

ESTÍMULOS À CONSTRUÇÃO DE PADRÕES COGNITIVOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR MEIO DE FENÔMENOS DE SIGNIFICAÇÃO EM TEXTOS DE HUMOR

Sayonara Abrantes de Oliveira UCHOA⁵⁸

RESUMO

A rapidez do acesso ao conhecimento, condição da sociedade atual, fez acentuar um novo conflito na escola vivenciado pela inabilidade dos alunos com relação à leitura, ou seja, os alunos têm acesso aos textos, mas são incapazes de mergulhar nas malhas da significação. Partimos do pressuposto de que é fundamental ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura que são essenciais à aprendizagem significativa, uma vez que o desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento é perpassado pelo ato de ler; segundo, que esses padrões somente são desencadeados quando o leitor desenvolve habilidades cognitivas e metacognitivas de compreensão dos níveis do texto, construído na relação entre forma, função e sentido. Ancorando-nos numa percepção de leitura enquanto processo interativo, buscamos no gênero tirinha e nos fenômenos de significação mobilizados pelo humor as situações propícias para o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados de pesquisa de mestrado, cujo corpus é constituído através de pesquisa-ação em turmas do 3º ano do Ensino Médio do IFPB. São dimensionados os resultados relativos a uma das categorias de análise desenvolvidas, cujo foco reside nos fenômenos geradores de ambiguidade, na interface semântico-sintática e como as tirinhas e o humor o dimensionam, gerando situações significativas para que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura. Como base teórica da pesquisa, são discutidos aspectos conceituais acerca da leitura, gênero, humor e a ambiguidade. A discussão aponta para possibilidades didáticas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio da mobilização de fenômenos de significação.

PALAVRAS-CHAVE: Humor; Leitura; Significação; Aprendizagem.

Introdução

Discutir os muitos problemas envolvidos no processo de leitura e as complicações sociais inerentes a este fato não é objetivo deste estudo, embora configure

58 IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras – PB. Rua: Francisco Gabriel da Silva, 151. CEP: 58900-000. Cajazeiras – PB / Brasil. E-mail: sayonara.uchoa@ifpb.edu.br.

um aspecto motivador.

É evidente que a escola de Ensino Médio vê-se, na atualidade, diante de um imenso conflito: foi-se a época em que o acesso aos portadores textuais era concebido como condição para que os alunos tornassem-se não leitores. Contrariando esse período, nunca antes na história da humanidade teve-se tanto acesso. A oferta de textos, através dos mais diferentes portadores, coloca-nos, enquanto educadores, diante de um novo dilema: uma sociedade de leitores, mas de não construtores de sentidos – decodificam, mas não compreendem.

Diante dessa situação, colocamo-nos frente a um grande desafio: como ofertar aos alunos condições didáticas que os levem a desenvolver habilidades para lidar com essa gama de informações agrupadas em textos de naturezas tão diferentes?

Resultado de uma pesquisa de Mestrado, este trabalho apresenta a discussão de um recorte da experiência vivenciada em turmas do 3º ano do Ensino Médio e que dimensiona as contribuições do ensino de leitura a partir de estratégias constituídas na relação entre os fenômenos geradores de ambiguidade, em interface com os estudos semântico-sintáticos e as teorias do humor.

1-Algumas considerações teóricas

Por se tratar de uma pesquisa-ação, serão apresentadas as bases teóricas, discutidos aspectos que contribuíram para a realização da prática, ou seja, não trataremos de uma teoria em específico, mas do entrelaçamento das contribuições advindas dos estudos de leitura, do humor e dos fenômenos de indeterminação de sentidos, permitindo sustentar a argumentação aqui proposta.

Para tanto, apresentaremos uma breve reflexão sobre cada uma das bases que fundamentam o estudo.

1-1 Leitura e implicações para a aprendizagem

Os conceitos que atribuem a caracterização à atividade de ler mudaram com o decorrer dos tempos devido aos objetivos a que se propõem, numa sociedade cujos

indivíduos são interpelados a, cada vez mais, desenvolver atividades que requerem capacidades leituras cada vez mais aguçadas.

