

O HUMOR COMO RECURSO LINGUÍSTICO NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ana Paula Godoy¹
Jane Lemos Ravagnani²

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao desenvolvimento das competências leitoras de estudantes do Ensino Fundamental II, por meio do uso do humor como recurso linguístico e didático. Fundamentado na pesquisa-ação e nos princípios da aprendizagem significativa, o estudo articula práticas de leitura e produção textual com gêneros humorísticos, como crônicas e tirinhas, explorando dimensões cognitivas, metacognitivas e socioculturais. A sequência didática foi aplicada em uma turma de 6º ano de uma escola pública urbana, com foco na análise crítica, na multimodalidade e na motivação para a leitura. Os resultados indicam que o humor favorece o engajamento dos estudantes, reduz a ansiedade diante da leitura e estimula o pensamento crítico, contribuindo para uma formação leitora mais autônoma e significativa.

Palavras-chave: Humor – leitura – multiletramento - recursos linguísticos - gêneros textuais.

HUMOR AS A LINGUISTIC RESOURCE FOR DEVELOPING READING SKILLS IN MIDDLE SCHOOL

ABSTRACT

This article presents a pedagogical intervention aimed at developing reading competencies among middle school students through the use of humor as a linguistic and didactic resource. Grounded in action research and the principles of meaningful learning, the study integrates reading and writing practices with humorous genres, such as chronicles and comic strips, exploring cognitive, metacognitive, and sociocultural dimensions. The instructional sequence was implemented in a sixth-grade class at an urban public school, with emphasis on critical analysis, multimodality, and motivation for reading. The results indicate that humor enhances student engagement, reduces reading-related anxiety, and stimulates critical thinking, contributing to a more autonomous and meaningful reading experience.

Keywords: Humor – Reading – Multiliteracies – Linguistic Resources – Textual Genres

¹ Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UNINTER e em Orientação Educacional pela FAVENI. E-mail: anagodoy@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

² Mestre em Letras pela UNEMAT, Universidade Estadual do Mato Grosso, PPGLetras, Campus de Sinop. E-mail: janeravaganani@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

1. INTRODUÇÃO

A proficiência em leitura dos estudantes brasileiros nas etapas finais do Ensino Fundamental revela desafios estruturais persistentes. Avaliações nacionais e internacionais apontam para a necessidade urgente de intervenções educacionais eficazes, capazes de enfrentar os baixos índices de desempenho em leitura. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzido pelo INEP/MEC em 2018, aproximadamente 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não atingem o nível básico de proficiência leitora — patamar mínimo necessário para compreender textos simples e exercer plenamente sua cidadania (INEP/MEC, 2019). Com média nacional de 413 pontos, o Brasil posiciona-se abaixo da média dos países membros da OCDE, que foi de 487 pontos, figurando entre os países com menores índices de leitura na América Latina e no cenário global (PISA, 2018).

As disparidades regionais e socioeconômicas agravam esse quadro, uma vez que estudantes oriundos de contextos menos favorecidos apresentam resultados significativamente inferiores aos de seus pares em ambientes mais privilegiados (Lima & Medeiros, 2023; Kalil & Welp, 2024). Em âmbito nacional, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019 reforçam esse diagnóstico ao indicar que apenas 4% dos estudantes do 9º ano alcançam níveis considerados adequados de proficiência em Língua Portuguesa (INEP, 2020). Esse dado revela um déficit expressivo na consolidação das habilidades leitoras ao longo do Ensino Fundamental II, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação integral dos estudantes.

Tal realidade sugere que as práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas nas escolas brasileiras não têm se mostrado suficientes para assegurar o desenvolvimento pleno das competências linguísticas exigidas pela contemporaneidade (Aráujo & Vilaça, 2018; Pontes, 2023). A presente investigação adota como referencial metodológico a pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent (2011), por permitir a articulação entre intervenção prática e reflexão teórica crítica. Essa abordagem mostra-se pertinente para a análise e proposição de práticas colaborativas de ensino da leitura que considerem as especificidades socioculturais dos estudantes brasileiros, especialmente diante das múltiplas linguagens e das dinâmicas digitais que caracterizam o contexto atual (Albuquerque, 2021; García & Kleyn, 2016; New London Group, 1996).

Dessa forma, a compreensão do cenário educacional brasileiro exige uma análise multidimensional dos fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem da leitura, integrando

aspectos cognitivos, sociais e culturais, bem como as práticas pedagógicas vigentes. O objetivo é promover transformações significativas na formação de leitores críticos e autônomos, conforme demanda a sociedade contemporânea (Barcelos, 2006; Pennycook, 2021; Santos & Marques, 2024).

1.1 Desafios

O segmento final do Ensino Fundamental, correspondente ao intervalo que contempla desde o 6º, até o 9º ano - sendo caracterizado por mudanças expressivas nos âmbitos cognitivo, social e emocional dos estudantes, as quais influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem (Thiollent, 2011). Sob a perspectiva neurobiológica, observa-se que o cérebro adolescente encontra-se em fase de desenvolvimento, com intensa ativação do sistema límbico — responsável pela regulação das emoções — e amadurecimento gradual do córtex pré-frontal, área associada ao planejamento e às funções executivas (Albuquerque, 2021; Zembylas, 2005).

