

Interferências semântico-pragmáticas mobilizadas na leitura dos gêneros de humor nas provas do ENEM

Interference Semantic - pragmatic called in reading humor genres in evidence ENEM

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa¹; Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabra²; Thereza Shopia Jácome³; Diego Passos dos Santos⁴; Maria Carmem Batista de Alencar⁵; Narcaangela Queiroga da Silva⁶; Ana Paula Moraes Neves, Jessica Duarte de Oliveira, Marcia Maria Mendonça Xavier Paula, Anna Catarina Costa Paiva, Jose Odonil Gomes dos Santos

RESUMO – Este estudo tem como objetivo analisar as questões de provas do ENEM - 2012 visando reconhecer sob qual perspectiva os gêneros de humor são explorados nas questões, vislumbrando os embricamentos semânticos e pragmáticos neles contidos, para identificar a perspectiva de leitura adotada na avaliação da capacidade de compreensão do aluno egresso do Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que a leitura de gêneros humorísticos requer habilidades de leitura específicas devido à complexidade da construção dos significados dos mesmos, o caráter multimodal e atravessamento dos fenômenos semânticos e pragmáticos, como também, a constituição originalmente ambígua da língua. Nesse limiar, ler o humor e compreendê-lo exige do leitor uma interação efetiva com os contextos, tanto do universo semântico, quanto do pragmático, nos quais o reconhecimento do humor, segundo Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) constituem o termômetro indicador da compreensão destes universos significativos entrecruzados no texto. Reconhecendo a complexidade desses gêneros, são fundamentais as ações educacionais nas quais os alunos sejam capazes de reconhecer o conteúdo comunicativo posto no texto e as relações estabelecidas no plano do linguístico e desses com o conhecimento de mundo através de inferências. Como base teórica, são estabelecidos diálogos com Bakhtin (2003, 2006), Brait (2012), Marcuschi (2008) e Ramos (2012) para estabelecer a caracterização dos gêneros de humor; em Raskin apud Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) na perspectiva das teorias do humor e suas contribuições para o desenvolvimento da compreensão; em Ilari (2000, 1997), Moura (2006), Koch e Elias (2011), Koch (2011), Geraldi (1984), Ferraz (2011), serão discutidos os aspectos semânticos e pragmáticos mobilizados durante as inferências, os processos referenciais, ou seja, as relações de significação. Enfim, a partir da análise das questões elaboradas, através dos gêneros humorísticos, na referida prova, são discutidas relações pertinentes à capacidade de ler e compreender propostas pela avaliação.

PALAVRAS – CHAVE: Leitura. Gêneros humorísticos. Inferências.

ABSTRACT - This study aims to analyze the issues of ENEM evidence - 2012 aiming to recognize under which perspective genres of humor are explored in questions, seeing the semantic and pragmatic of nesting contained therein, to identify the reading perspective adopted in assessing the capacity of understanding the student from the high school. This is on the assumption that reading humorous genres requires specific reading skills due to the complexity of the construction of meanings thereof, multimodal character and crossing of semantic and pragmatic phenomena, but also the constitution originally ambiguous language. In this threshold, read the mood and understand it requires the reader an effective interaction with the contexts of both the semantic universe, as the pragmatic, in which the recognition of humor, according to Magalhães (2010) and Possenti (1998, 2010) are the thermometer indicator of understanding of these significant universes intertwined in the text. Recognizing the complexity of these genres are fundamental educational activities in which students are able to recognize the communicative content put in the text and the relations established in the linguistic and those with knowledge of the world through inferences. As a theoretical basis, dialogue is established with Bakhtin (2003, 2006), Brait (2012), Marcuschi (2008) and Ramos (2012) to establish the characterization of genres of humor; Raskin cited in Magellan (2010) and Possenti (1998, 2010) in the context of theories of humor, and his contributions to the development of understanding; in Ilari (2000, 1997), Moura (2006), Koch and Elias (2011), Koch (2011), Geraldi (1984), Ferraz (2011), semantic and pragmatic aspects mobilized during the inferences will be discussed, the referential processes ie the significance relationships. Finally, from the analysis of issues prepared by the comedy genre, in that proof, relationships are discussed relevant to the ability to read and understand the proposed evaluation.