Mudam-se os objetos de leitura, ampliam-se os veículos e, cada vez mais, a quantidade de informações as quais o leitor tem acesso, assim como a constituição de gêneros que agregam muitos recursos, dando-lhes um caráter de maior complexidade.

No entanto, todo esse contato com o mundo letrado não representa a garantia de que este leitor é capaz de interagir significativamente com os textos de dispõe, ou seja, de mobilizar conhecimentos do universo linguísticos e extralinguísticos no caminho aos sentidos e, por tal, é cada vez mais frequente nos depararmos com alunos que leem, mas não compreendem, ou seja, que não são capazes de mobilizar os elementos necessários à reconstrução dos sentidos.

Para melhor entender este contexto, faz-se necessário refletir sobre as concepções de leitura e a relação com o ensino. Koch; Elias (2011) explicitam haver focos direcionadores das diversas concepções, decorrentes da percepção de língua e de sujeito, ou seja, a leitura enquanto processo de decodificação, de interpretação ou de interação.

Ressaltamos que este estudo não descarta nenhuma das concepções abordadas, a nossa compreensão vai ao encontro da concepção de leitura cujo foco é direcionado à interação dos saberes, numa perspectiva dialógica entre autor, texto e leitor, estabelecendo visões bem diferenciadas acerca da função e do valor de cada um desses agentes na leitura, percebida como construção de sentidos, ou seja, agrega todos os aspectos positivos das demais concepções.

Será essa a concepção adotada para o direcionamento da discussão acerca da leitura como compreensão, visto que visa fundamentar um estudo cujo foco não incide somente no processo de aquisição, mas no desenvolvimento de uma leitura efetiva, percebendo todos os elementos delimitados por cada uma das concepções como fundamentais à leitura, interativamente, focando no texto, no autor, no leitor e no discurso.

Assim delineada, a leitura, numa concepção interativa, consiste em:

... uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch, 2011: 11)

Na concepção apresentada por Koch (2011), destaca-se a ênfase dada à complexidade inerente ao desenvolvimento de uma leitura efetiva, visto que reconhecemos a leitura não como uma capacidade estanque de identificar signos linguísticos, mas de compreendê-los e fazê-los significar pela mobilização tanto dos elementos linguísticos como dos extralinguísticos, pois “... é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (Kleiman, 1999:13). É exatamente na interação entre diferentes níveis do conhecimento do leitor com a compreensão dos processos de significação, os quais ainda serão discutidos, que se estabelece a construção dos sentidos.

Nessa relação dialógica, interagem os conhecimentos de mundo do leitor e as pistas textuais deixadas pelo autor do texto para a construção dos sentidos, mediados pelo sistema linguístico e semiótico. É um processo no qual não há elemento mais importante que outro, mas cada um contribui com seu papel na tríade autor-texto-leitor.

Geraldi (1997) leva-nos a refletir profundamente acerca dos olhares voltados à leitura, desfazendo uma falsa impressão de que qualquer leitura é aceitável:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (Geraldi, 1997:166)

Pela reflexão apontada, observa-se que os sentidos não se encontram prontos no texto, mas cabe ao leitor reconhecer as pistas deixadas pelo autor e é na relação entre essas e o sentido trazido pelo próprio leitor que se dá a leitura.

Mas como o leitor reconhecerá estas pistas e relacionará com os demais níveis de conhecimento engajados na construção do texto? É esse o gargalo para o qual buscamos saídas.

A este respeito, Jolibert; Seaiki (2011) explicitam que:

As interações entre as crianças e os conflitos cognitivos que elas produzem

(por contradição, refutação, divergência) levam a identificar e a estruturar em conjunto as aprendizagens linguísticas e cognitivas que cada um deles deverá progressivamente dominar sozinho. (Jolibert; Seaiki, 2011: 81)

Mediante as reflexões apresentadas em Koch (2011), Marcuschi (2008) e Kleiman (2011), evidencia-se a importância da interação dos diversos níveis de conhecimento do leitor para que esse seja capaz de estabelecer as relações necessárias à compreensão daquilo que leu, visto que:

... quem lê, deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (Solé, 1998: 72).

