

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Mestrado em Lingüística Aplicada

**LEITURA DE TIRINHAS EM PROVAS DO VESTIBULAR UNICAMP:  
Interpretação dos textos e das questões**

LUCIANA AMGARTEN QUITZAU

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNICAMP como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad do DLA-IEL.

Campinas, agosto de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**LEITURA DE TIRINHAS EM PROVAS DO VESTIBULAR UNICAMP:  
Interpretação dos textos e das questões**

LUCIANA AMGARTEN QUITZAU

Campinas, agosto de 2007.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Quitau, Luciana Amgarten.

Leitura de tirinhas em provas do Vestibular Unicamp: interpretação dos textos e das questões / Luciana Amgarten Quitau. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Raquel Salek Fiad.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Vestibular. 3. Avaliação. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Comics Reading on Unicamp Vestibular tests: questions and texts interpretation.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Reading; "Vestibular"; Valuation.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada .

Banca examinadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga; Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Data da defesa: 27/08/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao CNPq, por financiar o início deste trabalho.

Às professoras Maria Bernadete M. Abaurre e Eugênia Charnet, pela disponibilização dos dados da pesquisa.

Às professoras Matilde Scaramucci e Norma Sandra de Almeida Ferreira, pelas contribuições essenciais que fizeram durante a qualificação.

A Meirélen, Márcio, Sandra, Ju, Robson e Lu, amigos da COMVEST, com quem aprendo tanto a cada ano.

À Ferdi, que entendeu todas as vezes em que a deixei na mão enquanto escrevia esta dissertação.

À Maria Dione Sigrist, que me ouviu e me ofereceu ajuda quando mais precisei.

A Luiz Antonio da Costa Sardinha, amigo recente, que tornou possível a finalização de tudo isso.

À Raquel Salek Fiad, por não ter desistido deste trabalho quando eu já havia desistido de tudo.

À Edilene, por insistir em fazer a mesma pergunta todas as 4<sup>as</sup> feiras: “E aí, já terminou a dissertação?”.

À ledda, amiga de todas as horas.

A Rose, Eliana, Mariane, Cláudia, Sérgio, Aninha, Valéria, Joares, Eduardo, Carla, Graziela, Ângela, Alice, Mara e Carol, que acompanharam meus primeiros passos como professora e que me agüentam quase todos os dias.

Aos meus irmãos Denise, Dieter, José Augusto e Evelise, por serem o meu prumo.

À Bia e ao Lex.

Ao Percival, meu professor.

À Terezinha de Jesus Nascimento Carvalho, por ter me aberto as portas de uma escola de sonhos, e ao Colégio Monteiro Lobato, por ter sido essa escola de sonhos.

A Deus.

Para Delfim e Maria Inês,  
meus pais, pela vida que  
dedicaram à minha formação  
e à de meus irmãos.

## **RESUMO**

Nesta pesquisa são discutidas as respostas dadas por vestibulandos a duas questões de Língua Portuguesa da 2ª fase do Vestibular Nacional Unicamp. Busca-se, com este trabalho, analisar as estratégias de leitura desses candidatos/leitores e os caminhos construídos por eles para chegarem a suas respostas.

Em muitos casos, as respostas deixam transparecer, além do conceito de língua com que trabalham esses leitores, questões polêmicas para nossa sociedade. Por esse motivo, qualquer discussão que partisse da simples classificação das respostas entre certas e erradas deixaria de lado importantes questões que podem ser levantadas quando se estuda um material produzido a partir da leitura de textos de humor, cuja compreensão exige do leitor, além de conhecimentos da Língua Portuguesa, reflexões sobre a sociedade na qual está inserido.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to discuss the answers given by the students/candidates regarding two Portuguese language questions in the 2<sup>nd</sup> phase of the National "Vestibular" of Unicamp. The paper aims at analyzing the reading strategies used by these candidates/readers, and the paths built by them in order to reach their answers.

In many cases, beyond the concept of language with which these students work, the answers imply polemic issues to our society. For this reason, any discussion that would arise from the simple right and wrong classification of the answers would leave behind some important issues that may be raised when studying a material produced from the reading of humoristic texts. Their comprehension demands from the reader not only knowledge of the language – the Portuguese language –, but also reflections concerning the society in which he/she is inserted.

1 – Introdução.....	01
2 – Um vestibular dissertativo.....	05
2.1 – As questões de Língua Portuguesa.....	08
2.2 – O efeito retroativo das provas da Unicamp.....	12
2.3 – A 2ª fase.....	15
2.4 – A correção das questões de Língua Portuguesa.....	15
3 – Leitura: entre o autor e o texto, o leitor.....	21
4 – A leitura do enunciado.....	30
5 – A escolha do <i>corpus</i> .....	43
6 – O gênero <i>tirinha</i> .....	44
6.1 – O surgimento dos quadrinhos e das tirinhas.....	45
6.2 – O conceito de gênero e as características das tirinhas.....	46
7 – Questão 01/1992.....	51
7.1 – O desempenho dos candidatos na questão 01/1992.....	55
7.2 – As respostas obtidas no item a.....	56
7.2.1 – 1ª leitura: <i>amigos concordam em tudo</i> .....	56
7.2.2 – 2ª leitura: <i>Wood faz sexo com Stock</i> .....	58
7.2.3 – 3ª leitura: <i>Wood faz sexo com Stock e Bete Speed</i> .....	59
7.2.4 – 4ª leitura: <i>Os noivos de Bete Speed</i> .....	59
7.2.5 – 5ª leitura: <i>A vida sexual de Stock</i> .....	60
7.2.6 – 6ª leitura: <i>“Viajando em ácido”</i> .....	61
7.3 – As respostas obtidas no item b.....	63
7.3.1 – <i>“Vinte anos atrás”</i> .....	64
7.3.2 – O verbo <i>“fazendo”</i> .....	65
7.3.3 – A palavra <i>“sexo”</i> .....	65
7.3.4 – A expressão <i>“minha noiva”</i> .....	66
7.3.5 – O nome da noiva, <i>“Bete Speed”</i> .....	66
7.3.6 – A palavra <i>“noiva”</i> .....	67



7.3.7 – “Viajando em ácido”.....	67
7.3.8 – A preposição “com”.....	68
7.4 – As respostas do item c.....	69
7.4.1 – Relações de amizade.....	69
7.4.2 – Homossexualismo.....	70
7.4.3 – Promiscuidade / liberdade sexual.....	70
7.4.4 – Bigamia.....	70
7.4.5 – O movimento hippie.....	71
7.4.6 – Algumas conclusões.....	71
8 – A questão 01/1995.....	73
8.1 – O desempenho dos candidatos na questão 01/1995.....	78
8.2 – Considerações a respeito do contexto.....	78
8.2.1 – Frames ou scripts.....	83
8.3 – As respostas obtidas no item a.....	84
8.3.1 – 1ª leitura: A percepção de dois frames.....	84
8.3.2 – 2ª leitura: A descrição da situação.....	86
8.3.3 – 3ª leitura: Uma afirmação.....	86
8.3.4 – 4ª leitura: A fala “incompleta”.....	87
8.4 – As respostas obtidas no item b.....	88
8.4.1 – 1ª leitura: A dúvida de Hagar.....	88
8.4.2 – 2ª leitura: Uma resposta incompleta?.....	88
8.5 – As respostas obtidas no item c.....	89
8.5.1 – 1ª leitura: Comentários sobre o comportamento de Hagar.....	89
8.5.2 – 2ª leitura: O bárbaro / primitivo.....	91
8.5.3 – 3ª leitura: A ironia e a sátira (leituras possíveis).....	92
8.5.4 – 4ª leitura: A pergunta incompleta.....	94
8.5.5 – 5ª leitura: Formalidade x informalidade; linguagem coloquial.....	94
8.5.6 – 6ª leitura: A língua “ao pé da letra”.....	95
8.5.7 – 7ª leitura: A interpretação fora da seqüência.....	96
8.5.8 – 8ª leitura: Tomar café, uma atividade cotidiana.....	97
8.5.9 – Outras conclusões.....	97

9 – Considerações finais.....98

Bibliografia.....101

## *ANEXOS*

Prova de Língua Portuguesa do Vestibular 2007.....I

Manual do Candidato 2007 (“Objetivos e características”).....V

Manual do Candidato 2007 (“Saiba o que estudar”).....VI

---

## **1 - Introdução**

O objetivo deste trabalho é contribuir para algumas discussões que têm sido feitas atualmente a respeito de leitura, em especial, de seu valor como instrumento de avaliação em processos de seleção.

Em um momento em que se discute o vestibular como mais uma forma de exclusão de nossa sociedade, e quais seriam as medidas mais justas de distribuição de vagas nas universidades públicas, acredito serem de extrema importância estudos que procurem entender um pouco melhor o funcionamento de processos já existentes.

Fazem-se necessárias, mais do que nunca, discussões que envolvam sociedade e universidade. Acredito que novas propostas de avaliação e sugestões para futuras mudanças tenham que levar em conta a experiência de instituições que há anos se deparam com a obrigatoriedade de escolher, dentre dezenas de milhares de candidatos, aqueles que terão acesso às suas vagas. Por mais injustos que os vestibulares e demais processos de seleção possam parecer, decisões quanto a possíveis modificações não podem ser tomadas sem que se discuta a autonomia das universidades. Não se pode ignorar a história das instituições e de seus processos seletivos.

Meu interesse em estudar o vestibular da Unicamp teve origem ainda em minha graduação, quando participei pela primeira vez da banca de corretores da prova de Redação; para mim, era difícil imaginar ser possível o estabelecimento de critérios para a atribuição de pontos a uma atividade de leitura

e escrita. Após ter participado dos treinamentos oferecidos pela Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares) e da correção efetiva das redações, convenci-me de que são extremamente necessários o estabelecimento e a aplicação rigorosa de critérios de avaliação. Esse trabalho teve como consequência meu envolvimento com o processo de correção da prova de Língua Portuguesa da segunda fase.

