



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Vieira Gonçalves, Adair; Merlin Deganutti Barros, Eliana; Napoilitano, Alice Ane
Dificuldades de compreensão de textos em situação de vestibular
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 33, núm. 2, 2011, pp. 281-292
Universidade Estadual de Maringá
.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426648012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Dificuldades de compreensão de textos em situação de vestibular

Adair Vieira Gonçalves*, Eliana Merlin Deganutti Barros e Alice Ane Napoilitano

Universidade Federal da Grande Dourados, Rua João Rosa Góes, 1761, 79825-070, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Autor para correspondência. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br

RESUMO. Este trabalho é pautado na concepção de leitura como forma de interação sujeitos/texto/contexto e destina-se a discutir algumas perspectivas de leitura textual, bem como apresentar uma visão de alguns documentos oficiais e órgãos de pesquisa da educação. Na parte analítica, objetiva-se investigar uma questão da prova de Língua Portuguesa do vestibular de 2008 da Unicamp, articulando o comando da pergunta, a sugestão de resposta elaborada pela banca examinadora e seis respostas emitidas por candidatos. A fim de mapear as dificuldades de compreensão de alunos apresentadas nas respostas de uma questão envolvendo a leitura de um exemplar do gênero *tirinha*, a pesquisa pauta-se na no conceito de sistemas de conhecimentos da Linguística Textual: conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. A análise do *corpus* demonstra a relevância de uma leitura baseada na funcionalidade do gênero *tirinha* e no acionamento dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais pressupostos não somente no texto da tira, mas também na textualidade do comando da questão do vestibular.

Palavras-chave: leitura, sistemas de conhecimentos, gênero *tirinha*, questão de vestibular.

ABSTRACT. Difficulties relates to text understanding in vestibular examination.

This study is based on the concept of reading as a way of interaction among subjects/text/context. It aims at discussing some perspectives of textual reading as well as to present a view of some official documents and educational research institutions. In the analytical part, it aims at investigating one question from the Portuguese Test of 'Vestibular' from 2008 at Unicamp University, articulating the command of the question to the suggestion of answer elaborated by the examiners and six answers given by the candidates. In order to map the students difficulties of comprehension presented in the answers involving reading of an excerpt of Comic Strip genre, the research is based on the concept of knowledge systems of Textual Linguistics: linguistics knowledge, encyclopedic and interactional. Thus, the analysis demonstrates the relevance of reading based on functionality and in the actuation of the linguistics knowledge, encyclopedic and interactional assumed not only in the comic strip excerpt, but also in the textuality of the command of vestibular questions.

Keywords: reading, knowledge systems, comic strip genre, 'vestibular' question.

Introdução

O ensino da Língua portuguesa, ao longo de sua história, priorizou a gramática, visando ao domínio da norma padrão da língua. Em relação à leitura/compreensão de textos, a prática comum era (ou é?) a decodificação de textos fragmentados por meio das célebres perguntas do livro didático que Marcuschi (2005) comenta, exemplificando com questões como “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), passou-se a considerar a língua como objeto de interação e não mais como uma estrutura linguística regida por

normas inflexíveis. Consequentemente, a prática do ensino tradicional calcada em atividades restritas à análise da frase e à decodificação linguística passou a ser problematizada, o que não significa que foi abolida das instituições de ensino, públicas ou particulares (APARICIO, 2006). Essa nova perspectiva de ensino passou a considerar a linguagem em seu funcionamento nas práticas sociais, em sua realização concreta, por meio de gêneros orais e escritos, e em sua multimodalidade.

Nesse sentido, por entendermos que o sentido de um texto estabelece-se somente por meio da interação (sujeitos/texto/contexto), para este trabalho, tomamos como objeto de análise uma questão de Língua Portuguesa do vestibular da Unicamp, do ano de 2008, envolvendo o gênero *tira/tirinha*. A escolha desse gênero deve-se ao fato de

¹Agradecemos à Dr^a Leoné Astride Barzotto e ao Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis (ambos UFGD) pelas sugestões e revisões no texto.

estar listado nos documentos oficiais como possível de ser transformado em objeto de ensino da língua, além de sua utilização frequente nos vestibulares do país.

Nosso intuito, com as análises, é mapear as capacidades de leitura desses estudantes, apresentadas nas suas respostas a uma questão relativa à compreensão de um texto do gênero *tira/tirinha*, com o objetivo de averiguar como eles fazem uso de seus conhecimentos de mundo, linguísticos e interacionais para produzirem a compreensão necessária à leitura do texto.

Para a produção deste artigo, iniciamos com algumas discussões teóricas envolvendo o processo de leitura, seguidas de reflexões sobre as concepções de leitura que permeiam alguns documentos parametrizadores do ensino. Para fundamentar nossas análises, também trazemos um panorama do vestibular da Unicamp no que diz respeito à leitura, bem como uma contextualização do gênero *tira/tirinha*. Feito isso, apresentamos a análise do *corpus*, neste caso, constituído da primeira questão de Língua Portuguesa do vestibular Unicamp 2008, da sugestão de resposta da banca elaboradora e de outras seis dadas pelos vestibulandos, tendo como categoria analítica principal o sistema de conhecimentos de que falam Koch e Elias (2008).

A leitura: atividade de produção de sentidos

- E o texto tem segredos?

Bem, se você achar que o texto é um artefato linguístico formado pela combinação de letras (ou sons) que formam palavras que rotulam coisas do mundo real que formam sentenças que tem um sentido literal que existem textos totalmente explícitos descontextualizados e autônomos que para produzir e compreender textos basta dominar o código etc...etc...é claro que a resposta só pode ser negativa (KOCH, 2006, p. 9).

A pergunta com a qual Koch (2006) inicia seu livro reflete as divergências existentes em relação às concepções de linguagem que permeiam os estudos linguísticos. Ao questionar seus leitores, geralmente linguistas e educadores, a respeito dos segredos do texto, a autora põe em pauta a discussão que há muito tempo arrasta-se entre os estudiosos da linguagem: “Qual concepção de língua deve ser adotada na escola?”. Essa pergunta se justifica, pois diferentes concepções de língua podem influenciar a forma como enxergamos o texto e, consequentemente, o ato da leitura.

