadas para ver: o uso da imagem como recurso do humor em tiras cômicas. *In*: CARMELINO, Ana Cristina (Org). **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015.
- RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Dordrecht : D. Reidel Publishing Company, 1985.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.
- TRAVAGLIA, L.C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. *In*: CARMELINO, A. C. (org). **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretora da EEFM _____, estou ciente da realização da pesquisa “O METATEXTO DIDÁTICO E A PERCEPÇÃO DOS EFEITOS DE HUMOR EM TIRINHAS”, a ser desenvolvida pelo professor/pesquisador Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti com até vinte alunos do terceiro ano do ensino médio da referida instituição de ensino.

A presente pesquisa irá promover 6 oficinas de leitura e compreensão de textos, que ocorrerão de forma remota, via Google Meet, com frequência prevista de duas vezes por semana, durante três semanas. As oficinas têm início previsto para o primeiro semestre de 2021, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2021.

Sendo assim, autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da EEFM _____

_____ para o desenvolvimento das atividades pedagógica de pesquisa, através de oficinas de leitura e compreensão textual, realização de entrevistas, questionários e/ou discussão de atividades. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 24 de março de 2021.

Direção Escolar

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PAIS)**TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS)**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O METATEXTO DIDÁTICO E A PERCEPÇÃO DOS EFEITOS DE HUMOR EM TIRINHAS”, cujo objetivo consiste em promover oficinas de leitura de tirinhas da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales, nas quais investigaremos os efeitos de humor desses textos. Nessas oficinas, seu filho participará da leitura e discussões sobre esses textos e assuntos relacionados ao universo do humor.

Caso você autorize, seu filho irá participar de 6 oficinas, com duração de uma hora e meia cada, que acontecerão de forma remota, via Google Meet, com frequência prevista de duas vezes por semana, durante três semanas. O mais importante é que seu filho se sinta à vontade e que participe espontaneamente das atividades. Tudo foi planejado para minimizar quaisquer riscos na participação de seu filho, porém, talvez, ele possa sentir em algum momento dificuldade, cansaço, constrangimento ou desinteresse. Se isso ocorrer, seu filho poderá se ausentar ou até mesmo desistir de sua participação a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. Em contrapartida, participação de seu filho terá como benefícios a possibilidade de contribuir para a melhoria da própria capacidade de leitura e compreensão textual, uma vez que o ajudará a vivenciar o humor em tirinhas e melhor compreender os efeitos de humor desses textos, que são muito comuns em questões de livros didáticos e em provas como o ENEM, SPAECE e de concursos públicos.

Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá se desinteressar do estudo, sentir-se constrangido ou desmotivado em participar. Se essas situações ocorrerem, o pesquisador/professora poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Os materiais obtidos nessa pesquisa, como as atividades e gravações serão utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da pesquisa.

Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato do pesquisador Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti, no e-mail claudio2cavalcanti@gmail.com, no telefone (85) 984118080 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, _____ (nome do pai,
da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da
participação do meu filho(a)

_____ (nome do/a
filho/a) na referida pesquisa, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza , _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e mestrando pelo PosLA (UECE)

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS)

Caro(a) aluno(a).

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O METATEXTO DIDÁTICO E A PERCEPÇÃO DOS EFEITOS DE HUMOR EM TIRINHAS”, cujo objetivo consiste em promover oficinas de leitura de tirinhas da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales, nas quais investigaremos os efeitos de humor desses textos. Nessas oficinas, você fará leitura e discussões sobre esses textos e assuntos relacionados ao universo do humor.

A sua participação no referido estudo será no sentido de interagir em atividades e discussões durante 6 oficinas, com duração de uma hora e meia cada, que acontecerão de forma remota, via Google Meet, com frequência prevista de duas vezes por semana, durante três semanas. O mais importante é que você se sinta à vontade e que participe espontaneamente das atividades. Tudo foi planejado para minimizar quaisquer riscos de sua participação, porém, talvez, você possa sentir em algum momento dificuldade, cansaço, constrangimento ou desinteresse. Se isso ocorrer, você poderá se ausentar ou até mesmo desistir de sua participação a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. Em contrapartida, sua participação terá como benefícios a possibilidade de contribuir para a melhoria da própria capacidade de leitura e compreensão textual, uma vez que o ajudará a vivenciar o humor em tirinhas e melhor compreender os efeitos de humor desses textos, que são muito comuns em questões de livros didáticos e em provas como o ENEM, SPAECE e de concursos públicos.

Ressaltamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os materiais obtidos nessa pesquisa, como as atividades e gravações serão utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da pesquisa.

Caso você concorde em participar dessa pesquisa, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma do pesquisador e outra sua.

Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato do pesquisador Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti, no e-mail claudio2cavalcanti@gmail.com, no telefone (85)

984118080 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, _____ declaro que

entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, de

Assinatura do menor.

Cláudio Márcio Ferreira Cavalcanti

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e mestrando pelo PosLA (UECE)

APÊNDICE D – CADERNO DE ATIVIDADES – OFICINA DE LEITURA DE TIRINHAS

Olá, pessoal! Vamos ler tirinhas?

As tirinhas geralmente são textos que apresentam muito humor, ironia e até alguma crítica social. Vamos prestar atenção nos detalhes que aparecem na sequência do texto: palavras, imagens e tentar perceber como eles estão relacionados. As tirinhas, assim com as piadas, geralmente trazem um desafio para nossa leitura, um tipo de quebra cabeças que precisamos desvendar para entender os sentidos do texto. Vamos juntos, passo a passo, descobrir que segredo esses textos trazem? Vocês vão gostar!

1



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea* – A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2010. p. 38.)

Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Em que lugar parece acontecer a cena? Que elementos do texto, isto é, palavras e imagens, fizeram você identificar esse local?

O que podemos dizer sobre a senhora que aparece nesse cenário? Com quem ela mora? Será que ela gosta de gatos? Que elementos do texto levaram você a identificar essas características da personagem?

- b) Ao ler o primeiro quadro da tirinha, o que você esperava que a senhora fizesse com os gatos?

- c) Aconteceu o que você previa ao ler o último quadro da tirinha? Que elementos do (con)texto confirmaram ou não suas expectativas?

- d) Sobre a palavra “CESTA”, que aparece no primeiro e segundo quadrinho, você acha que essa palavra tem o mesmo sentido no primeiro e segundo quadrinho? Por quê?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

2



(Fernando Gonsales, *Níquel Náusea*. Disponível em <http://www2.uol.com.br/niquel>. Acessado em 15/07/2016.)

Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler os dois quadrinhos da tirinha, que situação parece estar ocorrendo?

- b) Qual seria a relação entre a expressão “zuní-vos” e a resposta das abelhas (“zzzzzzzz”)?

- c) Essa expressão “Zuní-vos” lembra que classe gramatical de nossa língua:
- () Substantivo
- () Pronome
- () Artigo
- () Verbo
- d) A abelha que fala no primeiro quadrinho parece exercer a função de:
- () Chefe de fábrica

- () Professor
 () Líder
 () Advogado

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

3



Folha de S. Paulo, 30/3/1992. (Folha Ilustrada)

Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao observar os dois primeiros quadros da tirinha, poderíamos dizer onde estão Níquel e Fliti?
- b) Que sentido a palavra COLETIVO tem nos dois primeiros quadros da tirinha?
- c) E no último quadrinho da tirinha, qual o sentido da palavra COLETIVO?
- d) Você esperava que o barato Fliti respondesse dessa forma no último quadro da tirinha? Se a resposta fosse, por exemplo, HUMANIDADE, o efeito de sentido seria o mesmo?

Há alguma palavra ou imagem no final da tirinha que nos direcione a um sentido diferente para a palavra COLETIVO dos que são usados nos quadros anteriores?

Você consegue perceber algum problema social sendo referido nessa tirinha?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental(is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

4



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- d) Por que Níquel interrompe a fala do alienígena no primeiro quadrinho?
-
- e) Que palavra Níquel esperava que terminasse a frase do alienígena no primeiro quadrinho?
-
- f) Que palavra dita pelo alienígena, no terceiro quadrinho, não era esperada por Níquel?
-

Você acredita que existe vida em outros planetas? Vimos que a expectativa de Níquel parece ser de que o alienígena fosse algum inimigo, que teria interesse em prejudicar os humanos, visão que é sustentada há muito tempo por muitas pessoas, apesar de não

haver provas de que isso seja verdade. Você concorda com essa visão de que possíveis seres de outros planetas sejam apenas inimigos dos humanos?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

5



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- Após a leitura dos três primeiros quadrinhos, o que poderíamos dizer que está acontecendo?