Situamos que o ato de ler, visando à compreensão, consiste em um processo sociocognitivo no qual interagem conhecimentos diversos, uma construção de sentidos coletiva. Por assim tratar-se, Kleiman (1999) esclarece a não possibilidade de ensinar cognição e compreensão, mas de promover estratégias mobilizadoras de habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura. Voltaremos a discutir essa visão no decorrer das análises deste estudo.

Koch; Elias (2011: 39) explicitam que, ao passo que o leitor desenvolve a atividade de leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos, ele o faz a partir da mobilização de estratégias⁵⁹ sociocognitivas que desencadeiam o processamento textual, ou seja, cabe ao leitor tomar determinadas decisões quanto às ações que o levarão à leitura. Com esse raciocínio, acreditamos que

(...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Considerando as contribuições de Solé (1998) e também o caráter interativo da leitura, no qual nos alicerçamos, é fundamental enfatizar a importância do conhecimento prévio do leitor como ponto de partida para a construção dos sentidos nos

59 Para Koch (2002, p. 50), uma estratégia deve ser compreendida como instrução geral que subsidiará escolhas mediante ações a serem desenvolvidas, promovendo a capacidade de desenvolver algo.

textos, pois “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão” (Marcuschi, 2008: 239).

Todavia, ressaltamos que, embora sejam conhecimentos básicos, não representam a fonte única na construção dos sentidos, pois, em momento algum, eles prevalecem sobre a materialidade textual, visto que é nela que se encontram inscritos os direcionamentos e os sentidos possíveis, pois “... nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”⁶⁰.

Ao retomar ou ativar os conhecimentos linguísticos, o leitor põe-se em contato com os elementos articulatórios dos sentidos no nível gramatical e lexical. Para Koch (2012: 40), “... baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

Outro aspecto a ser destacada é que é através da ativação de conhecimentos de mundo que o leitor estabelece leituras possíveis, compreende ou não textos, cujas informações postas necessitam de um embasamento contextual para delimitar os direcionamentos da compreensão. Também é responsável pela ativação de esquemas conceituais e delimitação de campos semânticos que auxiliam na seletividade necessária frente à gama de informações existentes na memória do leitor durante o desenvolvimento do processo de leitura.

Num nível mais complexo, o interacional (Koch; Elias, 2011) ou sociointeracional (Koch, 2012) refere-se à interação estabelecida por meio da linguagem através da qual o leitor busca reconhecer os propósitos ou objetivos de um falante em uma ação de linguagem; identificar a adequação do texto à situação comunicativa, com base nas normas gerais à comunicação; monitorar o fluxo verbal de modo a assegurar a compreensão do texto; e, reconhecer estruturas ou modelos textuais globais, assim como unidades que possibilitem a distinção de um gênero para outro, assim como seus aspectos constitutivos, facilitando a compreensão.

É através da mobilização do sistema de conhecimento interacional que o leitor poderá estabelecer objetivos para a atividade de ler e, por tal, fazer uso de uma

60 Ibid., p. 257.

estratégia metacognitiva, ou seja, “...uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento” (Kleiman, 1999: 34).

Analisando os sistemas de conhecimento apresentados, verifica-se que, embora apresentados individualmente, esses não se constituem de forma estanque, mas interagem na efetivação de um processo maior: a leitura.

Com relação a essas estratégias, Kleiman (1999) esclarece que se tratam de duas estratégias muito importantes para a efetivação da compreensão do texto escrito, ou seja, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva, que consistem em:

Atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, auto-indagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.” (Kleiman, 1999: 43-44)

Nessa visão, retomamos o que defendem Kleiman (2011, 1999, 1998), Fulgêncio; Liberato (2010), quando afirmam não ser possível ensinar compreensão ou desenvolver cognição, mas ser plenamente possível promover estratégias através das quais o leitor desenvolverá habilidades nos diversos níveis.

1-2 Ambiguidade e o humor desafiando o leitor

Partindo das reflexões apresentadas sobre a leitura, percebemos a necessidade de criar situações de leitura que superem a ideia do incentivo e transcendam o desafio. Somente ao ser desafiado em sua capacidade de mobilizar os mais diversos níveis de conhecimento, cotextuais e contextuais, é que o leitor poderá estabelecer suas próprias hipóteses, testá-las, refutá-las, comprová-las e desenvolver habilidades que, mais tarde, serão novamente utilizadas em outras situações de leitura.