Baseando-nos na mesma questão levantada por Koch (2006), perguntamos: o texto tem segredos? No que consiste o ato de ler? Seria mera decodificação de signos ou simples transmissão do

pensamento do autor para o leitor? Ou seria um processo de interação entre sujeitos/texto/contexto?

De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação Seriada (PISA/INEP) (BRASIL, 2001) de 2000, no que se refere aos conhecimentos básicos, 75% dos jovens brasileiros ficaram abaixo da média global, e 23% dos alunos na idade de 15 anos não chegaram sequer ao nível I². Dos cinco níveis possíveis de classificação na média geral, o Brasil foi o único a ficar apenas no primeiro nível. Conforme tabela do PISA, nesse nível enquadram-se aqueles que sabem apenas localizar informações explícitas no texto, reconhecer o tema principal em textos familiares, fazer conexão simples entre informações do texto e conhecimentos simples do cotidiano.

O PISA, embora com uma visão cognitiva da leitura (ROJO, 2009), traz resultados alarmantes em relação a essa capacidade de nossos alunos. Os dados desse programa de avaliação demonstraram que significativa parcela de estudantes apresenta muitas dificuldades ou mesmo incapacidade de compreender textos mais complexos. A leitura que fazem, em geral, restringe-se ao significado dos signos, ou seja, uma decodificação de letras, palavras.

Esses resultados respondem a nossas perguntas, visto que a partir deles somos levados a aceitar a frustrante realidade: os alunos, em sua grande maioria, apenas sabem decodificar um texto. Para eles, o texto não tem segredos, quando deveria ter, pois, assim, compreenderiam “que o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos [...] é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução” (KOCH, 2006, p. 9).

Sendo assim, é preciso levar em conta um aspecto levantado por Pietri (2007), que, ao tratar da prática de leitura na escola e da sua relação com o material didático, diz ser a leitura uma prática escolarizada, uma vez que faz parte do *metier* da escola ensinar a ler. No entanto, o autor não acredita na leitura como prática escolar, pois as pessoas não aprendem a ler *apenas* na escola; elas podem ter acesso a leituras de gêneros diferentes daqueles que circulam no ambiente escolar, ou mesmo podem aprender a ler sem jamais terem ido à escola. Segundo o autor, entre as pessoas que convivem em comunidades letradas, o contato com a leitura

²Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência. No nível 1, exige-se que o estudante saiba localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas cf. Inep (BRASIL, 2001).

geralmente ocorre antes de iniciarem sua vida escolar. Pietri (2007, p. 12) acrescenta:

Pensar no ensino de leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e não-letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas. Desse modo, não é possível pensar em escola e leitura, no singular, mas em escolas e leituras, pois é necessário considerar as diferentes relações entre a instituição e a comunidade em que ela se encontra, e, também, as diferentes relações que cada comunidade, e os grupos sociais que as constituem, estabelece com a escrita.

Nessa perspectiva, defendemos a leitura como uma atividade de produção de sentidos, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos, em um processo de interação entre autor, a situacionalidade de produção e recepção do texto/gênero, e os elementos textuais propriamente ditos, para a construção de sentidos. A essa concepção, preterimos a leitura como foco no autor (baseada na concepção de língua como representação do pensamento), para a qual a atividade de ler é entendida, segundo Koch e Elias (2008, p. 10), como uma “atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente”.

Secundarizamos também a leitura com foco no texto, a qual tem suas bases na visão de língua como estrutura, uma vez que esta é entendida como ato de decodificação dos sentidos dos signos linguísticos presentes no texto. Para Koch e Elias (2008, p. 10), para esse ponto de vista, o sujeito é visto como “pré-determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”.

Segundo Leffa (1996, p. 12), os adeptos dessa concepção acreditam que ler é extrair informações do texto, e “a adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada porque a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações”. O autor critica tal concepção de leitura, e com ele concordamos, porque, primeiramente, o texto em si não tem conteúdo, mas reflete-o. Logo, o leitor não extrai o conteúdo do texto, nem esse se transfere do texto para o leitor. Esse reflexo reproduz-se no leitor à medida que este

interage com o texto. Para o autor, para compreender o ato da leitura é preciso considerar o papel do leitor, do texto e o processo de interação entre o autor e o texto. “A leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto” (LEFFA, 1996, p. 22). Koch e Elias (2008, p. 21) assinalam, por sua vez, que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos de língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. De acordo com esse plano:

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige de um leitor bem mais do que conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Koch e Elias (2008, p. 39) explicam que o processo da leitura é estratégico, ou seja, “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”, os quais são orientados por três sistemas de conhecimento: *conhecimento linguístico*, *enciclopédico* e *interacional*; este último englobando os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento enciclopédico/de mundo “refere-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, [...] bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 42). Esse conhecimento seria equivalente a um grande dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na nossa memória. O conhecimento linguístico, por sua vez, abrange os conhecimentos gramatical, lexical, semântico e ortográfico, os quais permitem compreender “a organização do material linguístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 40). Já o conhecimento interacional refere-se aos meios de interação linguageiro, e estão relacionados aos propósitos comunicativos, quantidade de informação necessária numa dada situação de interação, seleção da variante linguística, adequação ao gênero textual, utilização de configurações textuais específicas (conhecimentos paralinguísticos) e conhecimentos do gênero e tipos textuais.

Concepções de leitura em documentos oficiais e em órgãos de pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) estabelece como

prioridade, dentro do contexto educacional, o pleno desenvolvimento do educando, devendo ele ser preparado e qualificado para exercer sua cidadania frente à sociedade e ao mercado de trabalho. A LDB orienta ainda os professores a capacitarem seus alunos nas práticas de linguagem que eles utilizam em sociedade.

Em consonância com a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1998) orientam as escolas a darem ênfase ao trabalho de leitura e produção de textos, por meio do trabalho com gêneros orais e escritos, baseando-se na concepção de leitura como forma de interação. Por isso, acreditamos que, em se tratando do ensino de leitura, tanto alunos como professores têm como desafio compreender o texto como um processo histórico-social perpassado pelos já-ditos (intertextualidade). Dessa forma, assim como os PCN, compreendemos a leitura como,

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Os PCN deixam explícito que o ato de ler não implica apenas o decodificar, mas também o construir sentidos por meio da interação com o texto. Desse modo, esse documento está em consonância com a tese defendida neste trabalho. Para os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – Pcnem (BRASIL, 2006), a leitura, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios, entre estes:

Do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constitui o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo. E a competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo (BRASIL, 2006, p. 62).