- Depois da leitura desses três primeiros quadrinhos, o que você esperava que fosse acontecer com o cachorro?

- O que vemos acontecer no fim da tirinha? Há alguma palavra ou imagem no fim da tirinha que explique esse final?

- Dentro da tirinha, no último quadrinho, temos a presença de outro gênero textual. Você consegue identificar que gênero é esse?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

6



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- c) Após a leitura do primeiro quadrinho da tirinha, você consegue lembrar desse personagem de outras histórias?

—

- d) O que você imagina que seja esse “dinheiro sujo” mencionado pelo lobo mal no primeiro quadrinho?

- e) Por que os porcos queriam subornar o lobo mal?

—

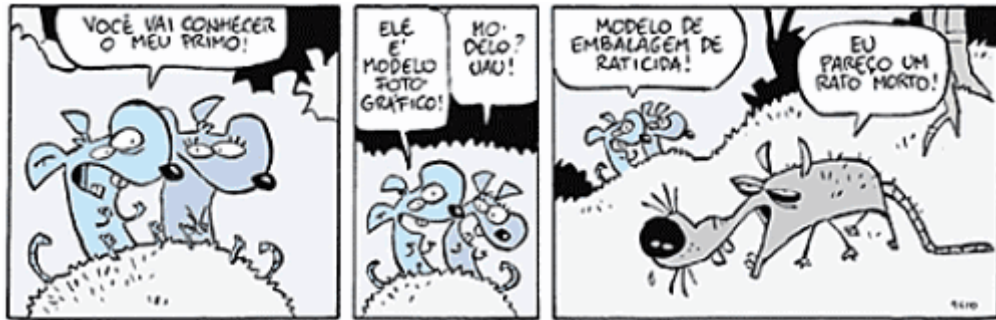
- f) Ao ler o último quadrinho da tirinha, você confirmou aquilo que pensou sobre o que seria “dinheiro sujo”? Ou era algo que você não esperava?

—

- g) Que palavra na fala do porquinho se refere ao “dinheiro sujo”?

—

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após a leitura dos dois primeiros quadros da tirinha, como você imagina que seja primo de Níquel?

- b) Que palavra dita por Níquel no terceiro quadro da tirinha indica que seu primo seria diferente daquilo que se espera de um modelo fotográfico? Que outros elementos do texto confirmam essa imagem?

—

- c) Nesse texto, nossas expectativas podem ser motivadas por padrões sociais do que representa o estereótipo de belo em nossa sociedade. Esses padrões sociais, entretanto, podem incomodar muitos que não apresentam as “medidas” comercialmente associadas a um corpo bonito e isso pode até causar problemas psicológicos, psiquiátricos entre outros. E você, como vê esse padrão de belo imposto pela sociedade?

—

—

- d) Se lêssemos somente o ultimo quadro da tirinha, ainda haveria graça no texto? Por quê?

—

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

8



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Na sua opinião, por que o barato Fliti entraria na igreja antes de surfar?
-
- b) Ao perguntar o motivo de o barato Fliti entrar na igreja, Níquel o indaga se o motivo dessa visita seria a proteção de algum santo. A partir dessa pergunta, poderíamos inferir a que religião pertence a igreja visitada por Fliti?
-
- c) Aconteceu o que você esperava no fim da tirinha? Senão, que elementos do texto sugerem um final diferente daquele que você imaginou?
-
- d) Você sabe o que é parafina? Sabe para que esse produto é utilizado na prática do surf?
-
- e) Caso fosse utilizada a palavra “vela” ao invés da palavra “parafina”, você acha que teríamos o mesmo efeito de sentido? Por que?

A parafina de surf serve para dar aderência à prancha, composta por carbono e hidrogênio, sem odor, gosto e com tonalidade naturalmente branca, assim como as ceras e parafinas industriais usadas em velas.