A partir da necessidade de promover situações de aprendizagem que configurem verdadeiros desafios para o crescimento do leitor, cabe-nos retomar um fenômeno linguístico, altamente produtivo: a ambiguidade.

Cabe-nos esclarecer que a ambiguidade não constitui sozinha a indeterminação dos sentidos. Outros fenômenos estão agregados a este grupo, ou seja, além da ambiguidade, também são geradores de indeterminação a polissemia, a vagueza e a homonímia. No entanto, é foco deste trabalho a ambiguidade.

Para Cançado (2012: 70), “a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado”. Trata-se de um fenômeno muito significativo que ressalta a complexidade da língua que, ao partir de um princípio de economia, possibilita que um mesmo elemento linguístico gere sentidos diferentes, de acordo com as situações de uso no texto.

Quanto aos aspectos que geram a ambiguidade no texto, Ferrarezi Jr. (2008: 180) explica que o fenômeno pode ser causado pela polissemia de uma palavra, pela ocorrência de anáforas ou catáforas de múltiplas interpretações, ou pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Henriques (2011: 87) explica que a ambiguidade pode ocorrer no nível do léxico, mas também da estrutura sintática. Retomando Ullmann (1964) apud Henriques (2011), evidencia-se que a ambiguidade consiste em uma situação linguística que pode se manifestar de diferentes formas, seja por razões fonéticas, gramaticais ou lexicais, mas em situações de uso da língua, “no ambiente pragmático-discursivo e sempre pela exploração da massa sonora (e sua representação gráfica)”.

Pelas observações apresentadas, percebe-se que a ambiguidade dá ao leitor situações em que um mesmo material linguístico gera diferentes interpretações, cujos direcionamentos são estabelecidos pela capacidade do próprio leitor perceber os demais elementos engajados no processo da leitura, representando os desafios e, diante dos sentidos, o leitor criará hipóteses interpretativas que atenderão, ou não, ao contexto linguístico, em situações de uso específicas, demonstrando que os sentidos não são estanques.

Essa dinamicidade de situações geradoras de sentidos representa importante ferramenta que, mobilizadas em processos de leitura, contribui para o desenvolvimento de habilidades conscientes e inconscientes, ou seja, cognitivas e metacognitivas.

Não se trata de uma tarefa fácil, visto que falamos e vivenciamos situações de comunicação permitidas por uma língua que não é totalmente regular, mas caracterizada pela existência de fenômenos que são responsáveis pela indeterminação dos sentidos.

Por oportunizar a criança de sentidos diversos, o humor vale-se da ambiguidade para a sua construção. Discutir humor e significação é fundamental, visto que a compreensão dos fenômenos constitutivos do humor é condição para analisar a relevância destes, no ensino de leitura, pressuposto norteador deste estudo.

Muitos são os estudos que enfatizam a importância do humor e sua função por considerar, segundo Travaglia (1989: 670), que “O humor tem sido visto como uma atividade ou faculdade humana universal, cuja função vai muito além do simples fazer rir” e, por tal, um campo de estudo transdisciplinar.

Quanto à caracterização do humor, este trabalho fundamenta-se em duas teorias, visto que estabelecem o suporte teórico para a compreensão do humor na atualidade. Trata-se da *Semantic Script Theory of Verbal Humor*”, Teoria Semântica dos Scripts do Humor Verbal⁶¹, de Victor Raskin (1985), e a *Theory of Humor*, Teoria do Humor, de Thomas Veacht (1998).