Essa configuração cerebral específica contribui para comportamentos típicos da adolescência, como a busca por experiências emocionais intensas e a tendência à impulsividade.

No que se refere aos aspectos socioemocionais, a adolescência é marcada por processos de construção identitária, pela necessidade de pertencimento a grupos sociais e pela contestação de figuras de autoridade — elementos que exercem influência direta sobre a motivação escolar e o envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas (Barcelos, 2006; Zembylas, 2005). É comum, nesse período, a ocorrência de queda na motivação, especialmente quando os conteúdos escolares são percebidos como distantes da realidade vivida pelos jovens (Braun & Clarke, 2021).

1.2 Crise na leitura

Pesquisas longitudinais apontam para uma redução progressiva do interesse pela leitura ao longo da adolescência (Rosen et al., 2020). Essa crise está relacionada à concorrência exercida pelas mídias digitais e pelo entretenimento visual, que oferecem estímulos imediatos e interativos (Pontes, 2023), bem como à percepção da leitura escolar como uma atividade obrigatória e desvinculada do universo cultural juvenil. A predominância de metodologias tradicionais, centradas na decodificação textual, em detrimento da construção ativa de significados, compromete a apropriação crítica dos textos por parte dos estudantes (Dolz, Noverrez & Schneuwly, 2004; Barcelos, 2006).

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de práticas pedagógicas inovadoras que integrem o letramento digital e os multiletramentos, com vistas à formação de leitores críticos e engajados, aptos a transitar por diferentes contextos comunicativos da contemporaneidade (Cope & Kalantzis, 2020; Vián Jr., 2018; Miyamoto de Lima, 2023).

1.3 Inovação pedagógica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza abordagens pedagógicas que considerem os letramentos múltiplos e a diversidade de gêneros textuais, superando a visão tradicional de ensino da leitura. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o ensino de Língua Portuguesa deve incorporar práticas que preparem os estudantes para interagir com diferentes linguagens e mídias, incluindo textos verbais, verbo-visuais e multimodais, presentes em contextos contemporâneos variados. Essa orientação reflete a pedagogia dos multiletramentos, que amplia o conceito de letramento tradicional para abarcar a diversidade cultural e semiótica dos textos sociais (Rojó & Moura, 2019; Cope & Kalantzis, 2020).

Nesse contexto, o humor surge como recurso pedagógico potencialmente transformador, capaz de estabelecer uma conexão emocional com o texto, facilitando a memorização por meio do processamento afetivo-cognitivo (Albuquerque, 2021). Além disso, o uso de estratégias humorísticas pode desenvolver competências críticas e reflexivas, promovendo o engajamento ativo dos estudantes na construção de sentidos e significados .

Inovar nas práticas pedagógicas implica reconhecer e integrar as múltiplas linguagens e interesses culturais dos alunos, promovendo um ensino de leitura mais significativo, crítico e inclusivo, alinhado às demandas educacionais contemporâneas (Pontes, 2023; Pennycook, 2021).

1.4 Potencial pedagógico do humor

Pesquisas em neurociência aplicadas ao campo educacional demonstram que o humor ativa simultaneamente diversas regiões cerebrais envolvidas no processamento da linguagem, das emoções e na construção de sentidos pelos estudantes (Albuquerque, 2021; Zembylas, 2005). A ativação do córtex pré-frontal está diretamente associada à elaboração linguística e à resolução de incongruências textuais, aspectos fundamentais para a compreensão de trocadilhos e nuances humorísticas. Já o sistema límbico desempenha papel central no processamento emocional, conferindo às informações um componente afetivo que favorece sua consolidação na memória.

Além disso, o córtex temporal é mobilizado na interpretação de metáforas, duplos sentidos e jogos semânticos característicos do humor, enquanto o córtex parietal atua na integração dessas informações, contribuindo para a construção de significados mais elaborados (Albuquerque, 2021). Essa ativação cerebral multifocal não apenas facilita a compreensão da mensagem humorística, como também promove o envolvimento ativo dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas no processo de leitura e interpretação textual (García & Kleyn, 2016; Megale, 2019).

Dessa forma, o uso pedagógico do humor no contexto escolar revela-se promissor ao estabelecer conexões cognitivas e afetivas que potencializam a aprendizagem, tornando-a mais significativa e motivadora. Tal perspectiva está alinhada às propostas dos multiletramentos e da pedagogia crítica, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018; Cope & Kalantzis, 2020).

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo tem como propósito investigar de que forma o humor, enquanto recurso linguístico-pedagógico, pode contribuir para o aprimoramento das habilidades leitoras de estudantes do Ensino Fundamental II, considerando as dimensões motivacionais, cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo de compreensão textual. A problemática emerge da lacuna observada nas práticas pedagógicas convencionais, frequentemente dissociadas dos interesses juvenis e das exigências contemporâneas por metodologias inovadoras e inclusivas, conforme discutido por García e Wei (2014) e Pontes (2023).