A Unicamp acredita, como buscarei demonstrar ao longo deste trabalho, que é possível estabelecer critérios para avaliar leitura, e que é importante trazer para o contexto da avaliação em Língua Portuguesa textos de uso cotidiano do candidato. Esse diferencial também chamou minha atenção: tinha especial interesse por questões que trabalhavam com textos de humor, como tirinhas/quadrinhos, adesivos e textos publicitários. Sempre pensei que as questões de interpretação de textos humorísticos seriam aquelas em que os candidatos encontrariam menor dificuldade. Na verdade, não conseguia entender porque avaliar a leitura de textos “tão simples” em um processo de seleção tão concorrido. Ao ler as respostas de milhares de candidatos a algumas dessas questões, percebi que, ao contrário do que pensava, trabalhar com humor é complexo. Perceber jogos de sentido é complexo. Muito mais complexo do que preencher lacunas com a pontuação correta ou extrair dados de textos que não interessam ao leitor.

Podemos ler uma tirinha e rir dela; mas, afinal de contas, rimos de quê? O que nos leva a achar determinados fatos, falas e ações engraçados e rimos deles? O que torna algo risível?

Para tratar do riso e de diversas formas do cômico, debruicei-me sobre

o texto *O Riso*, de Bergson (1900)<sup>1</sup>, em que o autor procura discutir diversas características que atribui à comicidade. Para ele, primeiramente, “não existe comicidade fora daquilo que é propriamente *humano*” (p.2)<sup>2</sup>. Como definição para ser humano, além de “o animal com capacidade de rir”, também teríamos “aquele capaz de fazer rir” (p.3).

No entanto, não rimos de qualquer coisa. O ser humano só é capaz de rir daquilo de que se distancia. O riso não existe com o sentimentalismo, com o compadecimento. Só rimos do que nos distanciamos. Se criamos qualquer emoção por uma imagem, não somos capazes de rir dela, uma vez que ela poderia suscitar em nós outros sentimentos, como a compaixão, a piedade, a pena ou qualquer tipo de afeição. Bergson chega a afirmar que o riso não tem maior inimigo que a emoção (p. 3). Segundo ele,

*A comicidade exige enfim algo como uma anestesia momentânea do coração. Ela se dirige à inteligência pura.*<sup>3</sup>

Talvez seja interessante chamarmos a atenção para a importância de o Vestibular Unicamp, de forma pioneira, trabalhar com textos de humor em questões de avaliação de leitura. Como acredita Bergson, a comicidade realmente se dirigiria à inteligência pura. Analisá-la seria uma atividade extremamente complexa que exige, além de grande conhecimento de questões da língua, uma noção muito variada do comportamento da sociedade na qual o indivíduo se

---

<sup>1</sup> BERGSON, H. (1900). *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>2</sup> Grifos do autor.

<sup>3</sup> Grifos meus.

insere.

A afirmação feita ganha importância quando retornamos a Bergson e percebemos que, para o autor, essa “inteligência pura” não deveria estar isolada, mas em constante contato com outras inteligências. Torna-se importante aqui retomar sua afirmação de que a comicidade não existe de forma isolada; para que o riso exista, ele precisa de eco. Nas palavras do autor, “nosso riso é sempre o riso de um grupo” (p. 5). O riso guardaria uma relação de cumplicidade entre aqueles que riem. Rimos com quem está ao nosso lado, com quem nos conta uma piada, ou apenas ao imaginarmos uma pessoa que estivesse na mesma situação. Para o autor,

*Para compreender o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social. (...) O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social. (...) A comicidade nascerá, ao que parece, quando alguns homens reunidos em grupo dirigirem todos a atenção para um deles, calando a própria sensibilidade e exercendo apenas a inteligência. (p. 6)*

Convencida de que a leitura de textos de humor não era uma atividade corriqueira e que exigia dos candidatos determinadas habilidades de linguagem, capacidade de leitura, conhecimentos sociais, dentre outros, passei a ter um novo olhar sobre o conjunto de respostas. Algumas delas que, à primeira vista, pareciam leituras absurdas, tornaram-se índices interessantes de uma relação particularizada com os textos verbal e não verbal da tirinha e o enunciado da questão.

A partir daquele momento, procurei refazer – à medida do possível – o caminho percorrido pelo candidato para chegar à sua leitura, e tentar entender determinada resposta.

Não procurei, aqui, distinguir leituras certas de erradas. Meu objetivo é discutir por que uma leitura pode ser considerada mais coerente com a proposta da prova do que outra, e que aspectos de um enunciado poderiam dar margem a leituras não esperadas pela banca elaboradora.

Neste trabalho, pretendo fazer uma breve análise de respostas dadas pelos candidatos do Vestibular Nacional Unicamp a questões de Língua Portuguesa. Procuro descobrir qual foi o caminho traçado pelo aluno para chegar a sua resposta, conflitanda-a com o enunciado da questão para avaliar se a hipótese de leitura apresentada é verificável ou não-verificável, conceito de *Eco* (1993) que será discutido no capítulo 3.

---

## **2 – Um vestibular dissertativo**

Em seus 20 anos de existência, o Vestibular Unicamp tem provocado reflexões acerca do seu funcionamento e do seu processo de correção. Até 1986, a universidade não possuía um sistema próprio de seleção; seu vestibular estava veiculado à Fuvest (instituição que, na época, selecionava os alunos da USP, da Santa Casa, da Academia Barro Branco e de grande parte das universidades

paulistas). As provas consistiam em questões de múltipla escolha e os conhecimentos exigidos privilegiavam mais o acúmulo e memorização de informações do que a reflexão sobre dados variados.

Em 1987, o Vestibular Nacional Unicamp foi criado propondo uma forma diferente de selecionar, dentre milhares de candidatos, aqueles que conquistariam uma vaga na Universidade Estadual de Campinas. A opção por um vestibular totalmente dissertativo justifica-se como uma tentativa de selecionar os candidatos que dominem não apenas conteúdos de disciplinas isoladas, mas que sejam capazes de estabelecer relações e de construir conhecimento através da linguagem escrita. Dessa maneira, todas as provas do vestibular, tanto as relacionadas às Ciências Humanas, quanto as relacionadas às Ciências Exatas e Biológicas, envolvem leitura e escrita. De acordo com Abaurre (2000)<sup>4</sup>,

*Quem vem nos acompanhando (o vestibular) nos últimos 14 anos sabe que as provas propostas pela Unicamp sempre tiveram a preocupação de selecionar o candidato que tivesse uma visão abrangente da realidade e fosse capaz de entender que o conhecimento não é dividido em compartimentos estanques.*

*(p. 35)*

E completa:

*De fato, a Unicamp quer atrair para os seus cursos estudantes que sejam capazes de estabelecer relações entre os fatos que os cercam, que tenham senso crítico, bom nível de cultura geral, organização de idéias e desenvoltura na escrita, por acreditar que esses aspectos*

---

<sup>4</sup> In: *Revista do Vestibulando 2001*. Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares. Comvest, Unicamp (2000).



*são indispensáveis não somente ao vestibulando, mas a todo cidadão que pretenda exercer com competência algum tipo de profissão.*

*(p.35)*

Ao propor um novo sistema de seleção, totalmente discursivo, a Unicamp esperava dispor de dados mais confiáveis para avaliar a competência dos candidatos na leitura e produção de textos. Ao dar destaque para o trabalho com textos em todas as provas, uma das aspirações dos que pensaram o novo processo seletivo era promover reflexões dentro da própria escola, levando-a a lançar um novo olhar sobre questões de ensino e avaliação. A respeito da relação do vestibular da Unicamp com a escola, afirma Abaurre<sup>5</sup>,

*Não temos dúvida de que os testes de múltipla escolha, se bem elaborados, podem selecionar tão bem os candidatos quanto um exame discursivo. Mas em um vestibular discursivo temos a chance de detectar, por exemplo, quais são os problemas recorrentes ou quais são as áreas em que os alunos apresentam maior dificuldade e, com base nesses dados, interagir com as escolas e com a sociedade a fim de procurar estabelecer novos rumos para o ensino fundamental e médio.*

*(p. 36)*

O vestibular da Unicamp é formado por 2 fases. A primeira é composta por uma prova de redação e uma de conhecimentos gerais, que engloba conteúdos comuns às disciplinas do ensino médio. O candidato tem quatro horas para resolvê-la. A 2ª fase é constituída por 8 provas, que são aplicadas em

---

<sup>5</sup> In: *Revista do Vestibulando 2001*. Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares. Comvest, Unicamp (2000).

quatro dias. O candidato deve responder, também em quatro horas, a 24 questões dissertativas, 12 de cada uma das duas disciplinas avaliadas diariamente.

## **2.1 – As questões de Língua Portuguesa**

Até a década de 80, as provas de Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares do país restringiam-se a avaliar os conhecimentos gramaticais do aluno com questões relacionadas apenas à norma culta escrita. Dessa forma, as provas eram construídas sobre regras (e, muitas vezes, sobre exceções) ortográficas, morfológicas (com questões sobre mudança de gênero, e do tipo singular/plural) e sintáticas (com o propósito de verificar se os candidatos tinham conhecimentos sobre regras de concordância, regência e colocação). Não se levavam em consideração as situações reais de uso da língua, mas apenas uma variedade escrita, culta, distante da realidade de muitos dos que buscavam uma vaga.