KEY - WORDS: Reading. Humorous genres. Inferences.

*Autor para correspondência

Recebido em 01.02.2014 e aceito em 04.02.2015

¹Graduada Letras – UFPB, Mestre em Linguística – UFPB, Doutorado em Andamento – UFPB, docente do IFPB, e-mail: sayonara_abrantes@hotmail.com.

²Graduada em Enfermagem – UFCG, Especialista em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde – UFRN, e-mail: symara_abrantes@hotmail.com.

³Graduada em Fonoaudiologia – UFPB, Mestre em Linguística – UFPB, docente do Núcleo de Fonoaudiologia da UFPB.

⁴Aluno de Agronomia da UFCG CCTA UAGRA Pombal PB, e-mail

⁵Graduada em Enfermagem pela UFCG – Cajazeiras

⁶Graduado em Biomedicina pelas Faculdades Integrada de Patos, e-mail: narcaangelabio@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar sob qual perspectiva os gêneros de humor são explorados nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) vislumbrando reconhecer os embricamentos semântico-pragmáticos contidos na elaboração e resolução das questões, como também, identificar a perspectiva de leitura adotada na avaliação da capacidade de compreensão do aluno egresso do Ensino Médio. Essa inquietação surgiu a partir da visualização de permanentes reclamações de alunos egressos do Ensino Médio que, ao se submeterem ao referido exame, sentem grande dificuldade em compreender as questões lá propostas. A partir de então, buscamos analisar que aspectos fazem parte de sua constituição e que não foram apropriados pelos alunos no decorrer de sua formação.

Neste sentido, reconhecemos inicialmente que o Enem explora aspectos da capacidade leitora que ainda não foram devidamente explorados pela escola, sobretudo aqueles relacionados ao desenvolvimento de inferências.

Com base no exposto, apresentaremos a análise de algumas questões do ENEM – 2012, destacando esses aspectos e comparando o mesmo com as relações inferenciais necessárias à compreensão dos textos, sobretudo daqueles que agregam os elementos constitutivos do humor.

A análise visa discutir esses aspectos elencados na tríade leitura-humor-inferências com o intuito de demonstrar a importância de se dar-lhes o lugar devido no cotidiano escolar do Ensino Médio.

PERCEPÇÕES INICIAIS: LEITURA, HUMOR E INFERÊNCIAS

Por muitas décadas a discussão sobre o ensino de leitura foi muito limitada aos aspectos da aquisição ou aos níveis do ensino fundamental. Talvez, esse fato tenha ocorrido pela convicção expressa nos documentos norteadores do ensino levando a crença de que, ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já dispunha de uma capacidade de leitura suficientemente desenvolvida para lidar com as exigências que o nível requer.

Outro ponto que sempre circundou as discussões acerca da leitura foi em relação ao seu acesso, ou seja, as políticas educacionais voltaram-se a prover meios que garantissem o acesso dos alunos a portadores textuais diversos, por meio de projetos como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹ e o Programa Nacional do Livro Didático no Ensino Médio – PNLDEM. Além

¹ Segundo o FNDE, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio iniciou-se em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE e visa a universalização de livros. A princípio foram atendidos mais de 1 milhão de educandos da 1ª série do Ensino Médio nas regiões Norte e Nordeste, em 2005. Já em 2006 foram adquiridos 7,2 milhões de volumes, para serem utilizados em 2007, por 6,9 milhões de educandos, ficando 300 mil exemplares para compor a chamada reserva técnica. Já em 2008, foram incluídas as disciplinas de geografia e física para serem utilizadas em 2009, completando assim, segundo o Ministério da Educação, a universalização do atendimento do ensino médio. Foram investidos R\$ 221 milhões. Em 2011, ocorreu um investimento de R\$ 140,6 mil reais, foram distribuídos 14,1 milhões de livros, atendendo 5 milhões de alunos. (BRASIL, 2013)

desses, outros vieram como complementares como a distribuição de livros de literatura infantil e juvenil nas escolas públicas brasileiras. Ocorreu, ainda, a partir de 2005, uma maciça propaganda para que a população brasileira buscasse desenvolver o hábito de leitura.