Segundo Rojo (2009, p. 31), o PISA “tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de Atlas [...]”. Embora ele não conceba a leitura como forma de

interação, tem demonstrado, em suas provas, exigências que não se resumem a decodificação de signos ou localização do sentido dado pelo autor.

As concepções de ensino apresentadas pelos documentos parametrizadores (LDB, PCN), em certa medida, corroboram com nossa visão, visto que, para uma boa leitura, esses documentos pregam a necessidade de o aluno conhecer as especificidades (contextuais, discursivas e linguísticas) dos diferentes gêneros textuais. Essa perspectiva de trabalho com a leitura extrapola os limites da decodificação, pois o foco deixa de ser a estrutura textual ou a intenção o autor, e passa a ser a interação entre o leitor, o texto, e os elementos do contexto de produção e recepção textual.

A leitura no vestibular da Unicamp

Até 1986, o vestibular da Unicamp era elaborado pela FUVEST e as provas eram compostas de questões de múltipla escolha, as quais privilegiavam a memorização em detrimento da reflexão (QUITZAU, 2007). A partir de 1987, a instituição criou seu próprio sistema de seleção, baseando-se em uma avaliação dissertativa³.

O manual do candidato de 2008 (COMVEST/UNICAMP, 2008) – ano privilegiado em nossa análise –, explicita as capacidades necessárias para a realização da prova. Como nosso foco é a leitura, exemplificaremos as capacidades relacionadas a essa modalidade de ensino em língua portuguesa:

A prova de língua portuguesa da Unicamp não procura avaliar se você memorizou algumas regras gramaticais. Ela procura, sobretudo, avaliar sua forma de lidar com as diferentes estruturas linguísticas em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades. Partimos do pressuposto de que conhecer e saber lidar com os conhecimentos oral e escrito é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras para o exercício da maioria absoluta das profissões. Essa prova é, portanto, uma prova de leitura e escrita de textos em língua portuguesa. Você deve demonstrar experiências em observar a língua em suas diversas modalidades, fazer análises, ou seja, reconhecer e explicitar o papel desempenhado por diferentes recursos linguísticos na organização de um texto, entre outras atividades (COMVEST/UNICAMP, 2008, p. 28).

Segundo o *Manual do Candidato*, no que diz respeito ao domínio da língua materna, os vestibulandos devem saber lidar com diferentes “tipos de textos”⁴ e reconhecer o funcionamento de

³A partir de 2011, o vestibular da Unicamp retornou à forma de questões de múltipla escolha.

⁴O manual parece não trabalhar com a concepção de gêneros textuais, embora fale em “contextos específicos de uso da língua”.

cada um. Não se adota a concepção de leitura sob o prisma da decodificação, tampouco da estrutura. Para a instituição, é necessário que o estudante saiba trabalhar:

[...] com textos redigidos em diversas modalidades do português; reconhecer o funcionamento predominante de um texto dissertativo, narrativo, poético, técnico político, religioso, jornalístico, regional, etc. [...] identificar nesses textos as marcas linguísticas de suas especificidades (COMVEST/UNICAMP, 2008, p. 28).

O *Manual* não fala em gêneros de texto, mas em “modalidades do português”, as quais, pelos exemplos apresentados, parecem englobar tanto as *esferas sociais de comunicação* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986) – esferas religiosa, política, jornalística, etc. – como a tipologia textual – textos narrativos, dissertativos, etc. É preciso pontuar que no Brasil, as discussões em torno da concepção de ensino da língua pautada nos gêneros de textos iniciam-se na década de 1980. Em 1997, data dos primeiros PCN, essas discussões são formalizadas em um documento oficial da educação. A partir dessa data, a maioria dos documentos parametrizadores da educação validam tal visão de ensino, colocando-a como prioridade. Dessa forma, é de se estranhar essa ausência teórico-metodológica em um vestibular tão conceituado como o da Unicamp.

De acordo com a banca elaboradora da prova, ao analisar um texto, os estudantes devem saber identificar os elementos fundamentais para a sua compreensão, uma vez que estes direcionam o olhar do leitor para o enfoque temático. Sobretudo, devem observar a presença da intertextualidade (diálogo entre os textos lidos), as marcas que identificam o posicionamento do autor, relacionando a que grupo social pertence o discurso do autor, além de identificar os sentidos implícitos.

As mudanças no vestibular da Unicamp trouxeram transformações que vão muito além da troca de questões objetivas para discursivas. Passou-se a exigir um posicionamento mais crítico diante do texto, por parte do vestibulando. Dessa forma, parece-nos justificável analisar como esses estudantes processam a compreensão de um texto, nos pautando, para tanto, nos sistemas de conhecimento da Linguística Textual.

Um pouco do gênero *tira/tirinha*

Segundo Eisner (1999) e Barbosa et al. (2004), as histórias em quadrinhos (HQ) como as conhecemos hoje são muito semelhantes às pinturas feitas pelas antigas civilizações, as quais, por serem ágrafas, relatavam o cotidiano social por meio de imagens

gravadas em pedras. Essas imagens mantinham uma sequência lógica umas com as outras, tal quais as HQ, embora estas não sejam formadas apenas por imagens.

Barbosa et al. (2004) relatam que a versão contemporânea das HQ surgiu no final do século XIX, inicialmente em jornais norte-americanos. Com o passar do tempo, ganharam espaço diário nos jornais, diversificaram seu enfoque temático, sem, no entanto, perder o traço cômico. Devido ao pouco espaço fornecido pelos jornais, as HQ começaram a assumir o aspecto de seu subtipo *tira/tirinha*⁵: HQ com narrativas menores.

Em relação ao contexto brasileiro atual, o agente-produtor (cartunista/quadrinista) da *tirinha* tem por finalidade entreter seu público por meio do humor, tendo como pano de fundo, muitas vezes, uma crítica política, social ou de costumes (NICOLAU, 2007). A publicação das tiras é feita, primeiramente, em seus *suportes convencionais* (MARCUSCHI, 2008), ou seja, jornais e revistas impressos que tem como público-alvo múltiplos interlocutores, a depender das suas especificidades. Em um segundo momento, a tira migrou para endereços online (do próprio jornal no qual foi publicada) ou ser selecionada para publicação em uma coletânea do autor. Em relação a aspectos discursivos, tal gênero é constituído, basicamente, pelo *discurso narrativo* e planejado, predominantemente, por *sequências dialogais* (cf. tais conceitos em Bronckart (2003)).