Na *Semantic Script Theory of Verbal Humor*, ou seja, “Teoria dos dois Scripts”, Victor Raskin (1985) constitui uma teoria de base semântica na qual o texto humorístico é construído a partir da existência de dois *scripts* que, embora distintos, tornam-se compatíveis. Para a compreensão da teoria, faz-se necessário entender que um *script* condiz a:

...feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em sequências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os *scripts* estão intimamente relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (Rosas, 2003: 140)

Pelo exposto, compreende-se que o humor é construído pela oposição de *scripts* que, por sua vez, são roteiros cuja sobreposição gera certa incongruência ou oposição. Raskin (1985) defende, ainda, a existência de *scripts* que dependem, fundamentalmente, dos aspectos linguísticos ativados através do conhecimento lexical e, como também daqueles que dependem do conhecimento de mundo, ou seja, das informações enciclopédicas partilhadas entre os falantes. A leitura proporcionada por eles gera uma série de interpretações possíveis, cuja percepção daquela pretendida pelo texto consiste na identificação do gatilho semântico.

Veamos como ocorre na tira abaixo:

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



Fonte: Acervo pessoal do desenhista Kennedy Carvalho⁶² – 2015

Na tira é introduzido um script que gera uma esfera de normalidade, marcada pelo diálogo dos dois personagens. Com a expressão “Não se prenda a coisas pequenas”, o leitor retoma conhecimentos de mundo e percebe que a ideia de prender, neste contexto, representa o desejo do locutor para que o amigo não mantenha a ideia fixa diante de um objeto, objetivo ou situação vivida.

No entanto, no segundo quadrinho, o leitor estabelece a leitura do material não-verbal e começa a perceber que ocorre uma violação ou mudança de script, proporcionado pela ambiguidade do verbo “prender”. Ao assumir outro sentido do referido verbo, o interlocutor da tirinha é guiado por outro script que rompe com o primeiro, gerando humor.

A partir deste momento, o humor passa a ser construído pela expressão “ficando preso ao que importa”, no qual o personagem assume o sentido de “prender” como ficar amarrado a algo.

O gatilho humorístico encontra-se na ambiguidade lexical gerada pelo termo “prender”, compreendido sob dois aspectos: prender como deixar preso, ou prender direcionar a atenção a algo.

Pelo exposto, é notório que, neste estudo, o fenômeno da ambiguidade é compreendido como uma riqueza constitutiva da língua, capaz de gerar situações diversas e desafiadoras e, por tal, relevantes para a formação do leitor.

Ao analisarmos tirinhas como a apresentada, podemos afirmar que a compreensão do humor ocorre pela capacidade do leitor em estabelecer as relações necessárias entre os constituintes textuais e discursivos mobilizados, valendo-se de suas habilidades cognitivas e de atitudes inferenciais.

⁶² Uso com prévia autorização.

Realizar inferências, nesta percepção, representa a condição do leitor de mobilizar os elementos envolvidos na construção da tirinha, relacionar os que são importantes para a sua compreensão, ou seja, demonstrando habilidades metacognitivas.

A contribuição do humor, neste movimento, reside na existência do movimento necessário à sua compreensão, que ocorre através da interação entre leitor e autor através do texto, ou seja, ao deparar-se com sentidos possíveis, o leitor estabelece as relações necessárias, faz uso de estratégias para perceber a relação possível ou não dos sentidos possíveis para eleger aquele que melhor se adequa a situação comunicativa. Neste contexto, além da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre os possíveis de serem construídos inferencialmente, no texto, ele também necessitou estabelecer a leitura do texto não-verbal.

Devido as muitas permissões para refletir sobre a construção dos sentidos, proporcionadas pelos fenômenos ora estudados, Oliveira (2008: 165) defende a importância da inserção de atividades que envolvam a ambiguidade, seja lexical ou pela estrutura sintática, na sala de aula, sob a fundamentação de que “um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais”.

Pelo exposto, ratificamos a produtividade da relação humor e ambiguidade na construção de mediações para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

2 Ambiguidade e humor mobilizados para a aprendizagem da leitura

Para a construção de propostas didáticas que envolvessem os fenômenos do humor e da ambiguidade, ancoramo-nos nos aspectos teóricos ora enfatizados e na percepção de que:

Ler/escrever é uma atividade de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor). Para construir o sentido do texto, o leitor e o escrito devem ligar entre si todos os tipos de índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras, etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenha sentido e que responda à finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo. (Jolibert; Seaiki, 2011: 54)