<https://solven.com.br/informacao/composicoes-tipos-parafina-surf#:~:text=A%20parafina%20de%20surf%20serve,parafinas%20industriais%20usadas%20em%20velas.>

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

9



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após a leitura da tirinha, podemos perceber que há três personagens que verbalizam (inclusive com as mesmas palavras) suas relações com o mesmo objeto: a vassoura. Nos três quadros, poderíamos dizer que a vassoura é referida da mesma forma?

—
—
—

- b) Você consegue perceber alguma diferença na experiência que as duas primeiras personagens têm com a vassoura em relação a relação de Níquel com esse objeto?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

10



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após a leitura dos dois primeiros quadrinhos da tirinha, que situação você consegue perceber acontecendo?
- b) Que sentido tem a palavra “bundão” no primeiro quadrinho?
- c) O que você esperava que Níquel fizesse após as provocações do rato Ruter?
- d) Depois de ler o último quadrinho da tira, aconteceu o que você esperava? Senão o que fez você perceber esse final inusitado?
- e) Na sua opinião, por que Níquel fez xixi após as provocações do rato Ruter?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

11



(Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>. Acesso em 07/07/2019.)

Você
achou o
texto

engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- d) Depois de ler os dois primeiros quadrinhos da tirinha, você consegue lembrar de frases semelhantes às que o barato Flit falou? Se sim, o que há de diferente entre as frases que o personagem cita e as frases que você lembrou?

- e) Após ler o último quadrinho da tirinha, você acha que Níquel gostou das frases ditas pelo barato Flit? Por quê?

- f) Que sentido(s) a palavra “barata” poderia ter no último quadrinho da tirinha? E no primeiro quadrinho da tirinha?

- g) Você já ouviu a expressão “filosofia barata”? Ao que ela se refere no texto?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

12



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após ler os dois primeiros quadrinhos da tirinha, você consegue identificar a que outra história a tirinha faz referência?

- b) Se você conseguiu lembrar da história a qual Níquel se refere, deve ter criado expectativas sobre o que viria a seguir, baseado nessa história bíblica a que se faz menção. Entretanto vemos acontecer algo diferente do que acontece na história bíblica citada na tirinha. Que palavras indicam esse final diferente?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

1. Na tira a seguir há um diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau. Leia-a.



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Por que o Lobo Mal acreditou na resposta da Chapeuzinho Vermelho?
- _____
- b) Você sabe o que significa a palavra “daltônico”? Como isso ajudou Chapeuzinho Vermelho a escapar do Lobo Mal?
- _____
- _____
- c) Ao ler a tirinha e com base em seus conhecimentos sobre a história infantil citada, aconteceu o que você esperava? Senão que partes do texto sugerem isso?
- _____
- _____
- _____

“Daltonismo é a dificuldade de enxergar cores como o vermelho ou o verde sendo que existem os casos mais graves, em que a pessoa não enxerga cores.”

(<https://www.newlentes.com.br/daltonismo#:~:text=Daltonismo%20C3%A9%20a%20dificuldade%20de,les%C3%A3o%20nos%20olhos%20ou%20neuro%C3%B3gica.>)

Os cães são considerados daltônicos porque não conseguem ver algumas cores, dentre elas: vermelho, laranja e verde.”

(https://www.ehow.com.br/quais-animais-daltonicos-fatos_76280/)

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após ler o primeiro quadrinho da tirinha, você deve ter percebido a referência a duas histórias infantis clássicas. Você consegue identificar quais são essas histórias?

- b) No segundo quadrinho da tirinha, o espelho fala sobre “filhotes de cruz credo”, você já ouviu falar dessa expressão? Sabe ou tem ideia sobre o que significa? Q2

- c) No último quadrinho da tirinha, o espelho fala em ironia, uma figura de linguagem que consiste em se dizer algo contrário ao que se pensa, ou ao que se pretende, como forma de deboche, crítica. Você consegue identificar a frase dita pelo espelho, nos dois primeiros quadros da tirinha, que contém ironia?

- d) Você sabe o significado da expressão popular “mãe coruja”?

Filhote de cruz credo:

- 1) Indivíduo muito feio; de aparência risível; ridículo.
- 2) Qualquer um desconhecido de quem se queira fazer uma referência genérica e pejorativa.

(<https://www.dicionarioinformal.com.br/filhote+de+cruz+credo/>)

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

15

NÍQUEL NÁUSEA



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- c) Depois de ler os dois primeiros quadros da tirinha, percebe-se a referência ao conceito de “ovelha negra”. Você já ouviu essa expressão? Sabe o que significa?