2.1 Hipóteses

- **H1:** A utilização sistemática de textos humorísticos favorece melhorias significativas na compreensão leitora dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de habilidades inferenciais e interpretativas (Albuquerque, 2021; Rosen et al., 2020).
- **H2:** O humor atua como catalisador da motivação intrínseca para a participação em atividades de leitura, promovendo maior engajamento escolar e afetivo (Rabelo & Cardoso, 2022; García & Kleyn, 2016).
- **H3:** Os gêneros humorísticos contribuem para o desenvolvimento de competências críticas, ao mobilizarem recursos como duplos sentidos e metáforas, fundamentais para uma leitura autônoma e reflexiva (Cope & Kalantzis, 2020; Pennycook, 2021).

- **H4:** A mediação pedagógica que incorpora o humor fortalece os vínculos afetivos com a leitura, criando um ambiente educacional mais acolhedor e produtivo (Zembylas, 2005; Megale, 2019).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Examinar as contribuições do humor como recurso linguístico-pedagógico para o desenvolvimento das habilidades leitoras em estudantes do Ensino Fundamental II, considerando seus efeitos nas dimensões cognitiva, metacognitiva e motivacional da compreensão textual.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar os elementos linguísticos e discursivos presentes no humor que favorecem os processos de compreensão leitora, com ênfase em aspectos como ambiguidade e ironia (García & Wei, 2014; Rojo, 2012).
- Investigar práticas pedagógicas eficazes para a inserção de gêneros humorísticos no ensino da leitura, em consonância com os multiletramentos propostos pela BNCC (Brasil, 2018; Pontes, 2023).
- Analisar, sob abordagem qualitativa, as mudanças na motivação e no engajamento dos estudantes diante da utilização do humor em contextos educativos (Rabelo & Cardoso, 2022; Albuquerque, 2021).
- Desenvolver metodologias replicáveis para o uso de textos humorísticos em diferentes realidades escolares, promovendo inovação e inclusão no processo de ensino-aprendizagem (Thiollent, 2011; Pennycook, 2021).

4. FUNDAMENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) concebe a competência leitora como um constructo complexo e progressivo, composto por saberes, habilidades e atitudes indispensáveis à formação de estudantes capazes de interpretar criticamente uma diversidade de textos em múltiplos contextos. Essa competência é estruturada em três dimensões

fundamentais: fluência de leitura, compreensão textual e reflexão crítica sobre textos, articulando processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos essenciais à constituição de leitores críticos e autônomos.

4.1 Fluência de leitura

A fluência é definida como a capacidade de decodificação automatizada e eficiente, que assegura prosódia adequada e expressividade na leitura oral — elementos que contribuem para a velocidade e precisão do processamento textual (Barcelos, 2006; Dolz, Noverrez & Schneuwly, 2004). A automatização do reconhecimento lexical permite ao leitor direcionar sua atenção para operações cognitivas de ordem superior, como a integração e interpretação de ideias, em vez de se deter na identificação literal dos componentes textuais (Lima & Medeiros, 2023).

4.2 Compreensão de textos

A BNCC enfatiza, em seguida, a importância da capacidade de localizar, recuperar e integrar informações textuais, bem como de inferir e interpretar conteúdos implícitos. Esse processo envolve a construção ativa de sentido, que resulta da interação entre o texto e o repertório prévio do leitor, exigindo habilidades para identificar relações semânticas e estruturais intra e intertextuais (García & Wei, 2014; Cope & Kalantzis, 2020). A compreensão eficaz pressupõe que o estudante transite por diferentes gêneros e formatos textuais, reconhecendo suas especificidades e funções comunicativas.

4.3 Reflexão sobre textos

A dimensão reflexiva da competência leitora abrange a avaliação da qualidade e da confiabilidade das informações, a análise das intenções comunicativas e dos contextos de produção textual, bem como o estabelecimento de relações intertextuais. Essa competência permite ao leitor identificar pontos de vista, reconhecer possíveis contradições e posicionar-se criticamente diante de discursos e ideologias, assumindo um papel ativo no processo interpretativo .

Nesse contexto, a proposta da BNCC dialoga com abordagens teóricas contemporâneas, como os multiletramentos e o translanguaging, que superam a concepção tradicional da leitura como simples decodificação, ampliando-a para práticas culturais e sociais multifacetadas — especialmente relevantes no cenário da escola pública brasileira (New London Group, 1996; García & Kleyn, 2016; Pontes, 2023). Tal ampliação demanda inovação metodológica e mediação

docente sensível às pluralidades linguísticas, culturais e tecnológicas que caracterizam o século XXI.

Por meio dessa estrutura multidimensional, a BNCC visa preparar os estudantes para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade marcada pela complexidade e pela mediação constante de múltiplas linguagens e mídias, enfrentando, de forma crítica e ativa, os desafios impostos pelas desigualdades educacionais evidenciadas em avaliações nacionais e internacionais (Kalil & Welp, 2024; INEP/MEC, 2019).