A complexidade gerada pelo jogo humorístico, sobretudo aquele que faz uso da ambiguidade constitutiva da língua, oferece ao ensino de leitura a oportunidade de levar o aluno a perceber estas relações de sentido, de ver-se desafiado pela própria língua e, a partir daí, desenvolver suas próprias estratégias de leitura, haja vista que:

O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser. (Antunes, 2012, p. 97)

Situando a organização metodológica da pesquisa, foram organizadas oito oficinas, cujo eixo norteador foi a construção do humor, pautando-se nos diferentes comportamentos da língua mobilizados para a geração dos sentidos pretendidos: ambiguidade, conhecimentos prévios, aspectos não-verbais agregados aos verbais, intertextualidade, pressuposição, ironia, dentre outros.

Cada fenômeno constituiu uma fase da pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Neste momento, nosso recorte apresenta a análise deste processo, cujo foco reside nas tirinhas construídas a partir do fenômeno da ambiguidade.

Assim, como orientação metodológica, buscamos em cada oficina desenvolvida, aplicar atividades pré-avaliativas, ou seja, os alunos eram convidados a realizar leitura de tirinhas e a responder se haviam achado engraçado. Isso porque, segundo Raskin (1985), o riso é o termômetro, ou seja, reconhecer o humor é a representatividade de que o leitor ultrapassou a decodificação, ou seja, compreendeu qual o script que melhor se adequa ao contexto no enunciado.

Após este momento inicial, eram realizadas discussões orientadas de modo que, através da mediação, os alunos eram instigados a identificar como o humor estava sendo construído. Por que um script levava ao riso e o outro não.

Ratificamos que ao se deparar com scripts diferentes em um mesmo objeto de leitura, o aluno era levado a mobilizar seus conhecimentos, gerar hipóteses, refutá-las para chegar a identificação da interpretação que se adequasse ao contexto gerador do humor na tirinha.

Por fim, após este momento de mediação, os alunos eram novamente convidados a fazerem a leitura de novas tirinhas, respeitando a existência do mesmo fenômeno mobilizado na construção do humor.

Esta dinâmica oportunizou a reflexão sobre este processo e como os alunos conseguem internalizar estes fenômenos por meio de atividades sistemáticas e que nos rendeu os resultados que passaremos a apresentar.

Nesta oficina, chamaremos de T1 a tirinha inicial, responsável pela verificação das habilidades prévias, ou seja, identificar se os alunos conseguiam, sem mediação, identificar o humor e os seus elementos direcionadores. De T2 e T3 as tirinhas que fizeram parte do processo de mediação, momento em que as discussões sistematizadas oportunizaram o desafio, o problema a ser resolvido pelos alunos. De T4, a tirinha responsável pela avaliação final, ou seja, a verificação se os alunos conseguiram identificar o humor na tirinha, após todo o processo.

A partir das discussões orientadas, foi possível a análise de aspectos relacionados à importância da observação acerca da relação entre o verbal e o não verbal para a compreensão do humor; o fenômeno da ambiguidade lexical na construção dos scripts do texto de humor; a percepção do aluno em relação aos scripts direcionadores do humor; a violação gerada pela quebra da expectativa, enfim, promovidas situações de sistematização e compreensão de cada um destes comportamentos da língua.

Assim, orientados pelo desenvolvimento da oficina supracitada, os alunos foram convidados a atribuir respostas para a T4, considerando as questões elaboradas e aplicadas a todas as tirinhas.

A análise do quadro de respostas atribuídas às tirinhas citadas, atividade da qual participaram 37 discentes, obtivemos o resultado:

1. Ao serem questionados, sem intervenção por processo de mediação prévio, sobre o humor da tirinha, percebendo este aspecto como termômetro para a compreensão, 40% dos alunos afirmaram não compreender o humor constitutivo da tirinha.
2. 60% dos alunos afirmaram haver compreendido o humor.
3. No entanto, dos que afirmaram compreender a tirinha, grande parte não soube explicar em que consistiu o humor, ou seja, o que o fez rir e, desta maneira, a afirmação da compressão do humor mostrou-se equivocada.

A dinâmica do processo nos levou a observar que a percepção da ambiguidade representa, para os alunos, um desafio cuja resolução caminha para a conquista de um novo instrumento que o auxiliará em outras situações de leitura.