Diante de todo esse aparato de textos com livre acesso aos alunos acreditava-se que haveria um incremento no nível educacional ou, pelo menos, cultural dos alunos brasileiros. No entanto, o que se verifica é uma defasagem significativa no que diz respeito à leitura, visto que, embora tenha crescido o número de brasileiros “alfabetizados”, é ainda maior o número de leitores não proficientes.

Kleiman (1998, p. 65-66) define o leitor proficiente como aquele que é,

[...] capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para, assim, chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco da reflexão consciente. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Analisando o exposto, estamos trazendo a baila à discussão de que na percepção de leitura de adotamos não ocorre a eliminação de aspectos fundamentais para a compreensão tanto de aspectos textuais quanto discursivos, visto que tomamos como base a relação interativa da tríade autor-leitor-texto.

Por esse delineamento, assumimos a concepção de leitura como disposta por Koch (2011), na qual consiste em

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

Refletindo sobre a visão apresentada, destacamos os aspectos, que ao nosso ver, são fundamentais para o desenvolvimento desta atividade delimitada como “altamente complexa de produção de sentidos”: o sistema da língua, a interação com textos, a capacidade de mobilizar uma gama de conhecimentos para produzir sentidos.

Nota-se nesta concepção de leitura que nenhum elemento é sobreposto a outro como mais ou menos importante. Por outro lado, é dada a cada um dos agentes o seu devido valor.

A esse respeito, retomamos Santos e Mendonça (2007) que, ao discutir a relação entre alfabetização e letramento, nos alerta para o fato de que o estudo do sistema linguístico foi e continua a ser imprescindível para

o desenvolvimento da leitura, haja vista que mesmo o convívio intenso com textos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade não é capaz de garantir que os alunos se apropriem da escrita alfabética e acrescentam que isso ocorre "... uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita" (2007, p.18).

Concordamos, ainda, com a percepção de que

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético. (Santos; Mendonça, 2007, p. 19)

Rojo (2009, p. 10) corrobora com esta visão ao afirmar:

[...] para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto; contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Todos os aspectos até agora elencados nos dão subsídios para defender a inserção de dois pilares a serem trabalhados na sala de aula visando ao desenvolvimento da capacidade leitora: o humor e as inferências. Trata-se de visualizá-los sob o prisma da possibilidade pedagógica, visto que ambos dispõem de aspectos fundamentais para além da apropriação do sistema da língua, sobretudo para o desenvolvimento de habilidades através das quais o leitor instituirá suas próprias estratégias de leitura em quaisquer contextos atravessados pela linguagem.

Marcuschi (2008) acrescenta que a compreensão do texto se dá por meio da construção de sentidos intermediada por atividades inferenciais, nas quais cabe ao leitor desenvolver habilidades que o direcionem para dentro e fora do texto, mas não de forma desorientada, pois "... o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio".

Com esse raciocínio, acreditamos que

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

Assumimos, neste ensejo, a visão de Marcuschi (2008) de que ler é compreender e, para aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 41) (doravante PCNs),

Formar um leitor competente supõe formar alguém que **compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos**; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.²

A partir do exposto pelos PCNs (1998) adentramos a discussão acerca do gênero de humor, fortemente marcado nas provas do ENEM, com o intuito de destacar os aspectos constitutivos do mesmo e sua importância para o desenvolvimento de habilidades inferenciais, tanto do universo semântico quanto pragmático.

Uma grande confusão existente sobre os gêneros de humor diz respeito a falsa impressão de que exigem um nível de leitura menos exigente, pelo fato de agregar conteúdo linguístico e semiótico. No entanto, acreditamos tratar-se de gêneros de alta complexidade além de ricos em possibilidades pedagógicas ao passo que exige do leitor a praticar de estratégias inferenciais.