Contra-pondo-se a esse modelo e trazendo para suas provas resultados de estudos teóricos na área da linguagem que precederam sua criação, o Vestibular Unicamp surgiu com a proposta de que se utilizassem como material de análise de suas questões de Língua Portuguesa fenômenos lingüísticos cotidianos. Ao optar pelo trabalho com questões de língua de uso comum, admitindo na prova a reflexão sobre as variedades não-padrão, o Vestibular avançou sobre um campo com o qual a escola não trabalhava. Mais do que discutir aspectos formais de uma única variedade, foram levados em conta, nessa nova maneira de lidar com questões de linguagem, a intuição do falante, sua

capacidade de perceber nuances da língua, subentendidos – aspectos que anteriormente não eram avaliados em processos de seleção. O estranhamento causado em professores e alunos pela nova forma de avaliar conteúdos foi aumentado pelo fato de não se exigir, nas respostas, a metalinguagem. O aluno passou a ser levado a refletir sobre a língua e avaliado de acordo com suas habilidades de leitura e compreensão, de sua capacidade de perceber diferentes fenômenos lingüísticos, sem ter a obrigatoriedade de nomeá-los formalmente.

Em seus primeiros anos, o modelo de prova de Língua Portuguesa aplicado no Vestibular Unicamp foi elogiado pelo pioneirismo da proposta, mas também criticado. Um olhar diferente sobre que competências lingüísticas devem ser avaliadas, quando se busca encontrar falantes e leitores capazes de lidar de forma eficaz com fenômenos da linguagem, fez com que algumas pessoas acreditassem que o Vestibular Nacional não avaliava nada.

Com o passar do tempo, percebeu-se a dificuldade que alguns profissionais que trabalham com a preparação para os vestibulares tinham em trazer para a sala de aula essa nova maneira de trabalhar com questões da língua. A insegurança causada por não se saber que “conteúdos” poderiam “cair” na prova foi aumentada pela possibilidade de qualquer tema ou material escrito poder fazer parte do exame. A partir desse momento, passou-se a admitir como material de análise de um exame nacional desde bulas de remédio até tirinhas de jornal e adesivos de carro.

Passados vinte anos desde que a Unicamp deu início a seu próprio processo de seleção, o modelo de prova de Língua Portuguesa conseguiu permanecer no vestibular e se consolidar, tornando-se assunto de aulas do Ensino

Médio e de Cursinhos Preparatórios. É comum, nos livros didáticos atuais, encontrar-se um grande número de questões dos vestibulares de anos anteriores. Em especial, trabalha-se com questões que marcam, de forma mais clara, a diferença entre essas provas e aquelas aplicadas em outros processos de seleção. São freqüentes questões que envolvem argumentação, humor, ambigüidade e diálogos presentes em textos comuns ao cotidiano dos falantes de português do Brasil.<sup>6</sup> Os candidatos são informados através do *Manual do Candidato* sobre que capacidades lhe serão exigidas para que tenham um bom desempenho na prova de Língua Portuguesa<sup>7</sup>:

*A prova de Língua Portuguesa do Vestibular Unicamp não procura avaliar se você memorizou algumas regras gramaticais. Ela procura, sobretudo, avaliar a sua forma de lidar com as diferentes estruturas lingüísticas em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades. Partimos do pressuposto de que conhecer e saber lidar com um conhecimento **lingüístico 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 deverá demonstrar experiência em observar a língua em suas **diversas modalidades**, fazer análises, ou seja, **reconhecer e explicitar o papel desempenhado por diferentes***

---

<sup>6</sup> Durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa desenvolvido nesta dissertação, observei coleções didáticas destinadas ao Ensino Médio. Em todos os livros pesquisados, pude perceber a quantidade significativa de questões dos vestibulares das três universidades estaduais paulistas (Usp, Unesp e Unicamp), além de questões de vestibulares de universidades federais, particulares e do Enem. Em menor quantidade aparecem as questões de vestibulares de universidades de outros estados.

<sup>7</sup> Esse material era impresso e comercializado junto com a Revista do Vestibulando e a ficha de inscrição para o vestibular. Nos últimos vestibulares, passou a ser publicado no site da Comvest ([www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)).

*recursos lingüísticos na organização de um texto, entre outras atividades*<sup>8</sup>.

(p. 28)

A nova forma de lidar com capacidades lingüísticas diversas tem conquistado o respeito de muitos professores de Ensino Médio, Fundamental, de outras instituições de ensino e daqueles que trabalham com diferentes processos seletivos. Conforme publicado na *Revista do vestibulando* 2001,

*Desde que implantou seu modelo próprio de vestibular em 1987 e resgatou as questões dissertativas, a Unicamp viu seu sistema difundir-se rapidamente. Não só os colégios e cursos preparatórios buscaram se ajustar ao novo instrumento de avaliação, mas os próprios estudantes passaram a se preparar de um modo diferente.*

*O mito de vestibular difícil, com o qual era identificado em sua fase inicial, vai sendo gradativamente derrubado à medida que os alunos constatam que o grau de dificuldade de acesso em determinados cursos é explicado muito mais pela concorrência do que pelo grau de complexidade das provas.*

(p. 36)

Hoje, a prova de Língua Portuguesa da Unicamp é uma referência para alguns vestibulares e concursos no país. Se no primeiro ano de aplicação da prova de Língua Portuguesa as questões causaram certo estranhamento, atualmente alunos e professores parecem estar mais familiarizados com essa

---

<sup>8</sup> In: “Saiba o que estudar”. *Manual do Candidato – Vestibular 2007*. Publicado em: [www.convest.unicamp.br/vest2007/manual.html](http://www.convest.unicamp.br/vest2007/manual.html) (Acesso em: 23/06/2007). Na seção *Anexos* deste trabalho encontra-se reproduzida parte do capítulo “Saiba o que estudar”, em que a banca elaboradora das provas de Redação, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa explicita aos candidatos o que ela pretende avaliar em cada uma de suas provas. Também nessa seção está o capítulo “Objetivos e Características” (do Vestibular Unicamp), publicado no mesmo manual.

nova abordagem de fenômenos lingüísticos.

Essa maior familiaridade talvez se justifique pelo fato de o vestibular anualmente divulgar o manual e a revista do candidato que explicam ao vestibulando quais são as habilidades exigidas na prova e de que forma elas são avaliadas.<sup>9</sup> Para acompanhar as novas exigências a quem se propunha obter êxito no Vestibular Unicamp, os professores se viram obrigados a trabalhar com esses novos temas e com essa nova forma de avaliar dentro da sala de aula. Dessa forma, é importante considerar que o vestibular causou mudanças também dentro das escolas. Talvez a mais positiva tenha sido reavaliar a importância do texto na sala de aula, aumentando o número de aulas destinadas à leitura e à produção de textos.

## **2.2 – O efeito retroativo das provas da Unicamp**

Chamamos de *efeito retroativo* o impacto ou influência que exames exercem sobre as práticas educacionais. Na literatura relacionada às áreas de Educação e Lingüística Aplicada, pesquisas relacionadas ao efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) têm sido desenvolvidas com frequência, em especial nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, no entanto, elas ainda são recentes.

Apesar de ter completado 20 anos de existência, ainda há poucos estudos que avaliem os efeitos retroativos do Vestibular Unicamp no ensino.

---

<sup>9</sup> Para divulgar a filosofia das provas do vestibular Unicamp, em especial a da prova de Redação, a Comvest promove oficinas de discussão destinadas a professores do Ensino Médio das redes pública e particular. Como professora destas oficinas, tenho contato direto com os questionamentos feitos nas escolas a respeito dos conteúdos exigidos nas questões e da forma como são avaliados.

Algumas pesquisas foram desenvolvidas por Scaramucci a respeito dos efeitos retroativos da prova de Inglês (2002) e de Redação (2005).

A autora afirma que considerar os impactos éticos, sociais e políticos da avaliação tem sido uma tendência recente das pesquisas em contextos de ensino/aprendizagem de línguas (2005)<sup>10</sup>. São considerados como participantes do processo de ensino/aprendizagem professores, alunos, diretores, elaboradores de material didático, editores e todos aqueles cujas ações e percepções possam ser modificadas em virtude de um teste ou avaliação.

Scaramucci pesquisou os efeitos retroativos da prova de Inglês do Vestibular Unicamp nas atitudes, comportamentos e ações de três professores de nível médio (um de escola particular, um de escola pública e um de cursinho preparatório particular) da cidade de Campinas. As pesquisas foram feitas com base em dados de observação em sala de aula (anotações e gravações em áudio), entrevistas com professores e alunos e dados das análises da proposta/materiais do exame e da Proposta Curricular de Língua Estrangeira da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Segundo a autora, os resultados da pesquisa demonstraram que

*(...) o efeito (do exame), além de parcial – na medida em que refletiu apenas alguns aspectos da proposta, percebidos como salientes ou inovadores pelos professores – tinha intensidades diferentes, constituindo-se como evidência de que sua ação não é determinista. Apesar de o exame ter sido orientado teoricamente por uma visão de leitura como construção de sentidos, de estar em uso por mais de uma*

---

<sup>10</sup> SCARAMUCCI (2005) “Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita?”. In: FLORES, V. do N. et al. (orgs.) *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva*. pp. 37-57, Editora UFRGS.

*década, não conseguiu, principalmente levando-se em conta os dados de observação em sala de aula, mudar as crenças dos professores em relação à leitura e ao ensino da leitura, ainda vistos como um processo passivo de decodificação, seguindo a tradição de ensino de leitura em língua materna predominante.*

*(p. 216)<sup>11</sup>*

Os resultados da pesquisa demonstraram que os professores perceberam a ênfase dada pelo exame à leitura, à utilização de gêneros textuais variados e à existência de perguntas de compreensão em português. Contudo, para a autora, o efeito de aspectos mais implícitos do exame – como sua visão de linguagem interativa e de leitura como construção de sentidos – foi praticamente nulo.