Reconhecemos, por meio desta dinâmica, que os alunos apropriarem-se de alguns conhecimentos em relação ao gênero, percebem os conhecimentos de mundo retomados à compreensão, como também, alguns fenômenos de construção dos sentidos na construção desses conceitos, fato que demonstra a eficiência da dinâmica adotada.

Isso é possível devido ao fato de que “mediante esse processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas” (Kleiman, 1998: 09), que se procede à formação de um leitor capaz de construir seu próprio saber sobre o texto. Assim, interagir com esses fenômenos leva os alunos a construírem suas próprias estratégias de leitura, agregando os conhecimentos que já possui a outros produzidos na coletivamente.

Ao final do processo de mediação, foram analisadas as explicações dadas pelos alunos sobre a construção do humor nas tirinhas. Neste momento, todos os alunos apresentaram suas justificativas.

Com base nos alunos que afirmaram compreender as tirinhas, obtivemos os seguintes resultados:

Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	13	0
Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	10	11
Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	6	10
Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	8	16
Total	37	37

TABELA 1: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira
Fonte: Pesquisa 2013

Percebemos, através da tabela, que do grupo de alunos que afirmaram compreender as tirinhas, nenhum omitiu explicação quanto à construção do humor, demonstrando, senão domínio, pelo menos certo conforto em relação à atividade de leitura proposta.

No entanto, ainda perdura um grupo que apresenta quadros explicativos sem concatenação de sentidos ou relação com a tirinha, conforme verificado no segundo item da tabela e exemplificadas pelas respostas apresentadas pelo ALUNO I e ALUNO K – para a T1⁶³:

No primeiro quadrinho ela pergunta sobre pessoas que se forma, estudantes, aí no segundo o homem explica de uma forma diferente em vez de dizer não tem emprego no lugar aí vai em busca dum emprego fora, em vez dele falar dessa forma ele acrescenta o nome campo, aí ela pergunta sobre as vacas. (ALUNO I)

Comparou profissionais que vão a procura de vagas de trabalho no estrangeiro, com vacas que são exportadas através de comércio. (ALUNO K)

Observando as respostas apresentadas, percebemos que os alunos I e K ainda permanecem arraigados à leitura enquanto pura decodificação e, por buscar elementos apenas no texto, não conseguem abstrair os demais níveis de conhecimento, fato que prejudica a compreensão no gênero em estudo e do humor.

A terceira categoria da tabela agrega as respostas nas quais os alunos demonstram realizar inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor, mesmo sem delimitar o fenômeno da ambiguidade lexical, como pode ser verificado ao retomamos as respostas para T4⁶⁴:

O amigo de Hagar entende o significado de reflexão de forma diferente, pois Hagar quer dizer que deve refletir da vida e o amigo dele entende de forma muito diferente, querendo refletir-se no espelho durante a sua vida. (ALUNO N)

Porque o personagem entendeu a reflexão como sendo a sua reflexão no espelho e não reflexão a forma de pensar sobre determinado assunto. (ALUNO O)

Ao observarmos as respostas atribuídas às tirinhas, podemos afirmar que, embora os alunos tragam notórias dificuldades na expressão escrita, demonstram haver realizado inferências significativas para a compreensão leitora.

Através das respostas dos após o processo de mediação, percebemos que os alunos lançaram mão de inferências associativas, verificando a presença sentidos possíveis, e, por tal, a construção de scripts direcionadores à compreensão.

63 Nesta tirinha, a palavra campo relaciona-se ao sentido de campo de trabalho e campo de pastagem. O humor é resgatado através do sentido de campo como área de trabalho.

64 Nesta tirinha, a ambiguidade reside nos sentidos de reflexão como forma de pensar e como reflexo em um espelho.

Lembramos que, embora os alunos não expliquem fazendo uso de um vocabulário conceitual para os fenômenos, são capazes de compreender qual dos dois sentidos deve ser considerado, em cada contexto, por meio da realização de inferências tanto de base textual como contextual, de modo a verificar aquele que se melhor adequa à construção do sentido pretendido para o humor.