Ao discutir os gêneros de humor, partimos do pressuposto de que a leitura desses gêneros requer do leitor habilidades específicas devido dispor de grande complexidade na construção dos sentidos dos mesmos, ao seu caráter multissemiótico, pelos atravessamentos dos fenômenos semânticos e pragmáticos constitutivos, pela própria constituição originalmente ambígua da língua e,

² Grifo nosso.

por todos esses aspectos, da exigência de capacidades inferenciais.

Para Marcuschi (2008, p. 249), "... as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica" (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Fazendo uma ponte entre inferências e textos de humor, ressaltamos que se caracterizam como ricas possibilidades para o desenvolvimento de inferências, visto que carregam significativa carga de fenômenos textuais e discursivos na construção da significação, constituindo-se desafios cognitivos para os leitores.

Isso ocorre pela dinâmica dos textos de humor, cuja explicação requer um mergulho nas teorias do humor, em Raskin (1985) e Veatch (1998), além de contribuições de Possenti (1988), Rosas (2003), dentre outros.

Para explicar a construção do humor, recorremos a Teoria do Humor Verbal, de Victor Raskin (1985), na qual o fenômeno do humor é explicado a partir da concepção de que esse ocorre devido a constituição de um gatilho, ou seja, o leitor é levado a perceber os diversos scripts que constroem o texto e, a chegada ao script correto é que determina o riso, a efetivação do humor, o gatilho

Para melhor compreensão, buscamos em Rosas (2003) a explicação para a concepção de script:

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

Fica evidente que a concepção de script de Raskin estabelece o estudo do humor aos elementos verbais, fato pelo qual, posteriormente, Veatch (1998), em A teoria do Humor amplia a teoria de seu antecessor, acrescentando-lhe aspectos pertinentes e capazes, segundo o mesmo, de explicar o funcionamento do humor em todas as manifestações da linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Magalhães (2010, p. 33) explicita em relação a Veatch (1998):

O linguista organiza e nomeia os scripts de Raskin, os quais considera condições de produção, avançando assim a teoria raskiniana. Essas condições são: (a) Normalidade (N) – script um da teoria de Raskin - , (b) Violação (V) – segundo script da teoria de Raskin – e (c)

Simultaneidade (S) – sobreposição simultânea dos scripts. Essas condições, segundo Veatch, individualmente necessárias e conjuntamente suficientes descrevem um estado subjetivo de absurdidade emocional, porque uma situação é percebida como normal, mas simultaneamente alguma crença ou algum princípio moral subjetivo, que deve ser respeitado como ele espera é violado.

A referência às contribuições de Veatch (1998) torna-se fundamental para o nosso trabalho visto que os textos a serem analisados nas provas do ENEM agregam tanto aspectos do humor verbal, como tratado em Raskin (1985) como recorre a ampliação ao universo multissemiótico visualizado em Veatch (1998).

Ferraz (2012, p. 99), chama a atenção sobre a importância dos estudos linguísticos do humor, sobretudo nas áreas da Semântica e da Pragmática, conforme expresso pela Teoria do Humor Verbal de Raskin (1985), pelo fato de tais áreas tratarem de aspectos conceituais como pressuposição, implicações, implicaturas, atos de fala, inferências, estratégias conversacionais e mundos possíveis; temáticas fundamentais à compreensão dos mecanismos do humor e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Ainda com relação aos gêneros de humor Possenti (1998) em "Os humores da língua" ratifica a importância do trabalho com esses textos na sala de aula justificando tratarem-se de gêneros que possuem característica desafiadora ao passo que requerem que o leitor acione fatores linguísticos e contextuais para a apreensão do efeito de humor, pois, "... se tal efeito não se produz, não é 'sacado', pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda" (POSSENTI, 1998, p. 52).