- d) O terceiro quadro da tirinha apresenta a ovelha negra da forma como a expressão popular descreve ou apresenta uma imagem diferente de ovelha negra? Por quê?

- e) De acordo com a leitura da tirinha, a ovelha negra teria nascido com essa cor?

- f) Ainda sobre o terceiro quadro da tirinha, há a presença de outro gênero textual na tirinha, que podemos identificar como

- () Receita culinária
 () Bula de remédio
 () Propaganda
 () Poema

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

16

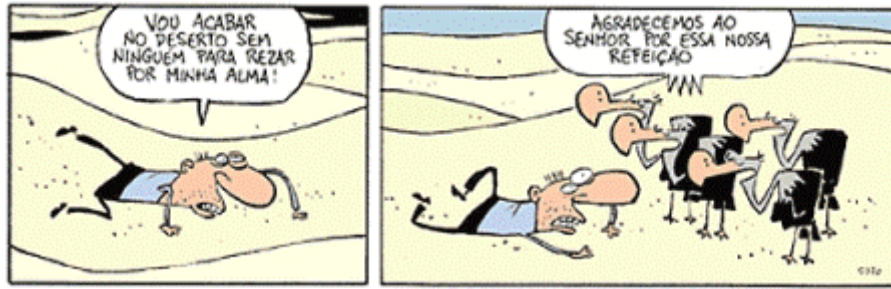


Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler os dois primeiros quadrinhos da tirinha, podemos perceber que o barato Flit faz remissão a um discurso já conhecido, fazendo alterações relativas ao universo das baratas. Você consegue identificar a que livro esse discurso pertence?
- _____
- b) No terceiro quadrinho da tirinha, você acha que o escorpião concorda ou não com as ideias do barato Fliti? Por quê?
- _____
- c) A resposta do escorpião no último quadro era aquilo que você esperava? Senão como você percebeu isso? Que palavras ou imagens comprovam sua resposta?
- _____

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Que situação está sendo expressa no primeiro quadrinho da tirinha?
-
- b) Poderíamos dizer que o personagem desse primeiro quadro é alguém religioso? Por quê?
-
- c) Aconteceu o que você esperava no último quadro da tirinha?
-
-
-
- d) O personagem teve sua vontade atendida no final da tirinha?
-
-

~~~~~  
 E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?  
 ~~~~~



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

a) O copo de iogurte encontrado por Níquel parece cheio?

—

b) Os dois primeiros quadrinhos fazem referência a uma expressão popular (modificada pela fala de Níquel), que versa sobre perceber o copo meio cheio ou meio vazio, muito explorada por áreas como psicologia e treinamentos com coachs. Você conhecia essa expressão?

—

c) Ao ler o terceiro quadrinho da tirinha e de acordo com o significado da expressão popular citada anteriormente, você pode dizer se aconteceu o que esperava? Senão, por quê?

—

d) Segundo a sequência da tirinha, quem Níquel acredita ser o mais adequado:

- () O otimista
 () O pessimista
 () O realista

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

—

19



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) O que parece estar acontecendo nos dois primeiros quadros da tirinha?
- b) O riso das baratas no último quadrinho é motivado por uma palavra do segundo quadrinho da tirinha, você consegue identificar que palavra é essa?
- c) É por que eles estariam rindo por causa dessa palavra?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

20



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) A ação descrita no primeiro quadrinho da tirinha é algo que parece frequente ou inesperada? Que palavras, imagens ou conhecimentos motivaram sua resposta?
-
- b) O porquinho capturado pelo lobo era o que você imaginava ser no início da tirinha? Que marcas (con)textuais motivaram sua percepção desse elemento discursivo no último quadro da tirinha?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

21



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler o primeiro quadrinho da tirinha, o que você acha que o lobo mal está pretendendo fazer?
-
- b) Aconteceu o que você esperava no último quadrinho da tirinha? Senão, o que fez você perceber algo diferente daquilo que você esperava?
-
- c) Você sabe o que significa procrastinar? Senão, consegue inferir o que seria relacionando à atitude do lobo no início da tirinha?
-