Alguns pesquisadores (Scaramucci inclusive) têm se interessado pelas influências da prova de Redação do Vestibular Unicamp em escolas da região de Campinas. Por se tratar de um prova que dá ao candidato a possibilidade de produção de três tipos textuais distintos – o texto dissertativo, a narrativa e a carta argumentativa – e por oferecer ao candidato uma coletânea de textos que pode ser usada como ponto de partida para inúmeros projetos de leitura, esse modelo de avaliação também causou estranhamento quando foi adotado pela Unicamp. Pesquisas já estão em andamento, mas seus resultados prévios ainda não foram publicados.

---

<sup>11</sup> SCARAMUCCI. M. V. R. (2004) “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 43 (2), Jul./Dez.



### **2.3 – A 2ª fase**

Para a 2ª fase, são selecionados alunos que conseguiram cumprir as exigências da 1ª fase para o seu curso, que são: obter nota maior que zero na redação e no conjunto de questões específicas. Para cada curso oferecido pela universidade, são selecionados no mínimo 3 e no máximo 8 candidatos para cada vaga na 2ª fase. Tendo cumprido essas exigências, selecionam-se os candidatos que obtiveram maior nota no conjunto das provas.

Cursos de alta demanda, como os de Medicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas e várias engenharias, apresentam relação candidato/vaga na 2ª fase de 8 para 1. Já os de baixa demanda, como os cursos de Tecnologia, têm três candidatos disputando cada uma das vagas (o número pode ser menor caso não haja candidatos suficientes para o curso).

Como já foi adiantado, as provas da 2ª fase são formadas por 12 questões de cada uma das disciplinas comuns ao Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa<sup>12</sup>, Ciências Biológicas, Matemática, Língua Estrangeira, Geografia, Física, Química e História.

### **2.4 – A correção das questões de Língua Portuguesa**

A proposta de fazer um vestibular totalmente dissertativo exigiu dos responsáveis pelas provas o estabelecimento de parâmetros de correção que fossem aplicados a todas elas.

A prova de Língua Portuguesa é elaborada e corrigida por bancas distintas. A banca elaboradora é formada por professores universitários. Já a

---

<sup>12</sup> Na seção *Anexos* estão reproduzidas as 6 questões da prova de Língua Portuguesa do Vestibular Unicamp 2007.

banca corretora é formada por monitores que têm acesso direto aos membros da banca elaboradora; o presidente da banca elaboradora também coordena os trabalhos da banca corretora. Além dos monitores e do presidente, a banca corretora conta com cerca de 40 corretores, graduados em cursos relacionados ao estudo da linguagem ou pós-graduandos da mesma área. Atualmente, o grupo é restrito aos que já trabalham como corretores ou monitores da banca de Redação. Isso acontece porque, para fazer parte dessa banca, todos obrigatoriamente passam por um curso anual que culmina em um processo de seleção dos corretores. Os que participam desse curso oferecido pela Comvest estão em contato desde setembro com discussões a respeito da avaliação de leitura e escrita no vestibular, o que lhes garante quatro meses de preparação para a correção efetiva das provas da 2ª fase. Portanto, após os trabalhos de correção da Redação na 1ª fase, são selecionados os corretores com melhor desempenho para que atuem também nos trabalhos de correção das provas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da 2ª fase do vestibular.

Antes mesmo de serem iniciados os trabalhos de correção, a banca elaboradora divulga as expectativas da banca para cada uma das questões. Esse material, anteriormente acessível somente à banca corretora, tornou-se de conhecimento público a partir do Vestibular 2004, quando passou a ser divulgado pelo *site* da Comvest ([www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)) após a realização das provas.

Apresento abaixo, como exemplo, as respostas esperadas pela banca para a questão 1 do vestibular 2005.

U Questão:

1.

GARFIELD - Jim Davis



(Folha de S. Paulo, 11 de outubro de 2004)

Na tira de Garfield, a comicidade se dá por uma dupla possibilidade de leitura.

- a) Explícite as duas leituras possíveis e explique como se constrói cada uma delas.
- b) Use vírgula(s) para discernir uma leitura da outra.

U Respostas esperadas pela banca:**Questão 1**

- a) As duas leituras possíveis são:
  - A comida, que é para gatos, tem pouca gordura. Nesse caso, ‘com pouca gordura’ é lido como complemento de ‘comida’.
  - A comida é para gatos que tenham pouca gordura. Nesse caso, ‘com pouca gordura’ é lido como complemento de ‘gato’.
- b) Primeira leitura: Comida, para gato, com pouca gordura **ou** Comida para gato, com pouca gordura. Nesses casos, a referência da expressão ‘com pouca gordura’ se estabelece com ‘comida’.  
Segunda leitura: Comida, para gato com pouca gordura.

Esta questão ressalta as relações sintáticas como fundamentais para os processos de leitura e escrita. Espera-se que o candidato observe os processos sintáticos em jogo, demonstrando compreensão dos recursos de pontuação ao explicitá-los por meio de vírgulas.

Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2005/F2/portbioresp.pdf>

Acesso em: 18 mar. 2007

É com base nessas respostas esperadas que a banca elaboradora produz sua grade de correção.<sup>13</sup> Com o auxílio dela são atribuídas notas que variam de zero a 5 a cada uma das questões. A cada um dos itens da questão são atribuídas notas entre zero e 3; o total das notas atribuídas não ultrapassa 5.<sup>14</sup> Pode haver questões que admitam em sua correção valores “quebrados”, como 0,5 ou 1,5. Essa atribuição já é sugerida pela banca elaboradora na grade que prepara para a banca corretora.

É importante destacar que a expectativa da banca não pressupõe a existência de uma única resposta correta para a questão proposta. Obviamente, são feitos recortes, visto que são estabelecidos parâmetros para se atribuir notas durante o processo. É a banca elaboradora que estipula as notas que serão atribuídas a cada tipo de resposta encontrada em cada um dos itens das questões.

Contudo, a banca elaboradora não encerra a sua grade em uma única versão. Antes de serem iniciados os trabalhos de correção, ela submete a 1ª versão da grade ao crivo dos corretores. O primeiro momento da correção é destinado à leitura exaustiva das provas. Os corretores, previamente divididos em grupos que corrigirão cada qual uma única questão, lêem o maior número de provas possível, sem lhes atribuir qualquer pontuação. Essa leitura visa à

---

<sup>13</sup> Ao divulgar as expectativas da banca elaboradora, a Comvest esclarece que “poderá haver outras possibilidades de resolução, desde que pertinentes.” As expectativas não são a Grade de Correção, conforme discutirei a seguir.

<sup>14</sup> Possibilidades de atribuição de notas:

Questão com dois itens ( $a$  e  $b$ )  $\Rightarrow a = 2$  e  $b = 3$ ; ou  $a = 3$  e  $b = 2$

Questão com três itens ( $a$ ,  $b$  e  $c$ )  $\Rightarrow a = 2$ ,  $b = 2$ ; e  $c = 1$ ; ou  $a = 1$ ,  $b = 2$  e  $c = 2$ ; ou  $a = 3$ ,  $b = 1$  e  $c = 1$ ; dentre outras possibilidades.

confirmação das hipóteses de leituras previstas pela banca e ao levantamento de outras respostas que seriam possíveis, mas que não tinham sido pensadas pelos elaboradores.<sup>15</sup> A grade então é reelaborada e submetida a nova aprovação da banca elaboradora. Somente após esse processo é que tem início a correção efetiva das provas da 2ª fase.

Na *Revista do Vestibulando 2001*, material publicado pela Comvest para divulgação de suas provas para escolas e vestibulandos, comenta-se sobre a elaboração das grades de correção:

*Para a elaboração das grades de correção levam-se em conta não só a expectativa de desenvolvimento dos temas de redação ou de respostas às questões, conforme definidas pelas bancas elaboradoras, mas também os resultados da análise de uma amostra do desempenho dos candidatos realizada logo após a aplicação das provas.*

*Essa análise é fundamental para o estabelecimento das grades definitivas de correção. Somente depois de levantados os vários tipos de respostas encontrados para as questões é que se define o valor que terão as redações e as respostas dos candidatos no interior das escalas utilizadas. É nessa fase do processo que se estabelecem também os tipos de respostas que não merecerão ponto algum e as redações que deverão ser anuladas por fugirem completamente às expectativas da banca. (p. 37)*

Terminadas as discussões a respeito da configuração da grade de atribuição de notas, iniciam-se os trabalhos de correção.

Diariamente corretores cumprem uma cota de trabalho que varia em torno de mil respostas a serem corrigidas. Algumas questões dão origem a respostas

---

<sup>15</sup> A validade ou invalidade de leituras será retomada no capítulo 3, em que discuto a noção de *Hipótese de leitura verificável e não-verificável*, defendida por Eco (1993).

cuja leitura tem que ser mais minuciosa. Por isso, o trabalho do grupo que a corrige pode ser mais lento e essa cota é revista para que a qualidade dos trabalhos não fique comprometida.

Assim como acontece com a correção da redação, as bancas da 2ª fase adotam o sistema de correção “cega”<sup>16</sup>. Um lote de 100 questões é corrigido por um corretor. O sistema de informática lê as fichas óticas em que são registradas as notas e as arquiva. Esse lote é liberado então para um segundo corretor. Não há a possibilidade de o mesmo lote ser corrigido duas vezes pela mesma pessoa. O sistema é programado para não ler duas fichas que sejam produzidas por um mesmo código, ou seja, por um mesmo corretor.

Após a leitura das notas atribuídas pelo segundo corretor são geradas as terceiras correções. Elas acontecem quando a diferença entre a nota dos dois primeiros corretores é maior que um ponto. Nos primeiros dias de trabalho, os casos de terceira correção são reapresentados para os corretores responsáveis, permitindo que reflitam sobre o motivo da disparidade de notas e reavaliem a aplicação da grade. No decorrer do processo, esse trabalho pode passar a ser de responsabilidade do coordenador, visto que o número de ocorrências diminui consideravelmente. Esta é a parte do processo em que se considera que a banca esteja “afinada” na compreensão dos critérios de correção.