Em termos linguístico-discursivos, segundo Fontana (2009), a *tirinha* apresenta as seguintes características: i) a imagem e o texto verbal se complementam; ii) a linguagem verbal fica restrita a títulos, legendas e falas de personagens inseridas em balões; iii) o nível de linguagem é semiformal ou coloquial; iv) há o emprego de recursos humorísticos tais como: sátira, paradoxo, ironia, etc. Além disso, alguns elementos verbais e não verbais compõem este gênero, entre estes: os balões e suas diversas formas (ovais, retangulares, oralizados, tremidos, recortados, denteados, etc.), as onomatopeias, os planos e ângulos de visão⁶ que, por sua vez, apresentam especificidades e funcionalidades distintas.

Segundo Mendonça (2003), as HQ dividem-se em dois tipos básicos. Existem aquelas que são

⁵Segundo Mendonça (2003), as tiras são subtipos das histórias em quadrinhos.

⁶Os planos “representam como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema. Os diversos planos serão nomeados conforme se referirem à representação do corpo humano. Nesse sentido os quadrinhos utilizam a denominação utilizada pelo cinema: plano geral [...], plano total ou de conjunto [...], plano médio ou aproximado [...], plano americano [...], primeiro plano [...], plano de detalhe, pormenor ou close-up. Já os ângulos de visão representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada. Basicamente, dividem-se em três tipos: Ângulo de visão médio [...], ângulo de visão superior [...] e ângulo de visão inferior” (BARBOSA et al., 2004, p. 40-44).

publicadas em jornais, revistas, veiculadas via *Internet*, e as que são publicadas em gibis (sequenciais). As primeiras, chamadas de *tiras*, possuem uma narrativa mais curta, normalmente desenrolam-se em quatro quadrinhos e utilizam-se, muitas vezes, de personagens das HQ dos gibis. As outras, publicadas em gibis, semelhantes às histórias da *Turma da Mônica*, *Mafalda* tendem a ter uma narrativa mais longa, ainda que possam apresentar também narrativas curtas. Contudo, muito embora as primeiras tenham uma narrativa “datada”, seus personagens são os mesmos e o enredo desenrola-se a partir de características específicas construídas pelo autor para cada personagem.

Análise do corpus

A prova de Língua Portuguesa da Unicamp de 2008 foi composta por doze questões discursivas, sendo duas baseadas na compreensão textual do gênero *tira*. A tira do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, (Figura 1), dá suporte para uma dessas questões.

Os comandos para a resposta podem ser observados no quadro abaixo, assim como a resposta esperada pela banca examinadora.

a) No primeiro quadrinho, a menção a ‘palavrões’ constrói uma expectativa que é quebrada no segundo quadrinho. Mostre como ela é produzida, apontando uma expressão relacionada a ‘palavrões’, presente no primeiro quadrinho, que ajuda na construção dessa expectativa.

b) No segundo quadrinho, o cômico se constrói justamente pela quebra da expectativa produzida no quadrinho anterior. Entretanto, embora a relação pressuposta no primeiro quadrinho se mantenha, ela passa a ser entendida num outro sentido, o que produz o riso. Explique o que se mantém e o que é alterado no segundo quadrinho em termos de pressupostos e relações entre as palavras.

A resposta esperada pela banca

a) “No primeiro quadrinho é estabelecida uma relação entre ‘palavrões’ e ‘passar vergonha’. Essa relação é de causalidade, ou seja, o pronunciamento de palavras de baixo calão pelo papagaio e uma respectiva reação indignada por parte dos ouvintes seriam a razão pela qual o menino, dono do papagaio, passaria vergonha. O candidato não precisará nomear a relação como de causalidade, mas deverá mostrar que reconhece essa relação”.

b) “A relação de causalidade e a inadequação das palavras usadas pelo papagaio, referidas como ‘palavrões’, se mantêm, pois, de fato, é a natureza dos ‘palavrões’ que faz com que o menino se envergonhe. O que se altera são as causas da vergonha. Pressupunha-se no primeiro quadrinho que a agressividade dos palavrões era a causa da inadequação e, portanto, de se ‘passar vergonha’. No segundo quadrinho, entretanto, pelo fato de o papagaio falar ‘xixi’ ‘cocô’, etc., altera-se a razão da inadequação. Trata-se de expressões normalmente usadas por crianças muito pequenas, expressões inócuas, que causam riso nos ouvintes e, portanto, constroem o dono do papagaio. A premissa de que o papagaio costuma repetir apenas aquilo que ouve na casa em que vive torna mais contundente a imagem de que seu dono é quem seria infantil, motivo do embaraço”.

De acordo com a resposta esperada pela banca, é possível observar que ela pressupõe que o vestibulando possua determinados conhecimentos linguísticos, interacionais e de mundo e consiga acioná-los, articulando-os a fim de responder à questão. Dessa forma, antes de analisarmos as respostas dos alunos, vamos ver como essas pressuposições estão articuladas aos três tipos de conhecimentos.



Figura 1. Níquel Náusea (COMVEST/UNICAMP, 2008).

Os *conhecimentos linguísticos* relacionados à leitura perpassam, evidentemente, o conhecimento mínimo da língua portuguesa: o significado das palavras, das onomatopeias que aparecem na tira, da pontuação usada, o funcionamento de elementos gramaticais, como os pronomes possessivos “meu”, “seus”, que aparecem no primeiro quadro. Tudo isso parece insignificante, já que faz parte de uma gama de conhecimentos elementares para a leitura do texto, porém algum ruído na sua ativação pode provocar um desvio na compreensão.