Nesse limiar, Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) enfatizam o humor como termômetro indicador da compreensão dos universos significativos entrecruzados no texto. pelos fatores elencados, percebemos que são fundamentais às ações educacionais nas quais os alunos sejam capazes de reconhecer o conteúdo comunicativo posto no texto e as relações estabelecidas no plano do linguístico e desses com o conhecimento de mundo através de inferências.

Enfim, os alunos são colocados diante de textos de humor que "...podem até permitir mais de uma leitura, mas frequentemente impõem só uma e geralmente impedem uma leitura qualquer" (POSSENTI, 1988, p. 78) e, por estas características, são gêneros textuais que "... do leitor exige-se a leitura do que não está dito, que se decodifiquem os subtendidos, o que não implica simples tentativas de apreender o que o locutor diz, mas o que ele pretende dizer o que diz" (FERRAZ, 2012, p. 114).

A partir de tudo o que foi expresso, reafirmamos a importância do estudo de textos de humor na escola. No entanto, o nosso questionamento inicial se refaz: estão prontos os alunos egressos do ensino médio para a compreensão de aspectos tão complexos no desenvolvimento da prova do ENEM? A escola tem preparado os alunos para o desafio de lidar com gêneros

textuais complexos e que exijam a interrelação de conhecimentos e habilidades de níveis diversos? Enfim, buscaremos, a partir de agora, discutir algumas das questões propostas pelo referido exame, destacando os aspectos por elas exigidos do ponto de vista inferencial.

INFERÊNCIAS SEMÂNTICO – PRAGMÁTICAS MOBILIZADAS NA LEITURA DOS GÊNEROS DE HUMOR NAS PROVAS DE ENEM

Antes de iniciarmos a análise do recorte do corpus, gostaríamos de deixar claro não ser o intuito, neste artigo, defender um ensino de leitura no nível médio fundamentado apenas em situações metalinguísticas, cuja base encontra-se no estudo sistemático da própria língua.

Muito pelo contrário, advogamos pela necessidade de que a escola precisa ampliar seus horizontes, principalmente no Ensino Médio, de modo a buscar prover condições para que esses alunos sejam, efetivamente, leitores.

Diante do quadro teórico apresentado, advogamos que são os gêneros de humor e o direcionamento para a compreensão dos processos inferenciais suportes fundamentais para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas de leitura. No entanto, reafirmamos a necessidade de uma prática pedagógica orientada, mediadora, visto que somente pela interação o aluno do ensino médio não terá condições suficientes para apropriar-se de todos os recursos linguísticos e semióticos constitutivos do gênero em questão.

A esse respeito, Lajolo (1982, p. 59), nos chama a atenção para a complexidade do ato de ler, asseverando que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a **partir do texto**, ser capaz de **atribuir-lhe significação**, conseguir **relacioná-lo a todos os outros textos significativos** para cada um, **reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia** e, dono da própria verdade, **entregar-se** a essa leitura, ou **rebelar-se** contra ela, propondo outra não prevista³.

A partir do que Lajolo apresenta, percebemos que o ato de ler envolve a compreensão do código escrito, a relação de significação por ele estabelecida e que só ocorre se o leitor for capaz de estabelecer as relações necessárias com outros textos, com os conhecimentos de mundo de modo a identificar os sentidos pretendidos pelo autor. Neste momento, adotamos a visão de que, embora o aluno possa rebelar-se à outras compreensões, ele terá que refutar as muitas possibilidades por tratar-se de uma prova objetiva e, desta forma, há a indicação dos sentidos possíveis a serem preservados.

Passaremos a analisar os aspectos discutidos nas questões propostas pelo ENEM 2012.