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

22



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- Quais os sentidos da palavra “rodeio” no primeiro e no segundo quadrinho da tirinha?
- Por que o homem ficou desapontado com a resposta do touro?
- A tirinha apresenta uma cena fictícia em que o animal seria consultado antes de sua participação em um rodeio, mas o que vemos, na realidade, é que esses animais sofrem nesses eventos e nem por isso, são poupados desses eventos. O que você acha de eventos como rodeios, vaquejadas, touradas?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Após ler o primeiro quadro da tirinha, por que você acha que o galo estaria incomodando o vizinho?
-
- b) Aconteceu o que você esperava no último quadro da tirinha? Senão, que palavras ou imagens comprovam isso?
-

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

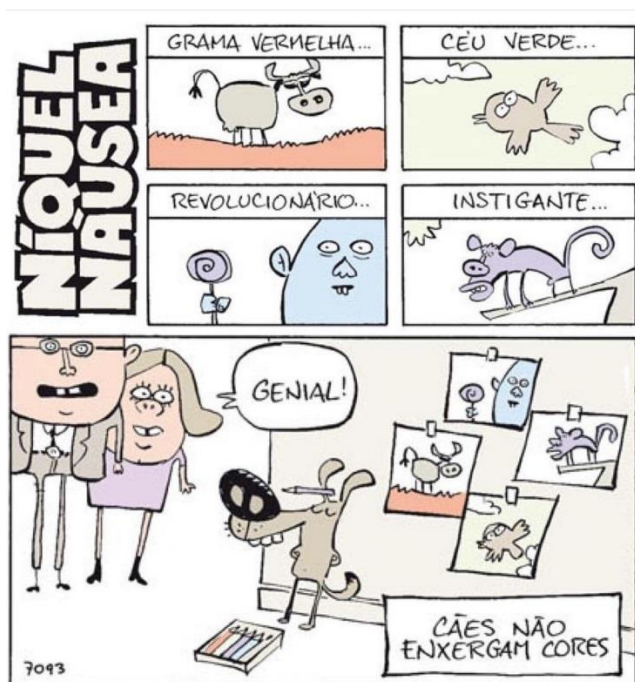
AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler o primeiro quadro da tirinha, percebemos a insatisfação das personagens que observam o homem no chão. No segundo quadro, vemos um animal que parece satisfeito. Você sabe que animal é esse? O que será que ele está lendo? Por que está feliz?

- b) Se você fosse dar um título a essa história, poderia ser:

- () Bebida e direção não combinam.
 () O prazer da leitura.
 () Tudo depende do ponto de vista.
 () Pau que nasce torto...

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- O que há de diferente nas telas mostradas no primeiro quadro da tirinha?

- Por que, no segundo quadrinho, os personagens elogiam as obras do cão?

- Por que o cão teria pintado as gravuras com cores diferentes? Justifique.

- A informação que está no quadro abaixo e à direita foi importante para você entender a tirinha?

- Como são conhecidas as pessoas ou animais que não reconhecem determinadas cores?
 - () Incolores
 - () Míopes
 - () Daltônicos
 - () Veganos

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- No último quadrinho da tirinha, NA FALA DO LEÃO, qual o sentido da palavra “estragada”?
- Qual o poderia ser o sentido da palavra “estragada” relacionada ao primeiro quadrinho da tirinha?
- Por que o leão não devorou o menino?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler somente o primeiro quadro da tirinha, você consegue identificar a diferença entre os dois tipos de lobo citados pelo porquinho?
- b) E depois de ler o restante da tirinha, de que forma poderíamos diferenciar os dois lobos descritos pelo porquinho?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?



Você achou o texto engraçado? Por quê? Por causa de uma palavra, de uma imagem?

AGORA VAMOS INVESTIGAR ALGUNS ELEMENTOS DESSE TEXTO!

- a) Ao ler o primeiro quadrinho da tirinha, como você imaginava que fosse o porco americano?

—

- b) Segundo a resposta do porco no último quadro da tirinha:
 Apenas os porcos americanos têm nariz de tomada.
 Os porcos americanos roncam com o som de “IÉZ”
 Os porcos americanos têm o nariz de tomada de um formato diferente.
- c) Por que, de acordo com a tirinha, o porco americano teria um nariz com formato diferente?