Acredito que antes de analisar exemplos de respostas dadas por vestibulandos a algumas questões da 2ª fase seja necessário promover uma reflexão acerca de questões sobre leitura que considero importantes para o

---

<sup>16</sup> Por esse sistema, o segundo corretor de uma questão não tem acesso à nota que lhe foi atribuída pelo primeiro.

desenvolvimento deste trabalho.

---

### **3 – Leitura: entre o autor e o texto, o leitor**

Discussões acerca da leitura/interpretação de textos não são recentes. Na introdução que faz ao livro *Interpretação e superinterpretação*, de Umberto Eco, Collini (1993) faz um histórico dos estudos sobre a leitura, destacando períodos que se caracterizaram como os de importantes mudanças para as reflexões sobre a relação autor-texto-leitor. De acordo com ele, as dificuldades e discussões sobre a caracterização da leitura derivariam da tarefa de instituir o significado da Palavra de Deus. O que estaria em questão, a princípio, seria a Verdade da palavra divina. Segundo o autor, a discussão sobre interpretação ganhou força nas últimas duas ou três décadas devido a dois processos em especial. O primeiro, em suas palavras,

*(...) foi uma expansão enorme da educação superior em todo o mundo ocidental a partir de 1945, dando novo relevo a questões relativas ao papel cultural genérico dessas instituições e, mais especificamente, a questões sobre a identidade e o status das “disciplinas” institucionalmente definidas. No mundo de língua inglesa, o “inglês” enquanto disciplina adquiriu, ao longo desse processo, uma posição particularmente central e sensível, como a disciplina menos isolada das preocupações existenciais dos leitores e escritores leigos de fora dos muros – o que significava, entre outras coisas, que as discussões internas da profissão continuavam sendo objeto de atenção pública intermitente.*

(pp.4-5)<sup>17</sup>

Contudo, nas décadas mais recentes, mudou-se o cânone de textos admitidos como núcleo das disciplinas acadêmicas e o método usado para estudá-lo também foi revisto. Essa mudança não teria acontecido aleatoriamente, mas seria resultado de novos trabalhos desenvolvidos a respeito de hipóteses sociais e étnicas nas quais os textos se baseavam. Outra marca do período, responsável por mudanças na forma de lidar com textos diversos foi, segundo Collini, “a diversidade cultural da sociedade americana e os princípios de mercado que governam o sucesso individual na vida acadêmica dos Estados Unidos”. Eles “ajudaram a fazer daqueles amontoados de reflexões de segunda ordem, conhecidos como ‘teoria’, a arena intelectual central onde se faziam as reputações e se travavam as batalhas pelo poder e pelo status”. (p.5).

O segundo processo que causou o aumento da discussão sobre interpretação foi, de acordo com Collini,

*(...) a forma pela qual um corpo de textos enraizado colidiu com (...) uma tradição principalmente anglo-saxônica de explicação e apreciação crítica de obras literárias.*

(p. 6)<sup>18</sup>

Nesse contexto, durante parte do século XX, foi possível observar na Europa e nos Estados Unidos um esforço bastante grande para a profissionalização dos estudos literários. Esse movimento foi resultado de trabalhos do século anterior que buscavam submeter textos literários a “métodos

---

<sup>17</sup> COLLINI, S. “Introdução: Interpretação terminável e interminável”. In: ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



científicos” de análise; fortemente combatido, foi suplantado pela análise crítica e minuciosa de aspectos verbais de grandes textos literários.

Nas décadas de 1950 e 1960, muitos adeptos dessa nova crítica não demonstraram simpatia pelas idéias surgidas a partir das teorias antropológicas e lingüísticas de Lévi-Strauss e de Saussure. Muitos discordavam da busca por estruturas profundas e padrões recorrentes a todas as áreas da atividade humana. De fato, foi a generalização dessas teorias que abriu espaço para que estudiosos, apegados à arbitrariedade do signo proposta por Saussure, admitissem a impossibilidade de defesa de qualquer estabilidade do significado na escrita.

Sob a complexa discussão desencadeada pelas proposições de Saussure e Lévi-Strauss, tornava-se muito difícil defender a visão de que existem limitadas formas de leitura para um texto. Muitos foram aqueles que viam nessas tentativas uma forma de autoritarismo: quem estaria legitimado a avaliar **que** leituras deveriam ser aceitas e **quais** poderiam ser consideradas equivocadas? Esse é um questionamento que se mantém até os dias atuais. Ainda é muito comum depararmos com pessoas que “arregalam os olhos” ao ouvir a afirmação de que algumas leituras podem ser consideradas equivocadas.

Nesse contexto, Eco (1993) apresenta uma visão polêmica sobre a legitimidade da leitura. Para ele, algumas leituras seriam mais defensáveis que outras. Deveríamos levar em consideração que, além do texto, existe a intenção do seu autor, e que o leitor empírico deve ter o direito de rejeitar aquelas interpretações que o texto pode sugerir, mas que não podem ser defendidas pelo contexto. Para ele, é necessário que os leitores tenham competência para definir quais seriam os limites de uma “interpretação aceitável”.

Para estabelecer o que seria uma “interpretação aceitável”, Eco propõe que os leitores deveriam partir de indícios no texto que confirmassem a sua hipótese, a qual ele chama de “suspeita”. O autor esclarece que essa suspeita não poderia ser “patológica”. Não seria permitido ao leitor fazer uma hipótese qualquer. Sabemos que, para qualquer investigador, indícios são importantes. No entanto, ao longo de investigações, mantém-se como indícios relevantes aqueles que podem ser comprovados ou relacionados a outros indícios. Sobre isso, afirma Eco:

*(...) o indício é considerado um signo de outra coisa somente em três condições: quando não pode ser explicado de maneira mais econômica; quando aponta para uma única causa (ou uma quantidade limitada de causas possíveis) e não passa um número indeterminado de causas diferentes; e quando se encaixa com outro indício.*

*(p. 57)*<sup>19</sup>

Para Eco, ao superestimar a importância de certas pistas, o leitor poderia ser conduzido por um caminho que não é o pretendido pelo autor. Algumas coincidências em um texto poderiam ser explicadas de maneira simples. Quando buscamos relações além daquelas que estão obviamente estabelecidas no texto, podemos fazer bons trabalhos, mas corremos o risco de nos distanciarmos da intenção principal do texto que originou nossos questionamentos.

É necessário, neste momento, que não entendamos “intenção principal” como algo a ser definido por um autor ou grupos de leitores que teriam o dom primordial da leitura. Podemos ter mais de uma hipótese de leitura para o mesmo

---

<sup>19</sup> In “Superinterpretando textos”. In ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

texto. Eco, porém, acredita na possibilidade de explicações econômicas: se começamos a fazer relações muito intrincadas para compreender um texto, esse pode ser o indício de que nossa interpretação não é a correta (ou não seria aquela pretendida pelo autor).

Em um exame nacional que propõe dar destaque à avaliação de leitura, é imprescindível que se estabeleçam limites a respeito do que é aceitável e o que não pode ser considerado correto de acordo com determinados parâmetros, no caso, as instruções dadas na questão. A princípio, muitas hipóteses seriam possíveis para a interpretação de um texto. No entanto, nem todas são verificáveis. Cabe ao bom leitor comprovar a sua hipótese, sabendo analisar e estabelecer relações entre os indícios presentes em cada questão.

Para tratar dos aspectos cognitivos da leitura, apoio-me nos trabalhos de Kleiman (1989; 1992; 1996). De acordo com a autora, para entender um texto, o leitor faz uso de conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de sua vida:

*É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (1989; 13)*

São os conhecimentos adquiridos pelos alunos que determinarão as inferências que eles serão capazes de fazer. Dessa forma, ao ler um novo texto, o leitor “pesquisa” em sua memória que informações já possui a respeito do material lingüístico que será analisado e escolhe aquelas que são relevantes para a sua compreensão. Parece-me claro que a leitura, sob essa ótica, jamais poderá ser

considerada atividade de mera recepção, uma vez que a ação do leitor sobre o texto é pressuposto para sua compreensão.

É devido às questões do vestibular que muitos alunos estudam determinados temas em suas aulas de Português que, pressupõe-se, deverão ser cobrados em algum momento da prova. Entramos aqui no que Kleiman (1989; 29) considera como objetivos e expectativas de leitura. Segundo a pesquisadora, um dos princípios que rege a atividade de leitura (assim como outras atividades humanas) seria a busca pela coerência. Todo leitor procuraria, dentro de seus conhecimentos prévios, bases que lhe proporcionassem coerência a uma leitura nova, ao conhecimento de algo novo. Nas palavras da autora,

*Duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade.*

(1989; 43-44)

A leitura, dessa forma, jamais poderia ser considerada uma atividade inconsciente. Se assim o fosse, seria mera recepção de novos dados e não a reflexão contínua e o uso de conhecimentos prévios para se estabelecer relações e criar hipóteses de leitura. Essas hipóteses são criadas a todo momento pelo leitor para guiar o seu trabalho de entendimento. Ao ler algo novo, ele elabora possibilidades de sentido e as verifica, utilizando, para isso, o contexto em que o material lingüístico está inserido e tudo o que conhece a respeito de determinado assunto.

Muitos desvios de leitura podem ser justificados pela elaboração de uma hipótese que não é verificada no texto. Para ilustrar a discussão aberta sobre o conhecimento prévio e a formulação/verificação de hipóteses, podemos fazer uso de exemplos retirados de respostas dadas no próprio Vestibular Unicamp. Observemos a questão 01 de 1997:

1. Leia a tira abaixo e responda em seguida às perguntas:



- A história contém no total cinco falas. Transcreva aquela que instaura o impasse do diálogo.
- O dono do bar propõe-se a satisfazer qualquer desejo dos clientes. Transcreva a frase que indica essa disponibilidade.
- O raciocínio que leva Eddie Sortudo a responder “OK. Vou querer isso” no segundo quadro não é totalmente insensato. Fêzê?