5. O HUMOR

O humor configura-se como um fenômeno multifatorial que articula dimensões linguísticas, cognitivas e sociais de elevada complexidade, apresentando implicações significativas para o campo educacional e, em especial, para o desenvolvimento das competências leitoras. No plano neurofuncional, investigações em neurociência, por meio de técnicas de neuroimagem funcional, demonstram que o processamento do humor envolve a ativação simultânea de múltiplas redes neurais especializadas (Goel & Dolan, 2001; Albuquerque, 2021).

5.1 Aspectos da neurociência do humor

O funcionamento cerebral relacionado ao humor mobiliza, de forma integrada, ao menos quatro redes neurais principais:

- **Rede de linguagem:** responsável pelo processamento semântico e sintático das mensagens humorísticas, sendo essencial para a compreensão de trocadilhos, jogos de palavras e ambiguidades presentes em textos humorísticos (Albuquerque, 2021).
- **Rede de cognição social:** atua na interpretação das intenções comunicativas e dos estados mentais dos interlocutores, aspecto fundamental para a apreensão de ironias, sarcasmos e outras formas de humor dependentes do contexto social e relacional (García & Kleyn, 2016).
- **Rede de recompensa:** associada à liberação de dopamina, essa rede está vinculada à sensação de prazer e bem-estar provocada pelo humor, o que pode favorecer a motivação e o envolvimento dos estudantes em atividades de leitura (Zembylas, 2005; Suhang et al., 2019).

- **Rede executiva:** envolve mecanismos de atenção, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, competências necessárias para lidar com incongruências e ambivalências típicas dos discursos humorísticos (Barcelos, 2006).

5.2 Implicações pedagógicas do humor

A amplitude da ativação neural associada ao humor sugere seu potencial pedagógico em diversos aspectos da aprendizagem. A consolidação da memória, por exemplo, é favorecida pela ativação simultânea dos sistemas cognitivo e afetivo, contribuindo para uma retenção mais duradoura dos conteúdos trabalhados (Albuquerque, 2021). Além disso, o uso do humor em ambientes escolares tende a elevar os níveis de atenção e engajamento dos estudantes, promovendo uma atmosfera mais positiva e motivadora para o processo de ensino-aprendizagem (Rabelo & Cardoso, 2022).

O humor também desempenha papel relevante na promoção do bem-estar emocional dos alunos, fator decisivo para o êxito educacional, sobretudo em fases de maior vulnerabilidade, como a adolescência. Ademais, favorece o fortalecimento dos vínculos sociais no espaço escolar, contribuindo para a construção de relações colaborativas e para o estabelecimento de um ambiente propício ao diálogo crítico e à aprendizagem compartilhada.

Dessa forma, a incorporação do humor às práticas pedagógicas, especialmente no âmbito do letramento e do ensino da leitura, representa um avanço significativo frente às exigências contemporâneas da BNCC, que valoriza a multiplicidade de linguagens e a valorização das experiências culturais dos estudantes (Brasil, 2018; Pontes, 2023).

5.3 Aspectos linguísticos do humor

A compreensão do humor sob a perspectiva linguística fundamenta-se em modelos teóricos consistentes, entre os quais se destaca a Teoria Geral do Humor Verbal (TGVH), elaborada por Raskin e Attardo (1991), como desdobramento da Teoria dos Dois Scripts, inicialmente proposta por Raskin (1985). Essa abordagem sustenta que o humor verbal emerge da coexistência e da oposição entre dois scripts semânticos incompatíveis — estruturas cognitivas que organizam expectativas sobre determinada situação e que, no texto humorístico, se entrecruzam de forma paradoxal.

O modelo da TGVH identifica seis componentes essenciais para a produção do efeito humorístico:

- **Script Opposition:** sobreposição de dois conjuntos de significados mutuamente excludentes, como real/não real ou bom/mau, gerando a incongruência que sustenta o humor.
- **Logical Mechanism:** processo cognitivo que resolve a incongruência entre os scripts, permitindo ao leitor ou ouvinte compreender a intenção humorística.
- **Situation:** contexto específico em que o humor é produzido, situando os scripts em um cenário reconhecível.
- **Target:** objeto ou indivíduo que constitui o foco da piada ou do efeito cômico.
- **Narrative Strategy:** recursos discursivos e estruturais utilizados para apresentar o humor, como piadas, anedotas ou sátiras.
- **Language:** elementos lexicais, sintáticos e semânticos que compõem o enunciado humorístico (Attardo & Raskin, 1991; Rosas, 2018).

Além desses fundamentos teóricos, o humor linguístico recorre a diversos recursos expressivos que ampliam suas possibilidades comunicativas e cognitivas, conforme descrito na literatura especializada:

- **Polissemia:** uso de palavras com múltiplos significados, gerando ambiguidade e surpresa.
- **Homonímia:** exploração de termos com grafia ou pronúncia idêntica, mas com sentidos distintos.
- **Paronímia:** emprego de vocábulos foneticamente semelhantes, que produzem efeitos sonoros e semânticos inesperados.
- **Ambiguidade sintática:** construção de enunciados com múltiplas interpretações estruturais, estimulando a ativação cognitiva.
- **Ironia:** discrepância entre o sentido literal e o figurado, frequentemente associada à crítica social.
- **Hipérbole:** exagero intencional com finalidade cômica e expressiva (Lazebna, 2022; García & Wei, 2014).