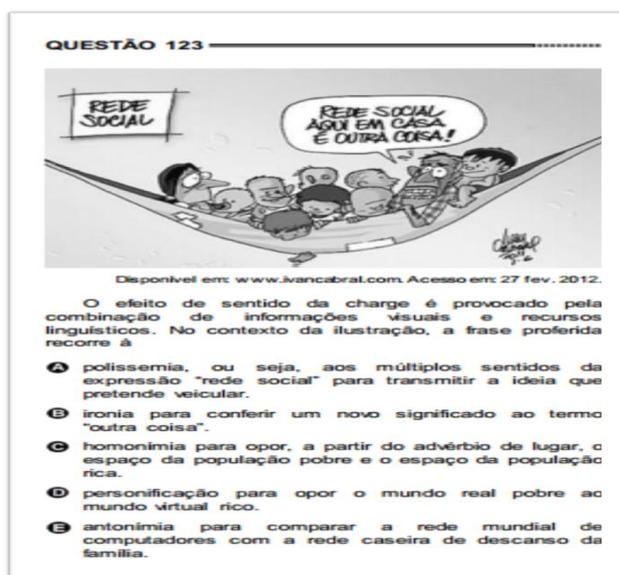


Figura 1: ENEM / 2012

Fonte: http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Enem_2012_dia2_CINZA.pdf

Observando a questão proposta, percebemos que a mesma foi construída a partir de uma charge com base na temática que predomina em toda a prova, cuja discussão se dá em torno dos aspectos da “rede social”.

Já no enunciado, percebemos que o elaborador assume uma concepção de leitura enquanto interação, ou seja, ao admitir que a construção dos efeitos de sentido ocorre pela relação entre aspectos linguísticos e semióticos, além de que sinaliza a necessidade de o leitor retomar conhecimentos de mundo pela expressão “no contexto da ilustração”. Verifica-se, neste sentido, que o leitor deve recorrer tanto aos aspectos inerentes ao texto quanto aos contextuais para estabelecer as relações inferenciais pelos contextos semântico e pragmático.

A esse respeito, Fulgêncio e Liberato (2003, p. 27) asseveram que:

A obtenção de informação através da linguagem não se faz pela compreensão de cada elemento individual (...) o significado não é computado somente através dos elementos explícitos (...) no processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele mesmo já possui, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos linguísticos realmente presentes, integrando as informações, e dando coerência ao enunciado. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações, lendo nas entrelinhas. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão

³ Grifo nosso.

mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem.

Compreendendo o exposto, percebemos que a questão é complexa visto que requer do aluno a realização de inferências em níveis diferenciados. A partir da leitura, o leitor mobiliza dois scripts imediatos: o primeiro que retoma a concepção de rede social, enquanto um meio de divulgação eletrônica e convívio social; e, a segunda, a visão da “rede” como objeto de descanso compartilhado por um grande grupo, e, por tal, social. O primeiro sentido é construído pela retomada de conhecimentos prévios, já o segundo, pela retomada do conteúdo impresso na materialidade semiótica.

É necessário, ainda, que o aluno mobilize conhecimentos sobre o código linguístico de modo a retomar a compreensão do aspecto polissêmico da língua. Somente através deste embricamento é que será capaz de perceber o humor, cujo gatilho consiste na quebra da expectativa no leitor.

No entanto, salientamos que esse aluno/leitor necessita trazer em sua bagagem um vasto conhecimento de mundo, pois, caso não seja conhecedor das duas possibilidades de construção de sentidos mobilizadas na charge, também não chegará aos scripts, ao gatilho do humor e, tampouco, à compreensão da questão proposta.

A esse respeito, Roncarati (2010, p. 51) esclarece:

Quando o significado da referência é implícito, a interpretação passa a depender de processos inferenciais que se apoiam no saber partilhado. Por vezes, a recuperação do sentido referencial pode tornar-se impraticável, caso em que o interlocutor não consegue acessar e ativar, em sua memória, os esquemas conceituais implícitos no texto, ou parte deles, condição *sine qua non* para a ativação de operações inferenciais.

Por esse direcionamento, percebemos a necessidade de ampliar os estudos dos aspectos de significação e a disponibilização de ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de inferências, visto que, ao se deparar com a prova do ENEM o aluno necessitará de todos estes aspectos para ter um bom desempenho.