Quando Eddie Sortudo pergunta o que o dono do bar tem a lhe oferecer, como freqüentadores de bares e restaurantes, esperamos, assim como Eddie, que sejam oferecidas a ele opções de cardápio ou alguma sugestão. Isso permite que Eddie entenda a resposta “Tudo o que quiser” como uma opção e aceite-a. Alguns vestibulandos leram a questão da forma prevista pela banca elaboradora e perceberam o impasse instaurado no diálogo. Porém, ao tentarem explicarem-no, fizeram uso de hipóteses coerentes, mas que não eram verificáveis no próprio

texto. Vejamos alguns exemplos:

*c1) Porque ele perguntou ao dono do bar o que este podia oferecer, quais eram as opções e quando o dono do bar respondeu, não objetivamente, “Tudo o que você quiser”, isto soou como se fosse uma das opções, como se essa frase fosse o nome de uma das opções do cardápio; então Eddie Sortudo pediu “isso”, como se quisesse uma opção citada pelo dono do bar, ou seja, a opção “Tudo o que quiser”. Ou ainda pode ser que o Eddie queria tudo, ou seja “Eu quero tudo”. (Hipótese menos provável mas não descartável).<sup>20</sup>*

Em c1) percebemos que, apesar de não se expressar com muita clareza por ser excessivamente detalhista, o candidato entendeu o texto conforme esperado. A segunda possibilidade de interpretação que ele considera, contudo, ao contrário da primeira, não pode ser comprovada no texto, embora também seja coerente. O mesmo ocorre nos exemplos seguintes:

*c2) Por três motivos: 1<sup>o</sup>) “Tudo o que quiserem” poderia ser o nome de um prato (desconhecido, talvez)  
2<sup>o</sup>) Eddie poderia estar sugerindo querer “tudo” mesmo.  
3<sup>o</sup>) “Isso” poderia ser um prato que ele tivesse em mente. Assim ele poderia estar olhando para um determinado prato sem que o dono do bar se desse conta.*

O 3<sup>o</sup> motivo apresentado pelo autor da questão c2) não pode ser comprovado através da leitura da tira. Não há como saber pelo desenho e pelo diálogo reproduzidos para onde Eddie estava olhando no momento em que fez o pedido; tampouco conseguimos saber se Eddie tinha um prato chamado “Isso” em

---

<sup>20</sup> Grifos meus.

mente. Trata-se de uma interpretação possível, já que podem existir pratos com esse nome no cardápio de algum bar ou restaurante, mas improvável, à medida que não há elementos na tira que a sustentem.

*c3) Porque aproveitou da resposta para fazer uma espécie de ironia com o dono do bar, podendo verificar até que ponto ele seria capaz de ir com aquela conversa.*

Na resposta c3) também é apresentada uma situação possível, mas, assim como observado em c2, não há elementos da própria tira que sustentem a hipótese feita pelo seu autor.

Ainda tomando por base os trabalhos de Kleiman (1989), exponho a seguir o que a autora denomina *Estratégias de Processamento do Texto*. A pesquisadora diferencia o componente contextual do texto, o extra-lingüístico, “que define o que é considerado texto pelo leitor” (p. 45), e o componente textual (ou cotextual), que, segundo ela, “define as relações e propriedades internas ao texto, sob o ponto de vista do processamento dos elementos desse componente pelo leitor.” (op. cit.). A materialização das intenções do autor aconteceria através de elementos tanto lingüísticos quanto gráficos, e caberia ao leitor recuperar essa intenção através do que é formal. Nesse momento, seriam levados em consideração os itens formais do texto, como aspectos coesivos, concordância, continuidade temática e linearidade, dentre outros.

Com a linearidade, por exemplo, observamos o princípio de que um texto apresentaria relações que, assim como sua representação gráfica no papel ou na tela de um computador, seriam lineares. Essa regra orientaria também relações

coesivas, uma vez que o leitor, através da própria disposição do texto, seria levado a estabelecer relações entre pronomes anafóricos, dêiticos e seus antecedentes. A leitura se torna mais complexa à medida que um texto não é linear. Nesse caso, torna-se mais trabalhoso (porém não impossível) reestabelecer os laços coesivos e depreender do texto o seu (ou seus) significado(s).

O princípio de coerência, já citado, mantém uma regra de não-contradição. Dessa maneira, quando duas interpretações são lingüisticamente possíveis, porém uma não é coerente, adota-se exclusivamente aquela que sustenta as relações de coerência do texto.

Volta-se, no caso descrito acima, à necessidade de verificação constante das hipóteses de leitura. Se o leitor percebe duas possibilidades de interpretação de um texto, caberá a ele julgar a que mantém as relações de coerência e descartar a outra, quando for o caso (já que muitos textos pautam o seu significado no duplo-sentido, como textos humorísticos, por exemplo).

---

#### **4 – A leitura do enunciado**

Segundo Goulemot,

*(...) ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido, é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido. Por*



*outro lado, assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca. Espero ter mostrado – e perdoem-me ter esquematizado, extrapolado – o que se trava na leitura: um dado e uma aquisição, as obrigações sem número do social, sob a ilusão da independência e da escolha, mas também alguns fragmentos de uma singular liberdade.*

(p. 116)<sup>21</sup>

Mesmo sem ter pensado na avaliação da leitura como instrumento de um processo de seleção, no caso, o vestibular, Goulemot (1996) aponta para um conjunto de forças que podem se fazer presentes nas respostas de alguns vestibulandos. Há muito mais por trás do “erro” do que a simples recusa a um aprendizado canônico ou a falta de capacidade de “decifração” de textos escritos. Mais do que uma simples prova em que conhecimentos são checados, o vestibular se constituiu em nossa sociedade como um rito de passagem; além da esperança de conquista de vaga em uma boa escola, ele guarda consigo histórias familiares, liga-se a esperanças de ascensão social, através da conclusão de um curso universitário renomado, posterior conquista de um bom emprego e, conseqüentemente, do respeito de toda uma comunidade. Definitivamente, o vestibular é mais do que uma seqüência de questões. Podemos questionar a certeza de que um bom curso universitário seja sinônimo de bom emprego, mas não a importância dos vestibulares na vida de parte dos jovens que procuram boa

---

<sup>21</sup> GOULEMOT, J. M. . “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, R. (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade. (p. 116)

formação, principalmente para o mercado de trabalho, que tem se mostrado cada vez mais competitivo.

Algumas dessas expectativas poderão ser percebidas quando observarmos as respostas que serão analisadas nesta dissertação. Não são poucos os candidatos que buscam inserir em suas respostas temas que certamente foram discutidos em sala de aula e que, acreditam, teriam muita probabilidade de serem cobrados em uma prova de vestibular; alguns deles desviam do que é pedido na questão ao tentarem perceber que *conteúdo* estaria por trás de determinado enunciado.

Assim como acontece nas situações de leitura cotidianas, nas questões que fazem parte de um exame de seleção caberia ao candidato escolher, dentre as inúmeras leituras possíveis de um enunciado, aquela que melhor se enquadraria ao contexto. Por mais aberto que o vestibular seja à autonomia do leitor, é necessário que parâmetros sejam estabelecidos. Ao comentar a relação leitor/texto, Certeau afirma:

*Seja como for, sua maior autonomia não preserva o leitor, pois é sobre o seu imaginário que se estende o poder dos meios, ou seja, sobre tudo aquilo que deixa vir de si mesmo nas redes do texto – seus medos, seus sonhos, suas autoridades fantasmadas e ausentes. Aí em cima se jogam os poderes que fazem das cifras e dos “fatos” uma retórica que tem por alvo esta intimidade liberta.*

(p. 272)<sup>22</sup>

Dessa forma, parece-me ingênuo acreditar que o candidato, ao deparar-se com questões que exigem a compreensão de um texto escrito e organização

---

<sup>22</sup> In: CERTEAU, M (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

do seu raciocínio através da escrita, faça uso apenas daquilo que aprendeu dentro da sala de aula. Para cada resposta, além dos conteúdos escolares, como bom leitor que é, o vestibulando imagina quem será o seu leitor, o que ele gostaria de ler naquele espaço em branco, em que acredita, e tenta responder a essas expectativas, produzindo, muitas vezes, respostas que espera agradarem ao seu leitor, representante de uma instituição de ensino reconhecida, valorizada e legitimada por um grupo social ao qual deseja se integrar.

Contudo, em um contexto de avaliação, assim como é correto afirmar que o leitor traz para a prova expectativas e sua própria história, é válido dizer que os elaboradores do exame também criam expectativas que esperam ver atendidas. O erro, então, seria o desvio daquilo que é esperado, o que não se encaixa em um padrão previamente estabelecido.

Para Chartier,

*Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções de autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma 'caça furtiva', no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (p. 123)<sup>23</sup>*

O vestibular talvez seja um dos contextos em que esse “refreamento”

---

<sup>23</sup> In: “Textos, impressos, leituras”. CHARTIER, R (1988). *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

citado por Chartier mais se faz presente. A leitura não-autorizada, nesse contexto, implica a exclusão de um processo, e, em casos mais extremos, a negação de um sonho.

No entanto, processos seletivos trabalham diretamente com a idéia de exclusão. No caso da Unicamp, anualmente inscrevem-se cerca de 50 mil candidatos para um total de vagas inferior a 3 mil. Desta forma, o critério de justiça passa a ser não mais abarcar todas as leituras possíveis como justas e igualmente válidas. Faz-se necessária uma hierarquização das leituras, que dá origem a diferentes notas atribuídas. Justo, neste contexto, passa a ser ler todas as respostas a partir de um mesmo critério, e estabelecer quais são as mais ou menos adequadas à expectativa dos elaboradores da prova. Caso contrário, a seleção ficaria inviável.