E agora, depois de investigar alguns elementos desse texto, você considera essa tirinha engraçada? Que elemento(s) do texto (palavras ou imagens) você julga fundamental (is) para gerar os efeitos de humor nesse texto?

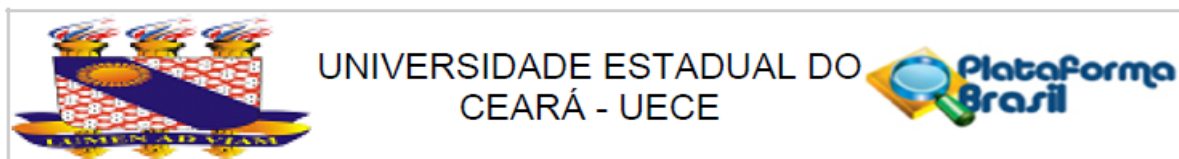
29



Após a leitura da tirinha, você consegue identificar que história de conto de fadas está sendo referida nesse texto? Que elementos do texto lembram essa outra história?

Em _____ que momento do texto você percebeu que não se tratava dessa história de conto de fadas? Que palavra (s) indica(m) que é outra história?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O metatexto didático e a percepção dos efeitos de humor em tirinhas.

Pesquisador: claudio marcio ferreira cavalcanti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45509321.6.0000.5534

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Ceará

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.763.358

Apresentação do Projeto:

Este projeto está vinculado ao Mestrado Acadêmico em Linguística aplicada e visa analisar como o uso de metatextos didáticos pode auxiliar alunos de terceiro ano de ensino médio de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE na percepção dos efeitos de humor em tirinhas da série Níquel Náusea, do cartunista Fernando Gonsales. Para esse propósito, o pesquisador partirá das categorias scripts e gatilho elencadas por Raskin (1985) em sua teoria semântica do humor. A metodologia para a coleta dos dados tomará como base as respostas dos alunos e o registro dos debates por meio de gravação, previamente acordada com os participantes das oficinas, das aulas via Google Meet.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o uso de metatextos didáticos pode contribuir para que alunos do ensino médio percebam os efeitos de humor em tirinhas da série Níquel Náusea.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar metatextos didáticos que possam auxiliar alunos do terceiro ano do ensino médio na percepção dos efeitos de humor na leitura de tirinhas da série Níquel Náusea, norteados sobretudo pelos estudos de Costa, Queiroz e Alves (2020), Raskin (1985), em sua teoria semântica do

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

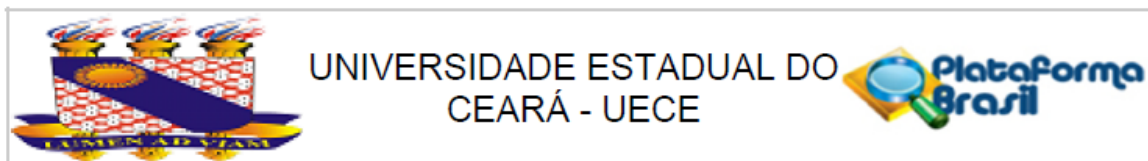
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.358

humor, Marcuschi (2007), em seus postulados sobre os processos de referenciação, inferenciação e recategorização, Beaugrande (1997) e sua concepção de texto como evento e Franco (2012) com a proposta de leitura complexa.

- Investigar que elementos podem colaborar para a construção dos efeitos de humor em tirinhas, norteados pelos estudos de Raskin (1985), Ramos (2015), Marscuchi (2007), Beaugrande (1997) e Franco (2012)
- Observar como alunos do ensino médio percebem scripts durante a leitura de tirinhas da série Níquel Náusea, concebendo esses scripts como elementos discursivos, norteados pelas ideias de Marcuschi (2007), de texto como evento comunicativo, de Beaugrande (1997), e da proposta de leitura complexa, defendida por Franco (2012).
- Analisar como os alunos do terceiro ano do ensino médio percebem, na leitura de tirinhas, elementos que, de acordo com a proposta de Raskin (1985), funcionariam como gatilhos de humor nesses textos, considerando esses gatilhos como elementos discursivos erigidos no bojo do próprio discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Cansaço por conta da exposição a telas de celular ou computador, por conta do ensino remoto. Entretanto pensamos em intervalos em cada aula para amenizar essa exposição a esses equipamentos.