O *conhecimento interacional* mais relevante para a compreensão desse texto diz respeito ao saber acumulado sobre o gênero *tira*: sua discursividade narrativa, sequências dialogais inseridas em balões de formatos diferentes (cada qual com sua funcionalidade), representação fortemente marcada pela linguagem imagética (a qual deve sempre dialogar com a linguagem verbal), finalidade de entreter por meio do humor, etc. Por exemplo, se um leitor proficiente nesse gênero, ao ler um de seus exemplares, não conseguir construir um sentido humorístico, provavelmente retornará ao texto para lê-lo com mais atenção a fim de tentar compreendê-lo. Isso somente acontece pelo conhecimento do leitor em relação aos propósitos comunicativos do gênero. Também é preciso considerar o conhecimento das interações pressupostas pela narrativa – interação interna – que, nesse caso, diz respeito à interação entre o papagaio e seu dono, e entre garotos no início da adolescência.

No que se refere ao *conhecimento de mundo*, pressupõe-se que o aluno acione-o para compreender a relação de causalidade entre a expressão “passar vergonha” e “palavrões”. Para o universo adolescente, com certeza, o acionamento desse conhecimento não parece ser um problema, sobretudo, levando-se em consideração a forma explícita que o texto apresenta os fatos: “Meu papagaio só me faz passar vergonha com seus palavrões”. Ou seja, a própria linearidade textual já deixa clara essa relação de causalidade (relação essa que a banca apenas quer que o aluno compreenda, sem que seja necessário nomeá-la).

Outro *conhecimento de mundo* essencial para a compreensão do texto diz respeito ao fato de um papagaio, geralmente, repetir o que o seu dono diz. Dessa forma, quando o animal fala “xixi”, “cocô” indica que, de fato, esses são termos usados pelo garoto. Esse conhecimento deve ser articulado a outro *conhecimento enciclopédico* que, para a compreensão do texto, é fundamental: saber que quem usa esse tipo de vocabulário são crianças pequenas, ou seja, “xixi”, “cocô”, “bocô” são palavras do universo infantil. Para acionar esse

conhecimento, é necessário que o leitor recupere as informações do quadro anterior e relacione o termo “palavrões” à fala do papagaio, ativando um *conhecimento linguístico* – “palavrões”, nesse caso, não é o aumentativo de “palavras” – e enciclopédico – “palavrões” é um termo que remete à grosseria, obscenidade. Porém, o que é “obsceno” para o universo dos adolescentes (personagens representados na *tirinha*) não o é para as crianças menores, que têm representações mais amenizadas desse termo.

De certa forma, também é preciso um *conhecimento interacional* das relações humanas, para saber contextualizar as duas situações pressupostas na tira. Para essa compreensão, o estudante deverá apoiar-se muito mais em informações extralinguísticas, uma vez que os fatos apenas são sugeridos no texto verbal. A representação imagética do garoto, dono do papagaio, em contraposição a dos outros meninos, corrobora essa dicotomia entre o universo infantilizado, mais “angelical” (garoto com roupa arrumadinha, shorts brancos, compridos, dentes alinhados, rosto bem desenhado, cabelos repartidos ao meio) e o universo dos adolescentes “rebelde” (cabelos estilizados, rostos disformes, falhas nos dentes).

Seguindo o fio da leitura, é necessário perceber o porquê do riso dos demais garotos. Para entender o motivo das risadas e, logicamente, conseguir produzir um efeito de sentido de humor para a tira (é nosso *conhecimento interacional* que nos faz buscar esse efeito de humor, pois sabemos dos propósitos comunicativos de tal gênero), precisamos acionar, novamente, um conhecimento da interação estabelecida entre garotos no início da adolescência (interação interna à narrativa textual, não a interação estabelecida entre leitor e gênero *tira*). Nessa idade, é comum garotos fazerem uma representação de si mesmos como “adultos” e ridicularizarem colegas que tenham atitudes infantis. É justamente nessa interação social que a *tira* se apoia. E é a ela que o leitor precisa recorrer para buscar a compreensão do texto.

Antes de começarmos analisar algumas respostas dos alunos, vamos olhar com mais cautela o comando das questões A e B. Questão A: “No primeiro quadrinho, a menção a ‘palavrões’ constrói ‘uma expectativa que é’ quebrada no segundo quadrinho. Mostre como ‘ela’ é produzida, apontando uma expressão relacionada a ‘palavrões’, presente no primeiro quadrinho, que ajuda na construção dessa ‘expectativa’” (Grifos nossos). Como analisamos anteriormente, a relação de causalidade está explícita pela fala do garoto, o que nos leva a pensar que o vestibulando não teria problemas em responder a essa questão. Entretanto,

a leitura desse primeiro comando⁷ requer certo conhecimento linguístico em relação ao processo de retomada textual⁸. O referente “uma expectativa” é retomado pelas anáforas pronominais “que” e “ela” e recategorizado pela expressão nominal demonstrativa “essa expectativa”. Nessa cadeia anafórica é essencial que o candidato, primeiramente, ative o conhecimento semântico (inclusive no linguístico) do léxico “expectativa”, pois, caso isso não ocorra, o comando pode não atingir o seu propósito. Em segundo lugar, é preciso que o aluno consiga, cognitivamente, processar as retomadas do referente “uma expectativa”, introduzido de forma indefinida, porque a banca não menciona que expectativa é essa, ela apenas dá pistas para que o vestibulando encontre a resposta. Entretanto, se ele não entender o processo anafórico, tais pistas podem não produzir o efeito desejado pela banca. Por exemplo, quando o comando diz “Mostre como ‘ela’ é produzida”, é fundamental que o leitor entenda que “ela” é “uma expectativa”, ou seja, ele terá que dizer que expectativa é essa e como foi produzida na *tirinha*. É evidente que outros conhecimentos estão envolvidos na leitura do comando, como, por exemplo, o significado do léxico “menção”, mas, aqui, estamos analisando os pontos que podem gerar mais problemas na hora da leitura do estudante que participa do vestibular.

No comando B: “No segundo quadrinho, o cômico se constrói justamente pela quebra da expectativa produzida no quadrinho anterior. ‘Entretanto, embora’ a relação pressuposta no primeiro quadrinho se mantenha, ela passa a ser entendida num outro sentido, o que produz o riso. Explique o que se mantém e o que é alterado no segundo quadrinho em termos de ‘pressupostos’ e relações entre as palavras” (Grifos nossos). O referente “uma expectativa”, da questão anterior, é recategorizado de forma definida como “a expectativa produzida no quadrinho anterior”, pressupondo que o aluno tenha conseguido estabelecer a relação de causalidade apontada pela banca. Essa observação é importante, pois indica que uma resposta completa a outra, assim, caso o aluno não tenha compreendido a expectativa gerada pela relação de causalidade entre “palavrões” e “passar vergonha” do primeiro quadrinho, pode não conseguir responder à segunda questão.