Na prova de língua portuguesa do vestibular Unicamp, a banca elaboradora teria a mesma função que Chartier atribui aos escritores e aos “fazedores de livros”. Cabe a eles “esperar” determinada leitura e criar condições para que o leitor siga o caminho esperado. As questões são construídas com o intuito de criar “balizas” que impeçam o desvio daquela que seria considerada a melhor leitura para o texto dentro do contexto do exame.

Analisemos a questão 01, da prova de língua portuguesa do Vestibular 1991<sup>24</sup>:

---

<sup>24</sup> Posteriormente serão analisadas respostas dadas pelos candidatos à questão 01/1992.

L. F. Veríssimo certamente ficaria satisfeito se você, mesmo nesta situação um pouco tensa, achasse graça na tira abaixo:

**AS COBRAS** / LUIS FERNANDO VERÍSSIMO



Para achar graça, você precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões opostas relativas a uma prática institucional de nossa sociedade.

- quais as duas opiniões contidas na tira?
- qual dessas duas opiniões pode ser considerada um argumento favorável à manutenção dessa prática institucional?

O enunciado da questão reconhece a tensão vivida pelo candidato no momento da prova e deixa claro que, para achar graça da tira, é necessário perceber duas opiniões opostas, que estão implícitas na fala das personagens, em relação a uma prática institucional de nossa sociedade: o casamento.

No item *a*, a banca elaboradora reafirma a existência dessas duas opiniões opostas, perguntando quais seriam elas. Neste ponto, já estaria claro ao candidato que a compreensão da tira estaria inevitavelmente ligada à percepção de ambas opiniões. O item *b* pergunta qual das duas opiniões seria um argumento favorável à manutenção do casamento. Pode-se perceber que a existência de

*duas opiniões* é destacada pelo enunciado em três momentos: no texto que antecede as perguntas, na pergunta expressa no item *a* e na pergunta expressa no item *b*.

Nos comentários a respeito da prova de 1991, a banca aponta os seguintes objetivos para a questão 01:

*Medir capacidade de entender o sentido real de textos não completamente explícitos. Esta é uma exigência extremamente comum no uso diário da linguagem, tanto na fala, quanto na escrita, porque dificilmente se encontra um texto totalmente literal. (...) A questão 1, além disso, visou também a medir a capacidade de avaliar criticamente os “discursos” que são corretamente produzidos na sociedade em que se vive. A sub-questão b tinha esta finalidade. Espera-se de alunos da Universidade que sejam capazes de perceber como determinadas afirmações são utilizadas como argumentos na defesa de ideologias, comportamentos, etc. A questão não pede um posicionamento do candidato em relação ao casamento, mas capacidade de analisar os argumentos utilizados nas tomadas de posição pessoais em relação a essa prática institucional. Nesse sentido, ela avalia a capacidade de tomar como objeto de reflexão comportamentos e discursos correntes, o que mostra capacidade de análise e crítica.<sup>25</sup>*

É interessante observar que a banca espera que a análise da questão não seja somente lingüística, mas que alie a leitura do enunciado ao conhecimento de um comportamento social. A visão da leitura como uma atividade que extrapola o campo lingüístico, que consiste no diálogo entre diferentes níveis de

---

<sup>25</sup> In: “Prova/91 e comentários da banca”. Material cedido pela Comvest – Comissão Permanente para os Vestibulares.

conhecimento, é observada nos trabalhos de Kleiman (1989; 1992; 1996). De acordo com a autora, para entender um texto, o leitor faz uso de conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de sua vida:

*É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (p. 13)<sup>26</sup>*

Ao comentar a construção de sentido na leitura de livros, Goulemot faz algumas considerações que acredito serem úteis também para a construção de sentido em enunciados curtos:

*O livro ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural, quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. (p. 115)*

São os conhecimentos adquiridos dos alunos que determinarão as inferências que eles serão capazes de fazer. Dessa forma, ao ler um novo texto, o leitor “pesquisa” em sua memória que informações já possui a respeito do material lingüístico que será analisado e escolhe aquelas que são relevantes para a sua compreensão. Parece-me claro que a leitura, sob essa ótica, jamais poderá ser considerada atividade de mera recepção, uma vez que a ação do leitor sobre o

---

<sup>26</sup> KLEIMAN, A. (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

texto é pressuposto para sua compreensão. O que percebemos na questão 01/1991 é a indicação feita pela própria banca elaboradora de que o caminho privilegiado por ela para a leitura da questão passa pelo conhecimento de mundo do aluno, inserido em uma comunidade, imbuído de valores que são sociais. Porém, não será aceito *qualquer* “conhecimento de mundo” nas respostas às questões do vestibular.

A tentativa de trabalhar com valores sociais, além dos lingüísticos, reforça a necessidade de indicar, dentre os inúmeros caminhos que o leitor poderia seguir, aquele esperado pelos que elaboraram a questão. Podemos perceber, nos dois itens que seguem a tirinha *dAs Cobras*, de Luis Fernando Verissimo, que a prova tenta construir um caminho de interpretação. Na apresentação da tira, afirma-se que *“Para achar graça, você (candidato) precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões opostas relativas a uma prática institucional”*. Através da leitura atenta do enunciado, o candidato poderia perceber elementos que a banca considera indispensáveis para a interpretação esperada da tira, como: 1. a tira é engraçada; 2. as opiniões não estão explícitas, mas implícitas; 3. há duas opiniões, que são opostas; 4. essas opiniões são relativas a uma prática institucional. Dessa maneira, ele poderia antecipar quais seriam as possibilidades de “erros” de leitura segundo a banca; uma possibilidade de leitura equivocada seria a que considera a existência na tira de apenas uma opinião sobre o casamento, ou aquela que entende a prática institucional referida como algo diferente do casamento. O leitor vai sendo conduzido pelo enunciado para que chegue a uma resposta, identificada como a melhor, de acordo com critérios previamente estabelecidos. “Erro”, neste modelo de prova apresentado, seria



literalmente sair de um caminho já traçado, alçar vôo numa nova direção. É interessante perceber que o leitor já segue para as perguntas procurando “uma graça” em *As Cobras*, apontada pela apresentação da questão.

Vejamos, no enunciado da questão 01/1996, como a banca indica o caminho para a elaboração de uma resposta concernente às suas expectativas:

Leia a tira abaixo e responda em seguida às perguntas:



- a) Da leitura dos dois primeiros quadros, depreende-se uma opinião geral do garoto Calvin sobre proibições. Que opinião é essa?
- b) Observe o que faz Calvin no último quadro da tira e explique o que essa ação significa no contexto da história.
- c) Suponha a seguinte situação: numa auto-estrada de alta velocidade, uma placa de sinalização diz “Não pare na pista”. Bem à vista da placa, um motorista, trafega em marcha à ré, no acostamento. Pela lógica de Calvin esse motorista está errado?

A questão a afirma ser possível depreender uma opinião geral de Calvin a respeito de proibições. O candidato que não tivesse percebido qualquer discussão a esse respeito, poderia reler a tira procurando perceber qual seria a opinião da personagem. Neste caso, quem não percebesse a discussão acerca de *proibições* não acertaria a questão, pois desconsideraria aquilo que foi apontado no enunciado.

Vejamos os objetivos da questão, segundo a banca elaboradora:

*A presente questão utiliza uma tira em que a ação e a fala tipicamente não-convencionais da personagem Calvin resultam em colocar em cheque uma prática que, para a maioria das pessoas, é “normal” e automática. No caso, o fato para o qual o comportamento não-convencional de Calvin chama a atenção é que nosso entendimento das proibições (...) não se dá no nível do literal e do explícito. Compreender a lógica de Calvin é, pois, compreender por contraste o funcionamento da maioria das interações verbais. (p. 5)<sup>27</sup>*

Mais uma vez, podemos perceber a importância dada à reflexão sobre o uso cotidiano da língua. Através da análise de tiras/quadrinhos, a banca elaboradora procurou reproduzir situações em que a linguagem está associada ao comportamento e, por isso, permeada por implícitos, como observado na tira *As cobras*, onde a prática social do casamento é criticada. Na tira de *Calvin*, questionam-se certas proibições em nossa sociedade que de tão comuns já foram automatizadas por grande parte das pessoas, constituindo-se também como uma convenção social.

O item *b* solicita que o candidato observe o que faz Calvin no último quadrinho. Neste caso, analisa-se a linguagem não-verbal, uma vez que só é possível perceber através do desenho que o menino tira as calças; paralelamente à leitura daquilo que não é verbal, o candidato deveria explicar o significado dessa ação no contexto da história, tendo que, para isso, unir as falas dos dois primeiros quadrinhos às do último quadrinho.

De acordo com a banca elaboradora,

---

<sup>27</sup> In: “As questões de Língua Portuguesa (1-6), e sua correção – Vestibular 1996”. Material cedido pela Comvest – Comissão Permanente para os Vestibulares.

*A segunda pergunta era a que mais fortemente tirava proveito da complementaridade das linguagens verbal e visual típicas das histórias em quadrinhos; ela pede que se contextualize a ação e a fala do terceiro quadro (a ação de tirar o short seguida do pedido de “comer fora”) na polêmica que se esboçou nos dois primeiros quadros. Nesse contexto, Calvin está pedindo que se complete o que algumas epistemologias caracterizam como “experimento crucial”.*

*(p. 6)<sup>28</sup>*

O item c sugeria a aplicação da lógica de Calvin a um outro contexto. O candidato foi convidado a supor a seguinte situação: “numa auto-estrada de alta velocidade, uma placa de sinalização diz ‘Não pare na pista’. Bem à vista da placa, um motorista, trafega em marcha à ré, no acostamento.” Ele deveria avaliar se o motorista estava certo ou errado a partir da lógica de Calvin. A banca esperava que o candidato percebesse que o motorista **não** estaria errado, segundo a lógica de Calvin, uma vez que não está explícita na placa a proibição do tráfego em marcha à ré no acostamento; proíbe-se apenas que se pare na pista.