De posse dos dados apresentados, reafirmamos a importância de levar os alunos a interagirem com os sentidos, de modo a compreenderem as mais diversas estratégias e fenômenos da língua. Em outras palavras, a interação leva o aluno a construir um cabedal de conhecimentos das mais diversas ordens, habilitando-o à leitura.

A quarta categoria da tabela refere-se às respostas dos alunos que demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Verificamos que enquanto 8 alunos manifestaram a compreensão do gatilho humorístico em T1, em T4, 16 alunos demonstraram essa capacidade de reconhecimento, conforme pode ser verificado nas respostas abaixo:

Para T1, destacamos:

A ambiguidade que há na palavra campo que em vez de Mafalda entender campo de trabalho por campo de pasto de vacas. (ALUNO P)

Ela confundiu a palavra campo, porque nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido. (ALUNO Q)

Das respostas para a T4, retomamos:

O duplo sentido da palavra reflexão. O amigo de Hagar entendeu de outra maneira como se o mais importante era a reflexão do espelho, e não a reflexão de refletir, pensar. (ALUNO J)

Analisando as respostas que foram incluídas nesta última categoria, chamam-nos atenção dois aspectos:

1. Ao afirmar que “nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido” o aluno Q demonstra uma consciência de que os sentidos são construídos na relação com o contexto, seja semântico ou pragmático.
2. Há a percepção do duplo sentido enquanto elemento desencadeador do humor.
3. O reconhecimento dos scripts e a identificação daquele que desencadeia o humor.

Para explicar a situação descrita, reportamo-nos à Kleiman (2011, p. 09), que assevera: “O conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas de

expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível e faz sentido mais facilmente”.

Observando por essa vertente, podemos afirmar que a leitura, antes assustadora e para a qual o “não entendi” representava a única fuga possível, começa a dar seus primeiros passos com maior confiança.

Percebe-se que partir do momento em que o leitor internaliza as regularidades desses fenômenos, ele começa a desenvolver mecanismos cognitivos de leitura que o dará base para ler e compreender os mais diversos gêneros textuais.

Considerações Finais

Apostamos na relação entre todos os aspectos elencados para a compreensão dos processos de significação e, na relação desses com a constituição efetiva de habilidades de leitura. Visualizando os aspectos abordados, passamos a apresentar os nossas conclusões com base no trabalho de análise.

Ficou evidente a contribuição do humor no desenvolvimento de habilidades de leitura, por ser constituído de aspectos linguísticos e semióticos capazes de promover um verdadeiro “solavanco mental” no leitor e, por tal, levá-lo a mobilizar fenômenos de significação.

Levar o aluno a aprender a realizar essa mobilização representa uma importante ferramenta metodológica para que se constituam leitores competentes, caracterização sustentada para aqueles capazes de decodificar, estabelecer relações entre níveis de conhecimentos e chegar à compreensão.

Desenvolver habilidades de leitura representa importante passo para o desenvolvimento da aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento, como também, consiste em fator preponderante para a cidadania, por ser a leitura o instrumento de acesso ao mundo letrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irlandé. 2012. Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola.

Cançado, Márcia. 2012. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

Ferrarezi JR., Celso. Semântica para a educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Fulgêncio, Lúcia; Liberato, Yara. 2010. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2.ed. São Paulo: Contexto.

Geraldi, João Wanderley. 1997. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Ângela. 2011. Leitura: ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores.

_____. 1999. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas - SP. Pontes.

_____. 1998. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas-SP: Pontes.

Koch, Ingedore Villaça. 2012. O texto e a construção dos sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2009. Introdução à Linguística Textual. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Coleção linguagem)

_____. 2002. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.

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

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

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

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

Oliveira, Luciano Amaral. 2008. Manual de Semântica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Raskin, Victor. 1985. Semantic mechanisms of humour. Dordrecht: D. Reidel.

Solé, Isabel. 1998. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed.

Travaglia, Luiz Carlos. 1989. Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira. In: XXXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1989, São Paulo. Estudos Linguísticos - XVIII anais de seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989. v. XVIII. p. 670-677.

Veatch, Thomas C. 1998. A Theory of Humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/>. Acesso em: dezembro de 2012.