Outro conhecimento linguístico essencial para a leitura desse comando diz respeito à funcionalidade dos

conectivos “entretanto” e “embora”: o primeiro com valor opositivo e, o segundo, concessivo. “Entretanto” estabelece a oposição entre o fato de o cômico ser produzido pela quebra de expectativa em relação aos palavrões ditos pelo papagaio e essa expectativa ser gerada por uma relação de causalidade que se mantém no segundo quadrinho. O “embora” complementa o sentido de oposição, introduzindo uma concessão: ainda que nos dois quadros tenha uma relação de causalidade entre “palavrões” e “passar vergonha”, os sentidos gerados pelas duas relações são diferentes. É muito importante conhecer, assim, o funcionamento linguístico para a leitura do texto. Também é preciso ressaltar a retomada de “a relação pressuposta” por “ela” e do valor semântico do termo “pressuposição” – essencial para o entendimento do comando. Um ponto problemático desse comando diz respeito ao fato de a banca mencionar a frase “o que produz o riso”, gerando uma ambiguidade de interpretação, uma vez que há duas interações em jogo – a interação leitor/*tirinha* e a interação interna à narrativa. Desse modo, o riso tanto pode remeter-se aos garotos da história, como ao leitor da *tirinha*. Isso é um problema sério, pois a motivação do riso dos garotos não é a mesma do efeito cômico do texto.

Após essas observações preliminares, focamos, a seguir, respostas dadas por seis vestibulandos.

Candidato 1⁹:

a) A expressão relacionada a “palavrões” no primeiro quadrinho é “CRR” que é informada pela fala do papagaio.

b) No primeiro quadrinho, após a fala do dono do papagaio, informa ou mostra que o papagaio falará algumas palavras de baixo escalão, coisa que não acontece pois, as palavras que o papagaio fala “Bumbum! Cocô! Xixi! Bocô!” são palavras que hoje se tornaram comuns e são faladas a todos os momentos. No entanto a palavra “...Bocô!” acaba sendo falada pelo papagaio direcionada ao seu dono e isto sim é motivo de gozação dos outros personagens do quadrinho para o dono do papagaio.

O candidato 1 diz que a onomatopeia “CRR” (som emitido pelo do papagaio) é a expressão que se relaciona a “palavrões”. Segundo o comando, ao apontar a expressão solicitada, o aluno conseguiria estabelecer uma relação entre ela e “palavrões”, gerando certa expectativa no que diz respeito ao segundo quadrinho. Provavelmente, nesse caso, faltou conhecimento em relação às onomatopeias, ao som emitido pelo papagaio, ao gênero *tira* e seu funcionamento (intenso uso das onomatopeias), pois, ao que parece, ele entende “CRR” como um palavrão emitido pelo papagaio ou uma

⁷Se pensarmos o comando como um gênero de texto, em relação ao qual o aluno precisa desenvolver capacidades específicas de leitura, pois se configura como uma prática de linguagem com todas as suas especificidades, podemos dizer que o candidato, independentemente da matéria do vestibular, está sempre sendo testado em relação à sua proficiência na leitura.

⁸Para um maior aprofundamento da coesão referencial, ver Koch e Elias (2008).

⁹Mantivemos a escrita original encontrada nas provas analisadas.

representação censurada de algum palavrão (na TV essa censura acontece por meio de recursos sonoros e, nos quadrinhos, por representações gráficas como cobras, lagartos, raios, inseridos nos balões). O candidato não faz menção em momento algum ao que seria essa “expectativa”, cujo funcionamento a banca solicita que o vestibulando explique, mostrando que ele não conseguiu fazer uma boa leitura nem mesmo do comando da questão – talvez aqui tenha faltado conhecimento linguístico, como apontado na análise do comando.

No item B, o estudante 1 percebe que as palavras ditas pelo papagaio no quadro 2 não são o tipo de palavrão pressuposto anteriormente. Ele consegue associar o termo “palavrões” do primeiro quadrinho a “xixi”, “cocô” do segundo quadrinho, ou seja, o candidato processa a retomada textual sugerida pela *tira*, porém não consegue manter a mesma relação de causalidade do quadro 1 – falar palavrões e passar vergonha – pois interpreta os palavrões infantis como termos comuns do vocabulário das crianças. Isso pressupõe que esse vestibulando representa o personagem ainda como uma criança e não como um garoto no início da adolescência, compreensão essa que pode ser reforçada pela representação imagética do garoto na *tira* (cabelos repartidos ao meio etc.). Nesse caso, o riso dos meninos é atribuído a um dos “palavrões” emitidos pelo papagaio – “bocô” – que é interpretado como um xingamento direcionado ao próprio dono. Essa interpretação é problemática, pois, por meio de nosso conhecimento de mundo, sabemos que o papagaio repete palavras, frases, ele não sabe seus significados, nem tem capacidade de agir pela linguagem, ou seja, de propositadamente falar mal de alguém. O que se pressupõe, na *tirinha*, é que, ou o menino usa esse termo no seu dia a dia, ou seu animal costuma ouvir alguém o chamando dessa forma. De qualquer forma, o riso dos garotos é gerado pela suposta infantilidade do menino e não pelo fato de a ave xingar o seu dono. Avaliando esse vestibulando, é possível verificar que ele se apegou muito às informações explícitas do texto, e não conseguiu ativar adequadamente os conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional, solicitados para tal leitura. Fica também evidente a dificuldade encontrada na leitura do comando da questão, supostamente gerada por falta de conhecimentos linguísticos.

Candidato 2:

- a) A expectativa é produzida quando se usa a expressão “só me faz passar vergonha com seus palavrões”, porque a interpretação que se tem do primeiro quadrinho é que o papagaio só fala palavras difíceis.

- b) O que se mantém no segundo quadrinho é o fato do papagaio usar “palavrões” no sentido de palavras de baixo calão, e provocar o riso, e o que é alterado é a interpretação da palavra “palavrões” que se obtém no primeiro quadrinho e que é interpretado de forma diferente, com, digo, no qual essa interpretação se obtém com a fala do papagaio.