A articulação entre esses mecanismos e recursos linguísticos confere ao humor um papel relevante no contexto escolar, ao estimular o pensamento crítico, a flexibilidade cognitiva e a

criatividade dos estudantes. Além disso, contribui para tornar as atividades de leitura e produção textual mais atrativas, favorecendo o envolvimento e a permanência dos alunos nos processos de aprendizagem (Albuquerque, 2021; Pontes, 2023).

5.4 Dimensões socioculturais do humor

O humor exerce papel relevante na constituição e expressão das identidades culturais, funcionando como um mecanismo simbólico por meio do qual sentidos compartilhados são construídos e reproduzidos no interior de grupos sociais. Conforme apontam Davies (1990) e Kuipers (2006), o humor contribui para a formação de identidades coletivas ao mobilizar referências culturais comuns, valores sociais implícitos, estereótipos, representações grupais e códigos linguísticos específicos que situam os interlocutores em contextos culturais determinados.

Essas referências compartilhadas operam como sinais reconhecíveis que vinculam o indivíduo ao coletivo, reforçando tanto os sentimentos de pertencimento quanto os processos de exclusão, em consonância com as normas e expectativas sociais vigentes. O humor, nesse sentido, pode atuar simultaneamente como instrumento de reprodução e de contestação de estereótipos, constituindo uma linguagem simbólica que negocia significados e identidades em constante transformação. Ao recorrer a estereótipos e clichês, o humor revela imagens simplificadas e contraditórias presentes no imaginário social, contribuindo para a produção e problematização das identidades culturais em diferentes contextos históricos e territoriais.

5.4.1 Funções sociais do humor

De acordo com Berger (1997), o humor desempenha funções sociais fundamentais, entre as quais se destacam:

- **Coesão grupal:** fortalece os vínculos internos aos grupos sociais, promovendo solidariedade e senso de identidade coletiva.
- **Controle social:** atua como regulador de comportamentos, estabelecendo normas tácitas que são reforçadas e disseminadas por meio de interações humorísticas.
- **Resistência:** constitui uma forma de crítica indireta às estruturas de poder e às autoridades, permitindo a expressão de dissidências e a subversão de discursos hegemônicos.

- **Comunicação:** facilita interações sociais mais espontâneas e acessíveis, criando pontes entre indivíduos e grupos distintos por meio de uma linguagem compartilhada em diversos contextos (Berger, 1997; Megale, 2019).

Dessa forma, o humor revela-se uma ferramenta sociocultural de grande potência, capaz de operar em múltiplos níveis da vida social, articulando entretenimento, crítica e construção identitária. No contexto escolar, essa dimensão socioafetiva do humor pode ser estrategicamente explorada para promover ambientes educacionais mais inclusivos, reflexivos e conectados às realidades culturais dos estudantes, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018; Pennycook, 2021).

5.5 Educação e humor

A abordagem pedagógica do humor evidencia seu potencial como recurso educacional capaz de reduzir a ansiedade dos estudantes, promover um ambiente emocionalmente seguro e favorecer os processos de aprendizagem. Ao ser incorporado às práticas escolares, o humor contribui para o aumento da atenção e do engajamento dos alunos, facilita a memorização ao vincular os conteúdos a experiências afetivas e estimula a criatividade por meio do pensamento divergente e da flexibilidade cognitiva.

Nesse mesmo sentido, Torok et al. (2004) destacam que o uso adequado do humor no contexto escolar favorece a diminuição de hierarquias rígidas, a aceitação dos erros como parte integrante do processo de aprendizagem, a expressão espontânea de dúvidas e o fortalecimento da autoestima acadêmica. Fried (2001) complementa essa perspectiva ao ressaltar o papel do humor na regulação das tensões grupais, na manutenção do engajamento dos estudantes, na transição entre atividades e na abordagem de temas sensíveis.

No campo da motivação para a leitura, a teoria da expectativa-valor (Wigfield & Eccles, 2000) aponta que o humor pode elevar a expectativa de sucesso ao tornar os textos mais acessíveis e prazerosos, além de aumentar o valor atribuído à leitura ao estabelecer conexões com os interesses dos jovens. Guthrie e Wigfield (2000) ampliam essa compreensão ao evidenciar dimensões motivacionais como curiosidade, envolvimento, desafio e reconhecimento, que são intensificadas pela presença do discurso humorístico.

Adicionalmente, os textos humorísticos exigem dos estudantes habilidades inferenciais e competências de pensamento crítico, como a interpretação de ironias, a resolução de ambiguidades e a compreensão de múltiplas camadas de significado, promovendo níveis mais sofisticados de compreensão textual. A natureza multimodal desses textos — que articulam

elementos verbais, visuais, gestuais e sonoros — demanda do leitor competências específicas para integrar e analisar criticamente os sentidos construídos .

Dessa forma, o humor configura-se como um recurso pedagógico multifuncional, capaz de promover uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e crítica, em consonância com as diretrizes da BNCC e com os princípios da pedagogia dos multiletramentos (Brasil, 2018; Pontes, 2023; Pennycook, 2021).

6. INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção pedagógica apresentada neste estudo fundamenta-se nos princípios da aprendizagem significativa, que enfatizam a importância de conectar os novos conhecimentos aos saberes prévios dos estudantes, favorecendo a construção ativa do conhecimento. A mediação pedagógica é orientada pela concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme delineada por Vygotsky, na qual o progresso cognitivo ocorre mediante o suporte adequado oferecido pelo educador (Vygotsky, citado por Barcelos, 2006).

Complementarmente, a proposta adota os pressupostos da multimodalidade e do dialogismo, reconhecendo a articulação entre linguagens verbais, visuais e gestuais como elemento central nos processos de leitura e produção textual (Cope & Kalantzis, 2020; García & Wei, 2014). A dimensão crítica é estimulada por meio do uso pedagógico do humor, com vistas ao desenvolvimento da consciência reflexiva e da leitura crítica dos estudantes.

A intervenção foi realizada na Escola Municipal Cecília Meireles, localizada na Rua Amazonita, nº 1026, no bairro Tessele Junior, município de Lucas do Rio Verde, estado de Mato Grosso. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental I e II e dispõe de infraestrutura considerada completa e adequada para o desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, áreas verdes, pátio coberto e outros espaços que favorecem a convivência e o processo de aprendizagem. A escola é reconhecida pela comunidade local pela qualidade do ensino ofertado e pelo ambiente acolhedor, sendo positivamente avaliada por pais, alunos e profissionais da educação.

A turma participante da pesquisa foi composta por 25 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, pertencentes majoritariamente à classe C, com renda familiar média estimada em aproximadamente dois salários mínimos. Essa configuração sociocultural indica a necessidade de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e contextualizadas, capazes de promover a participação ativa e o engajamento dos alunos nas atividades propostas. A escolha dessa escola

e dessa turma permitiu a investigação do impacto do humor na aprendizagem da leitura em um cenário representativo da realidade educacional urbana de médio porte na região Centro-Oeste do Brasil.

6.1 Quadrinhos e tirinhas

Este módulo tem como objetivo promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem verbal e não verbal presente em quadrinhos, bem como estimular a análise dos recursos visuais que contribuem para a construção do humor e para a interpretação das críticas sociais veiculadas nesse formato multimodal (Cope & Kalantzis, 2020; García & Wei, 2014).

6.1.1 Objetivos específicos

- Compreender a articulação entre linguagem verbal e visual nos quadrinhos e tirinhas.
- Analisar os elementos visuais empregados na produção de efeitos humorísticos.
- Interpretar mensagens críticas expressas por meio da multimodalidade.
- Produzir narrativas humorísticas em formato de quadrinhos, valorizando a criatividade e a expressão cultural dos estudantes.

6.1.2 Materiais selecionados

- **Semana 1:** *Turma da Mônica* (Maurício de Sousa) — explora o humor infantil e as relações interpessoais, com ênfase nas expressões faciais e nas onomatopeias.
- **Semana 2:** *Piratas do Tietê* (Laerte) — aborda o humor com crítica social e política, utilizando ironia visual e referências culturais.
- **Semana 3:** *A Natureza das Coisas* (Adão Iturrusgarai) — apresenta humor nonsense e absurdo, por meio de situações inusitadas e diálogos inesperados.
- **Semana 4:** *Armandinho* (Alexandre Beck) — propõe reflexões filosóficas e sociais a partir de uma estética visual simples e de uma abordagem profundamente crítica.

A sequência didática proposta integra análise crítica e produção expressiva, envolvendo os estudantes em práticas que articulam múltiplas linguagens e sentidos. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às concepções contemporâneas de letramento multimodal, conforme discutido por Jewitt (2009) e Pontes (2023), promovendo uma experiência educativa mais significativa e culturalmente situada (Brasil, 2018).

6.2 Sequência didática

A proposta didática foi estruturada em quatro aulas de 50 minutos, articulando leitura, análise crítica e produção textual, com base em gêneros humorísticos. A sequência visa promover o desenvolvimento de competências leitoras por meio de práticas contextualizadas e multimodais.

Aula 1 – Sensibilização e contextualização

A atividade inicial consiste em uma roda de conversa sobre situações cômicas do cotidiano, com o objetivo de estimular a expressão oral e promover a interação social entre os estudantes (Albuquerque, 2021). Em seguida, são apresentados os conceitos fundamentais do gênero tirinha e o papel do humor como recurso discursivo, preparando os alunos para a leitura compartilhada do texto *de Maurício de Souza*. A aula é concluída com uma discussão coletiva para registro das impressões iniciais.

Aula 2 – Análise linguística e interpretação

Os estudantes realizam uma releitura individual do texto, destacando trechos considerados humorísticos, com foco nos recursos linguísticos utilizados na construção do humor (Barcelos, 2006). Em seguida, ocorre uma análise coletiva dos elementos identificados. A atividade em duplas propõe a reescrita de trechos sem humor, estimulando a consciência crítica sobre os efeitos discursivos e promovendo reflexão sobre as estratégias de produção textual. Os resultados são socializados em plenária, favorecendo o debate e a comparação entre versões.