Além do elemento apontado, é visto nas alternativas apresentadas na questão a importância de que o aluno compreenda o funcionamento de fenômenos como ironia, ambiguidade, hiponímia, antonímia e sinonímia. Assim, defendemos a importância de uma prática educativa na qual os fenômenos envolvidos na construção da significação sejam, efetivamente, levados ao contexto escolar de forma interativa, dialógica e reflexiva.

Outro exemplo pode ser visualizado na questão de número 110 da mesma atividade avaliativa.

QUESTAO 110

HAGAR DIK BROWNE



BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

- A** conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B** reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C** condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D** possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E** impessoalidade, pois o personagem usa a, terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Figura 2: ENEM / 2012

Fonte: http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Enem_2012_dia2_CINZA.pdf

Analizamos a questão apresentada com base na visão de Possenti (1990, 1991) que defende o fato de, enquanto leitores, não se poder dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas, por meio da percepção dos implícitos, é capaz de dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, podem haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto.

Fica claro, por meio da análise da questão, a necessidade de investimento no estudo dos aspectos lexicais, principalmente para que o aluno compreenda que os sentidos não podem ser construídos apenas com base no contexto pragmática, mas pelas indicações do contexto semântico.

A esse respeito, Antunes (2012, p. 24) deixa claro que

[...] falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pítas de coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica.

Fazendo um contraponto entre o que é percebido na tirinha que compõe a questão e o apresentado por Antunes através do qual percebemos na prova do ENEM há um novo direcionamento caracterizado por questões de base epilinguística e que exigem do leitor a mobilização reflexiva da própria língua e não somente a identificação de conceitos gramaticais, tampouco a leitura aleatória.

Por fim, fica evidente que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passa a frente do próprio ensino, sendo exigido do aluno competências de a escola de Ensino Fundamental e Médio ainda não deram contra de investir para o seu desenvolvimento.

As reflexões aqui devem ser encaradas não como uma crítica ao ENEM ou ao ensino, sobretudo como um alerta para que os próprios educadores tomem posse da responsabilidade que lhes é dívida no que tange ao ensino da língua materna. Não nos cabe o ensino da reprodução de saberes para aquele que leve o educando a mergulhar no mundo das significações e construir sentidos possíveis a cada contexto.

CONCLUSÕES

A prova do ENEM, por meio da inserção de textos humorísticos, adquire um caráter interativo que nos leva a advogar que, devido ospropósitos linguísticos que estabelecem o texto de humor, diante de uma orientação de leitura com base discursiva, esses promovem situações cognitivas significativas para a aprendizagem e, por tal, demonstram grande complexidade.

A análise permitiu-nos perceber que a partir do momento em que o aluno reconhece “as pistas” inerentes à construção linguística que será capaz de mobilizar mecanismos cognitivos, físicos e processuais, voltando-se a uma leitura efetiva e a capacidade de interpretar os sentidos do texto.

Por esse limiar, ratificamos que não se deve levar ao aluno do Ensino Médio somente o que ele já é capaz de ler, mas colocá-lo frente à situações desafiadoras de leitura e interpretação.

Por fim, percebe-se a importância da inserção de gêneros construídos a partir de ferramentas linguísticas complexas nas atividades educacionais visto que direcionam o aluno a desenvolver habilidades de leitura que perpassam a condição de decodificadores de informações para leitores interpretantes e críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15/02/2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. - Brasília: 2006.144p
- _____. Fundo Nacional do Livro didático. **Histórico**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 15/01/2013.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2012. p. 95-124.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica- brincando com a gramática**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **Semântica e Pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação**. Revista de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 109-162. Jan/Jun, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)digital UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>. Acesso em: março de 2013.
- _____. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

- RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humour**. Dordrecht: D. Reidel, 1985.
- ROSAS, Marta. **Por uma teoria da tradução do humor** (The case for a theory of the translation of humor) [on line]. 2003. Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/meta/1989/v34/n1>>, ISSN: 0026-0452.
- RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VEATCH, Thomas C. (1998). **A Theory of Humor**. Humor: International Journal of Humor Research, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/>. Acesso em: dezembro de 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5.ed. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1985.