O candidato 2, ao responder ao item A, diz que a interpretação pressuposta para o termo “palavrões” no primeiro quadrinho é “palavras difíceis”, o que mostra uma falta de conhecimento linguístico em relação à semântica da palavra, pois não há registro em nossa língua de tal significação. É necessário observar que o aluno 2 reconhece a expressão solicitada pelo comando, mas não consegue associá-la à relação de causa/efeito (falar palavrões acarretaria vergonha/constrangimento). Ao responder o item B, o vestibulando demonstra não ter compreendido o comando, pois, ao mencionar a relação pressuposta mantida no segundo quadrinho, ele diz que o termo “palavrões” continua a ser usado como “palavras de baixo calão”, o que contraria a sua avaliação inicial de que no primeiro quadro a expressão “palavrões” é interpretada como “palavras difíceis”. Ele faz uma equivalência entre “palavras de baixo calão” e “palavras difíceis”, mostrando, possivelmente, uma falta de conhecimento linguístico. Essa incompreensão pode ter sido gerada também pela falta de conhecimento linguístico em relação ao verbo “manter”, que aparece no comando. De qualquer forma, a resposta como um todo é bastante incoerente. Ao tentar explicar a relação que se altera no segundo quadrinho, demonstra não ter compreendido a *tirinha*, pois ele apenas parafraseia o comando e acaba não respondendo à questão, apenas que o termo “palavrões” é interpretado de forma diferente – coisa que o comando já diz. Aliás, essa é uma resposta que dá poucas pistas da compreensão textual do aluno.

Candidato 3:

- a) A expectativa construída no primeiro quadrinho se dá pela expressão dita pelo papagaio: “CRR”. Dando a idéia de que ele só consegue falar palavras curtas. Seria como uma ironia, presente no primeiro quadrinho. Além de que as palavras ditas não terem sentido algum.
- b) No segundo quadrinho há uma quebra de expectativas, mantendo-se o pressuposto de que o dono do papagaio passa vergonha com os palavrões deste, como percebemos pelos risos dos demais personagens. No entanto, é alterado o sentido da palavra ‘palavrões’, uma vez que no segundo quadrinho, percebemos que o significado de tal palavra é palavra de baixo calão, o que faz os meninos rirem.

O candidato 3 também apresenta um desconhecimento linguístico em relação à

onomatopeia “CRR”, pois a traduz como “palavra curta”, “sem sentido algum”. Ele também não consegue explicitar a relação de causalidade entre “passar vergonha” e “palavrões”, exigida pelo comando, demonstrando que não fez uma boa leitura da *tirinha*, pois relaciona “palavrões” a “CRR” e diz ser essa relação uma forma de ironia. Esse ponto mostra também que o aluno desconhece o significado da palavra “ironia”, uma vez que não há o emprego desse recurso linguístico no texto. No item B, o estudante começa a resposta encaminhando-se para uma interpretação coerente, contrariando, inclusive, a resposta equivocada do item A, pois reconhece que o pressuposto de que o garoto passa vergonha com os “palavrões” do papagaio se mantém no segundo quadro da *tirinha*. Entretanto, ao descrever a relação alterada no segundo quadrinho, o vestibulando mostra que realmente não compreendeu o texto, pois afirma que a interpretação do termo “palavrões” está relacionada a “palavras de baixo calão”, fato este que causou os risos dos garotos. Se essa interpretação fosse válida, não haveria motivação para as gargalhadas, ou seja, se “xixi”, “cocô” fossem realmente palavras grosseiras, não teríamos quebra de expectativas, nem motivação para os risos dos adolescentes. Talvez nesse caso tenha faltado ao estudante ativar conhecimentos em relação à interação entre papagaio e homem e entre garotos no início da adolescência. Isso não significa que falem ao candidato tais conhecimentos, mas apenas que não conseguiu fazer uma relação entre todos os elementos textuais – linguísticos e não linguísticos – de forma que pudesse acioná-los na hora da leitura.

O conhecimento interacional em relação à *tira* é essencial, pois esse é um gênero textual que requer do leitor uma “hiperleitura” – baseada na articulação de várias semioses (linguagem verbal, imagética, formato dos balões, representação das cores etc.) e na recuperação de informações implícitas. É provável que o candidato 3 não seja proficiente na leitura de tirinhas, uma vez que esse gênero é pouco valorizado como objeto de ensino de Língua Portuguesa, porque é tido, normalmente, como texto para mera fruição, e não como uma prática discursiva que requer do leitor capacidades verbais e não verbais específicas.

Candidato 4:

- a) A expectativa produzida no primeiro quadrinho é construída através da fala do garoto, dono do papagaio, que diz que seu papagaio fala palavrões e essa expectativa é construída com o auxílio da expressão, dita pelo garoto, “passar vergonha”, que intensifica a expectativa criada.

b) O que se mantém em termos de pressupostos e relações entre as palavras no segundo quadrinho é que o garoto, dono do papagaio, realmente passa vergonha, assim como dito por ele no primeiro quadrinho, devido as palavras que a ave fala. Porém, o que alterado, são os motivos pelos quais o garoto passa vergonha, pois, no primeiro quadrinho, cria-se uma expectativa de que o garoto passa vergonha devido aos “palavrões” falados pelo papagaio e no segundo quadrinho vê-se que o garoto passa vergonha devido às palavras como “bumbum”, “cocô”, “xixi”, “bocó”, que são vistas pelos outros garotos como palavras cômicas, e não como palavrões.

Candidato 5:

- a) A expectativa é produzida através da expressão “passar vergonha”. Essa expressão nos leva a acreditar que o dono do papagaio passará por uma situação constrangedora.
- b) O que se mantém é o fato do papagaio fazer o que seu dono tinha acabado de comentar, porém os risos são um sinal de que isso não é constrangedor e sim cômico.

Candidato 6:

- a) A expectativa é produzida pelo fato do personagem falar que os palavrões do papagaio o fazem “passar vergonha” sendo assim o leitor imagina que os palavrões do papagaio sejam muito fortes.
- b) A fala do papagaio é realmente composta por palavrões o que mantém o pressuposto no primeiro quadrinho, mas ao contrario do esperado o que faz o garoto passar vergonha é o fato destes palavrões serem leves e, hoje em dia, quase não serem considerados palavrões.