Aula 3 – Compreensão crítica

Esta aula tem como foco a análise das críticas sociais implícitas na crônica, articulando o conteúdo textual com o contexto histórico e com temas contemporâneos, por meio de pesquisa em grupos (Thiollent, 2011). O debate orientado estimula o pensamento crítico e a relação entre leitura e vivências socioculturais. A atividade é finalizada com registros escritos que consolidam os aprendizados e fortalecem os processos metacognitivos.

Aula 4 – Produção textual

A aula inicia com a proposta de escrita de uma tirinha com caráter filosófico, incentivando a autoria e a expressão individual dos estudantes, com base nos conhecimentos construídos ao longo do módulo (Pennycook, 2021). A revisão em pares promove o *feedback* colaborativo, enquanto a autoavaliação final estimula a reflexão sobre o processo de criação e os avanços na aprendizagem.

6.2.1 Recursos didáticos

Para enriquecer a experiência de aprendizagem multimodal, foram utilizados textos impressos em formatos atrativos, vídeos de cronistas lendo suas obras, imagens relacionadas aos temas abordados, glossário de termos específicos e fichas de análise textual. Esses materiais diversificam os estímulos e favorecem a integração entre diferentes linguagens, conforme os pressupostos teóricos da multimodalidade (Cope & Kalantzis, 2020).

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da intervenção considerou indicadores qualitativos relacionados ao prazer na leitura, à redução da ansiedade, ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e ao fortalecimento do senso crítico.

7.1 Prazer na leitura

Entre os indicadores observados, destacam-se manifestações espontâneas de entusiasmo durante o ato leitor, solicitações para ampliar o tempo de leitura e o compartilhamento voluntário de textos humorísticos entre os colegas. Também se verificou a busca autônoma por materiais similares fora do ambiente escolar, evidenciando a internalização do hábito leitor. Expressões como “Agora eu gosto de ler, porque é divertido” e “Quero ler mais coisas da Turma da Mônica” ilustram o envolvimento afetivo e cognitivo proporcionado pelo humor, transformando a leitura em uma prática prazerosa e motivadora (Albuquerque, 2021; Carmelino, 2015). Esse prazer é essencial para a formação de leitores proficientes e para a superação das dificuldades tradicionalmente observadas em sala de aula.

7.2 Redução da ansiedade de leitura

A diminuição da ansiedade associada à leitura revelou-se um indicador relevante para o avanço na compreensão textual. Entre os sinais observados estão a redução das resistências diante das atividades de leitura, o aumento da disposição para ler em voz alta, a diminuição de comportamentos de evitação — como procrastinação e esquecimentos — e o fortalecimento da autoconfiança para lidar com textos mais complexos. O humor, ao contribuir para a construção de um ambiente psicológico seguro e acolhedor, favorece esse progresso ao minimizar o receio de errar e incentivar a experimentação (Torok et al., 2004).

7.3 Desenvolvimento de estratégias cognitivas

7.3.1 Estratégias inferenciais

A mobilização espontânea de conhecimentos prévios para interpretar textos humorísticos, bem como a capacidade de estabelecer conexões entre o conteúdo textual e o mundo, são indicativos do desenvolvimento de estratégias inferenciais — fundamentais para a compreensão que ultrapassa o nível literal. A formulação de hipóteses sobre as intenções do autor e o reconhecimento de ironias e duplos sentidos revelam o aprofundamento do raciocínio crítico e a habilidade para lidar com ambiguidades e sutilezas textuais.

7.3.2 Consciência linguística e textual

A sensibilidade linguística manifesta-se na identificação espontânea de jogos de palavras, no reconhecimento de diferentes registros linguísticos e na valorização das escolhas lexicais empregadas na construção do humor. A experimentação criativa com a linguagem, observada nas produções dos estudantes, indica apropriação e uso autônomo dessas estratégias, evidenciando a transição do leitor para o papel de produtor crítico de textos (García & Wei, 2014; Pontes, 2023).

7.4 Desenvolvimento do senso crítico

7.4.1 Análise de perspectivas

Espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de questionar estereótipos presentes nos textos humorísticos, reconhecer diferentes pontos de vista e analisar criticamente a adequação do humor em distintos contextos, incluindo a discussão sobre os limites éticos da comédia. Tais atitudes refletem o avanço na formação de consciências críticas e reflexivas, indispensáveis à participação social informada (Pennycook, 2021; Berger, 1997).

7.4.2 Reflexão social

A reflexão social emerge da articulação entre o humor e as questões sociais, da análise das críticas implícitas nos textos cômicos e da discussão sobre o papel social do humor. Espera-se, ainda, que os estudantes sejam capazes de propor alternativas e soluções para os problemas abordados nos textos, integrando a leitura humorística ao exercício ético e consciente da cidadania.

8. CONCLUSÃO

Nos aspectos relacionados à participação, ao ânimo, ao engajamento, ao interesse e ao empenho dos estudantes, a experiência pedagógica revelou-se extremamente significativa e reveladora. O uso do humor demonstrou possuir elevado potencial de coesão e de promoção da interação social, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais descontraído, colaborativo e propício à aprendizagem.