BENEFÍCIOS

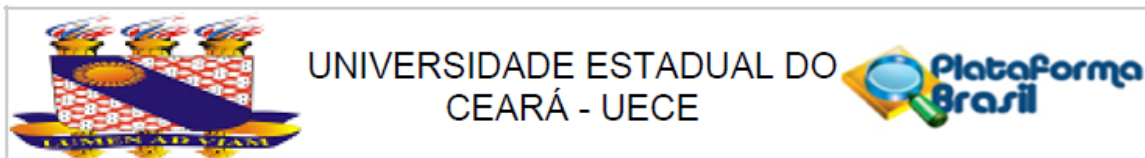
Desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é bastante relevante uma vez que busca analisar do ponto de vista textual um gênero que é bastante utilizado em manuais didáticos.

Apresenta teoria e metodologia coerentes.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.358

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TERMO DE ANUÊNCIA- adequado

TCLE PAIS- Adequado

TALE ALUNOS - Adequado

FOLHA DE ROSTO - Adequada

Recomendações:

Refazer CRONOGRAMA, adequando o item COLETA DE DADOS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1711492.pdf	12/04/2021 17:49:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_claudio.pdf	12/04/2021 17:42:32	claudio marcio ferreira cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_claudio.pdf	12/04/2021 17:37:40	claudio marcio ferreira cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.docx	12/04/2021 17:35:55	claudio marcio ferreira cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunos.docx	12/04/2021 17:35:33	claudio marcio ferreira cavalcanti	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_claudio_cavalcanti.pdf	12/04/2021 17:34:16	claudio marcio ferreira cavalcanti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

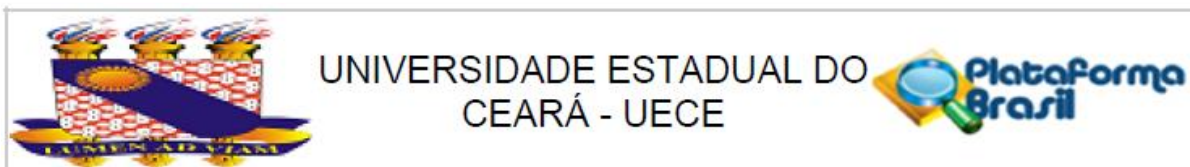
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.763.358

Não

FORTALEZA, 09 de Junho de 2021

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS TIRINHAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Fernando Gonsales, RG 8.122.082-5 autorizo CLAUDIO MARCIO FERREIRA CAVALCANTI – UECE POSLA a utilizar as 18 imagens de minha autoria (anexadas abaixo) em sua DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.



(Fernando Gonsales, *Niquel Náusea* – A voça foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2010, p. 38.)



(Fernando Gonsales, *Niquel Náusea*. Disponível em <http://www2.uol.com.br/niquel>. Acessado em 15/07/2016.)



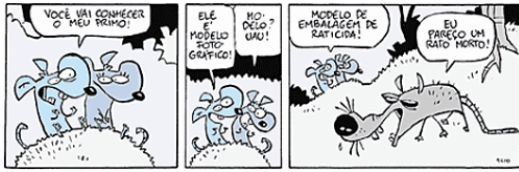
Folha de 5, Paulo, 30/3/1992. (Folha Ilustrada)



Niquel Náusea, de Fernando Gonsales



[Handwritten signature]



(Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>. Acesso em 07/07/2019.)



1. Na tira a seguir há um diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau. Leia-a.

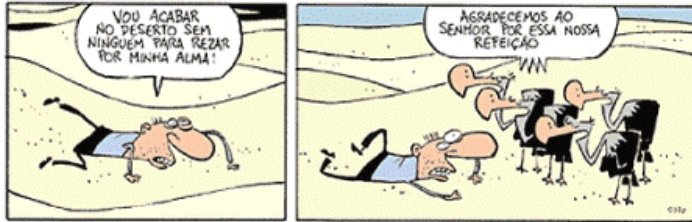
(Fernando Gonsales. Niquel Nausea — Nem tudo que halança vai! São Paulo: Devir, 2003. p. 45.)

2



NÍQUEL NÁUSEA

Fernando Gonsales



Fernando Gonsales