Os candidatos 4, 5 e 6 são exemplos de vestibulandos que compreenderam razoavelmente a questão e souberam respondê-la parcialmente, de acordo com as diretrizes da banca elaboradora. Conseguiram identificar a expressão solicitada no item A e perceberam que a expectativa mantida entre os dois quadrinhos era o fato de o garoto passar vergonha e a “quebra” eram os tipos de palavrões que levavam o garoto a passar vergonha. Porém, nesses três casos, faltou explicitar o motivo dos “palavrões” emitidos pelo papagaio ter causado risos nos garotos, ou seja, faltou ativar conhecimentos de mundo essenciais para uma boa leitura do texto: o fato de o papagaio repetir o que ouve, demonstrando a infantilização do menino, motivo do seu constrangimento perante outros garotos da sua idade. As imagens dos garotos (contraposição entre o modo de se vestir e arrumar o cabelo do dono do papagaio e dos três meninos que aparecem dando gargalhadas) sugestionam a ativação de tais

conhecimentos, o que reforça a nossa tese de que a leitura em uma visão interacionista da linguagem depende da apropriação das características funcionais de um determinado gênero de texto.

As análises das respostas de alunos, em contraposição à sugestão da banca examinadora do vestibular da Unicamp, evidenciam que: a) o candidato 1 foge totalmente à proposta da leitura, assumindo o papel de um leitor codificador (baseia-se na linearidade do texto), que pouco conhece a funcionalidade do gênero *tira*; b) o candidato 2 mostra-se incoerente na sua resposta, demonstrando falta de conhecimentos linguísticos, tanto no nível da leitura como da escrita da resposta; c) o candidato 3 parece não compreender o propósito comunicativo da tirinha, pois sua resposta não evidencia o humor do gênero; d) os candidatos 4, 5 e 6, embora com respostas “satisfatórias”, não explicitam a justificativa dos risos dos garotos (interação interna ao texto), mostrando, assim, pouca reflexão na leitura e pouco “traquejo” com o gênero *tirinha*.

Por meio das análises, é possível inferir que esses alunos não passaram por um processo de apropriação do gênero *tirinha*, porquanto, nas suas leituras, elementos essenciais da funcionalidade do gênero foram negligenciados. Nesse sentido, por exemplo, é diferente um trabalho descontextualizado com as onomatopéias em contraposição a um trabalho que mostre o seu funcionamento nas HQ e tirinhas. Da mesma forma, uma aula conceitual sobre inferências (estratégia cognitiva essencial na leitura do gênero *tira*) não tem o mesmo valor que oficinas específicas para se trabalhar essa estratégia em um gênero específico, como é o caso das tirinhas.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como foco a leitura em um gênero específico – a *tirinha* –, numa situação de uma prova de vestibular da Universidade de Campinas, e, em seu percurso, analisamos, por meio de respostas dadas no espaço/tempo de execução da prova, as capacidades de leitura dos vestibulandos. Partindo de uma concepção de língua sócio-histórica, trouxemos a visão de documentos oficiais e de institutos de pesquisa sobre a leitura de textos. Os primeiros orientam a prática pedagógica por meio de diversos gêneros textuais, salientam a relevância de um trabalho que leve em conta as diferentes linguagens (verbais e não verbais), ou seja, a necessidade de trabalho com gêneros multimodais (ROJO, 2009) como autores que defendem a concepção de leitura interacionista, como Leffa (1996), Pietri (2007) e Koch e Elias (2008). Os segundos atestam, em dados

quantitativos, apesar dos avanços nos últimos anos, a problemática da leitura no nosso país e apontam para práticas mais efetivas de linguagem.

A partir do instrumental teórico dos tipos de conhecimentos (KOCH; ELIAS, 2008), na análise do nosso *corpus*, verificamos que muitos vestibulandos têm dificuldades para compreender a funcionalidade do gênero *tira*. A nosso ver, a dificuldade evidenciada por eles, em grande medida, deve-se à natureza do gênero, na sua hibridização do icônico e verbal (ROJO, 2009) e na sua característica de trabalhar com informações implícitas, pressupostas, necessitando do leitor, dessa forma, a ativação de vários conhecimentos – de mundo, linguístico e interacional. Dessa forma, concordamos com Dionísio (2005), para quem é preciso um trabalho mais sistemático nas aulas de Língua Portuguesa com o letramento icônico, pautado na leitura e produção de diversos gêneros, suportes e esferas sociais.

Importante ressaltar que os conhecimentos – linguísticos, enciclopédicos e interacionais – são essenciais não apenas para o vestibulando compreender o texto-suporte da questão, mas o próprio comando da pergunta (este é, na realidade, outro gênero de texto com suas características próprias). Ou seja, o aluno precisa, primeiramente, fazer uma boa leitura do comando para, em seguida, articular tal compreensão à leitura do texto-base. Esse é um fato, muitas vezes, negligenciado pelas pesquisas, que apenas investigam a capacidade de leitura dos alunos pautando-se no texto-suporte, esquecendo-se de que o aluno precisa, antes de tudo, compreender a proposta da questão, que necessita estar clara e objetiva.

Dessa forma, como encaminhamento didático, sugerimos o trabalho com *sequências didáticas* para a leitura do gênero, tal como defendem Schneuwly e Dolz (2004) para a didatização da leitura em diversos gêneros. No caso da *tira*, fazemos coro ao pensamento de Carvalho (2008), quando a autora propõe a mediação docente para a compreensão das relações explícitas e implícitas do gênero, a funcionalidade dos balões e os ângulos de visão, onomatopéias, interjeições, além da forma narrativa de interação dos personagens.

Referências

- APARICIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

- BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.
- BRASIL. INEP. **Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2009.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- CARVALHO, M. S. M. **O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula**. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- COMVEST/UNICAMP. **Manual do candidato 2008**. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vest2008/manual/manual.html>>. Acesso em: 12 mar. 2009.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas/União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 159-178.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FONTANA, N. M. **Práticas de linguagem**: gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul: Educ, 2009.
- GONSALES, F. “Níquel Náusea”. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/niquel>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Ed.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 194-207.
- NICOLAU, M. **Tirinha**: a síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.
- PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- QUITZAU, L. A. **Leitura de tirinhas em provas do vestibular Unicamp**: interpretação dos textos e das questões. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

Received on January 9, 2011.

Accepted on April 14, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.