No entanto, foi possível observar uma expressiva heterogeneidade entre os alunos, especialmente no que se refere às habilidades leitoras e cognitivas. Verificou-se que diversos estudantes apresentavam dificuldades evidentes no processo de leitura, com níveis de interpretação restritos à compreensão literal dos textos. Muitos deles não conseguiam acessar camadas mais profundas de significação, frequentemente deixando de perceber informações relevantes presentes em elementos não verbais, como os recursos visuais e contextuais (Boruchovitch, 2001; Barrett, 1976).

Essa limitação reflete um desafio recorrente nas escolas brasileiras, onde as práticas pedagógicas, em grande parte, ainda não contemplam de forma eficaz o desenvolvimento de estratégias de leitura inferencial e crítica. Para além da decodificação, esses estudantes demandam intervenções que ampliem sua consciência linguística e textual, fortalecendo competências inferenciais que possibilitem uma leitura mais autônoma, crítica e significativa (García & Wei, 2014; Burns et al., 1999).

Diante dessa diversidade de perfis, tornou-se necessário planejar atividades que contemplassem diferentes níveis de proficiência leitora, com estratégias que proporcionassem segurança aos alunos que ainda se encontram no estágio literal da leitura, ao mesmo tempo em que oferecessem desafios adequados àqueles que já demonstram habilidades interpretativas mais desenvolvidas. A experiência reforça a relevância de práticas pedagógicas mediadas pelo humor, capazes de despertar o interesse e a motivação dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem demandas cognitivas graduais e oferecem suporte emocional para a superação das dificuldades de leitura.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Zahar/ FGV, 1999.
- ATTARDO, Salvatore (org.). **Encyclopedia of Humor Studies**. Los Angeles: Sage-Reference, 2015.
- ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Alfragide: McGraw-Hill, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- 2003/1953 do texto de opinião. Tese de Doutorado. PUC-Rio, RJ. 2005.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**; Alto da Lapa; Editora Contexto, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017.
- BREMMER, Jan & ROODENBURG (org.). **Uma história cultural do humor**. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- CAMARGO, Jason. **Educação dos Sentimentos**. Porto Alegre: Editora AGE Ida.; p 135-136, 2005.
- CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Rio tinto: Edições Asa, 1993.
- CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. Thomson Learning Ibero, 2003.
- DE LA VEGA, Celestino. **O segredo do humor**. Edição corrigida e ampliada. Vigo: Artes Gráficas Galicia, 1983.
- DIKSON, Dennys. **E o gênero quadrinhos?** In: COSTA, Maria José (Org.). *Histórias em quadrinhos e educação: contribuições para o ensino e a pesquisa*. Fortaleza: EDUCE, 2018. p. 41-54, 2000.
- DIKSON, D. **Os quadrinhos em sala de aula: gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar**. Recife: UDUFRPE, 2018, p. 37-49.
- DOMINGUES, Maria; [sd]. **Desenvolvimento e aprendizagem, o que é que o cérebro tem a ver com isso**. Canoas: Ulbra.
- FERREIRA, Manuela; SANTOS, Milice. **Aprender a ensinar, ensinar a aprender**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- FRANCESCATO, Donata. **Rir é uma coisa séria**. Barcelos: Circulo de Leitores, 2004.
- KOLAKOWSKI, Leszek. **Sobre o riso**. In: *Idem: Pequenas palestras sobre grandes temas*. Tradução de Bogna Perzynski. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- LESSA, D. P. **O Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula**. Revista Travessias, n. 01. 2007.
- MAGALHÃES, Henrique. **HUMOR EM PÍLULAS: a força criativa das tiras brasileiras**. 3ª Edição. Editora Marca de Fantasia. João Pessoa/ PB, 2022.
- MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. **Como usar outras linguagens nasala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARMIROLLI, Vítor Luís Prado. **Humor em Sala de Aula: O impacto Educacional do Riso**. XXVIII Congresso {virtual} de Iniciação Científica da Unicamp, 2020.

NICOLAU, M. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa**. Revista Eletrônica Temática, n. 02, p. 1-12, fev. 2010.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua; análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Bernardini e Homero F. de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

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

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

RAMOS, P. **Humor nos quadrinhos**. In: VERGUEIRO, W. & RAMOS, P. **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 185-211.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística: polifonia e intertextualidade**. Maringá: Eduem, 2000. 205p.

SANTOS, Hélio de Sant'Anna dos. **A contribuição do trabalho com o humor para o ensino de língua portuguesa**. Miscelânea, Assis, v. 8, p. 226-239, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/658/623>. Acesso: 12 jun. 2019.

SILVA, Kamylla Rodrigues Pereira da; CAMPOS, Rafael dos Santos. **Risos consentidos: o ato de rir no processo ensino-aprendizagem**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. Anais I CONEDU. Campina Grande-PB: Ed. Realize, 2014, [p. 1-5]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7932>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SOUSA, W. K. M. v. **O discurso político humorístico do gênero charge**. Revista Raído v. 3, n. 6, p. 31-43, jul./dez. 2009.

ZIV, Avner . **O Humor na Educação**. Lisboa: LTC, 1982.