Explicitando os objetivos da banca para este item,

*A terceira pergunta, por fim, visava a confirmar o entendimento do candidato sobre a história, forçando-o a aplicar a “lógica de Calvin” a uma situação totalmente alheia à descrita na tira.<sup>29</sup>*

Podemos observar que a banca espera que o candidato perceba a

---

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> Ibidem.

existência de mais de uma leitura possível para a situação vivida por *As cobras* e por *Calvin*. No entanto, ela também considera a existência de uma leitura mais adequada que as demais. Essa leitura adequada seria aquela que levasse em conta que a fala “*Uma das duas coisas*”, de *As cobras*, configura-se como uma crítica a uma prática cultural comum, e que a ação de Calvin deixa transparecer que para ele tudo aquilo que não foi *explicitamente* proibido é permitido. Para a banca, seriam consideradas leituras inadequadas, aquela que desconsiderasse a crítica ao casamento, no caso da questão 01/1991, e a que entendesse apenas que Calvin quer ir a um restaurante usando trajes menores.

Essa valorização de um tipo de leitura em oposição a outras possíveis parece se aproximar do que defende Eco (1993)<sup>30</sup> a respeito de interpretações diferentes para um mesmo texto. Para o autor,

*Quando o texto é colocado numa garrafa (...), isto é, quando um texto é produzido não para um único destinatário, mas para uma comunidade de leitores, o/a autor/a sabe que será interpretado/a não segundo suas intenções, mas de acordo com uma complexa estratégia de interação que também envolve os leitores, ao lado de sua competência na linguagem enquanto tesouro social. Por tesouro social entendo não apenas uma determinada língua enquanto conjunto de regras gramaticais, mas também toda a enciclopédia que as realizações daquela língua implementaram, ou seja, as convenções culturais que uma língua produziu e a própria história das interpretações anteriores de muitos textos, compreendendo o texto que o leitor está lendo.*

*O ato de ler deve evidentemente considerar todos esses*

---

<sup>30</sup> ECO, H. (1993) *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.

*elementos, embora seja improvável que um leitor sozinho possa dominar todos eles. Assim, o próprio ato da leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento de mundo do leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula a fim de ser lido de forma econômica. (pp. 79-80)<sup>31</sup>*

Sob essa ótica, os candidatos que ignoraram a crítica ao casamento na tira *As cobras* não seriam bons leitores, pois a leram dissociada de um contexto geral, afastando-a de um conhecimento de mundo a respeito de uma prática social historicamente estabelecida. Assim como seriam leitores desatentos os que acreditam que a ação de Calvin coloca em xeque apenas a necessidade de se usar calças em restaurantes.

---

## 5 – A escolha do corpus

Para o desenvolvimento desta dissertação, foi obtido junto à Comvest um conjunto de todas as provas de Língua Portuguesa aplicadas desde 1987, ano em que, pela primeira vez, a Unicamp teve o seu próprio processo de seleção, até 2000. Dessa forma, parte do *corpus* é formada por 15 provas da 2ª fase do Vestibular Nacional que totalizam 108 questões relacionadas à língua.

Ao iniciar esta pesquisa, interessei-me por questões relacionadas a fenômenos semânticos. Tendo esse objetivo, das 108 questões recolhidas, escolhi

---

<sup>31</sup> Idem.

9 com as quais, inicialmente, pretendia trabalhar. No entanto, ao meu debruçar sobre o *corpus* de minha pesquisa, percebi que dispunha de mais de 500 respostas de vestibulandos, que se dividiam em 3 subitens; essa subdivisão fazia com que o meu conjunto de respostas chegasse a mais de 1500, o que tornaria meu trabalho de pesquisa inviável.

Por este motivo, mais uma vez me vi obrigada a restringir o número de questões com que trabalharia. Como meu objetivo era o de analisar questões que se aproximassem o mais possível de situações cotidianas e cômicas, optei por trabalhar com aquelas que retratavam cenas comuns ao dia-a-dia do vestibulando. Foi por este motivo que escolhi analisar as respostas dadas pelos vestibulandos às questões 01/1992 e 01/1995.

Como material de estudo e apoio para o desenvolvimento da pesquisa, obtive junto à Comvest os relatórios anuais da Banca Elaboradora da prova de Língua Portuguesa do Vestibular Unicamp referentes a cada uma das questões cujas respostas e enunciados me propus a analisar. Neles constam as respostas esperadas pela banca, a grade proposta aos corretores, a grade efetivamente utilizada e respostas típicas dos candidatos, além de gráficos e tabelas ilustrativos da distribuição de frequência das notas da prova de português.

---

## **6 – O gênero tirinha**

As questões 01/1992 e 01/1995 trabalham com a interpretação de um gênero específico: a tirinha. Por isso, torna-se imprescindível discutir algumas

características desse gênero com presença marcante em jornais, revistas e na internet.

### 6.1 – O surgimento dos quadrinhos e das tirinhas

De acordo com Nicolau (2007)<sup>32</sup>, as tirinhas surgiram devido à necessidade que os jornais tinham em diversificar seu conteúdo diário para atingir um maior número de leitores. Citando Marny (1970), Nicolau apresenta aquilo que chama de “a primeira história em quadrinhos”, situando-a entre os anos de 1820 e 1890. Ela teria surgido com a publicação de “Figuras de Espinal” e seria constituída daquilo que o autor caracteriza como “quadros militares e história edificante” (p. 2)

Os quadrinhos, tais como os conhecemos hoje, teriam surgido posteriormente, em 1895. Nesse ano, o jornal sensacionalista americano *New York World* passou a publicar as histórias de *The Yellow Kid*, criadas por Richard Felton Outcault. Pela primeira vez, associaram-se aos desenhos figuras que vieram a se tornar os balões, lugar em que se escrevem os diálogos nos quadrinhos.

Sobre a história do surgimento dos quadrinhos nos jornais Nicolau (2007) afirma,

*Corria a última década do século XIX quando dois magnatas da imprensa diária, Joseph Pulitzer e Willian Randolph Hearst travaram uma acirrada batalha para conseguir novos leitores aos seus jornais. Pulitzer transformou o New York World em um jornal*

---

<sup>32</sup> In: NICOLAU, M. (2007). “As tiras de jornal como gênero jornalístico”. Publicado em: <http://www.insite.pro.br/Ensaio%20Nicolau%20Tirinhas.htm>. Acesso em 23/06/2007.

*sensacionalista com artigos provocantes e títulos grandes, investindo muito no suplemento ilustrado de domingo. Foi nesse espaço que ele percebeu como as histórias de aventuras poderiam ser recorrentes semanalmente.*

(p. 2)

O sucesso conquistado pelo *New York World* com esse novo gênero foi tão grande que o *New York Journal*, seu maior concorrente, resolveu publicar quadrinhos, contratando o próprio Outcalt, criador de *The Yellow Kid*, para desenhá-los.

As tirinhas surgiram em decorrência do sucesso desses quadrinhos publicados nas edições de domingo. Como o espaço nos jornais era escasso, alguns autores passaram a desenhar histórias que se passavam em poucos quadros, criando o formato que permanece nos jornais até os dias de hoje. Uma das conseqüências da vinculação dos quadrinhos aos jornais e da restrição do espaço é o que Dutra (s/d)<sup>33</sup> denomina “efeito folhetim”. Segundo esse autor, a página diária continuada e a página semanal continuada exigiam que as histórias também fossem continuadas. A publicação seriada permanece como padrão básico da indústria de quadrinhos, seja nas publicações em jornais, seja nas publicações em *sites*, livros e revistas.

## 6.2 – O conceito de gênero e as características das tirinhas

---

<sup>33</sup> In: DUTRA, A. A. C. “Quadrinhos e jornal: uma correspondência biunívoca”. Publicado em: [http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt3\\_visual/quadrinhos%20e%20jornal%20-%20uma%20correspond%EAncia%20biun%EDvoca.doc](http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt3_visual/quadrinhos%20e%20jornal%20-%20uma%20correspond%EAncia%20biun%EDvoca.doc). Acesso em 23/06/2007.



Mas quais seriam as características do gênero *tirinha*? Para tentar descrevê-lo é necessário retomar a discussão feita por Bakhtin (2003 [1953])<sup>34</sup> a respeito de gêneros textuais.

Segundo o autor,

*O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos ou gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.*<sup>35</sup>

(pp. 261-2)

Assim, de acordo com as idéias de Bakhtin a respeito de gêneros textuais, as tirinhas poderiam ser consideradas tipos relativamente estáveis de enunciado, visto que seu padrão está consolidado há mais de cem anos. Este padrão é constituído por imagens postas em seqüência, associadas (ou não) a textos verbais, que possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional semelhantes.

Acredito ser importante salientar a distinção feita por Bakhtin entre *enunciados* e *gêneros do discurso*. Para ele, o enunciado seria mais individual,

<sup>34</sup> In: BAKHTIN, M. (2003 [1953]) "Gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>35</sup> Grifos do autor.

irrepetível, único, particularizado, enquanto que o gênero carregaria em si certa estabilidade, por ser histórico.

Sabemos da dificuldade de se delimitar quais seriam as características de um gênero, especificamente. Contudo, não há como fugir dessa tarefa, uma vez que a leitura de enunciados insere-se inevitavelmente em um contexto mais amplo: a leitura do gênero em que esse enunciado foi produzido.

Em primeiro lugar, é válido destacar que talvez seja impossível dissociar os quadrinhos e, em conseqüência, as tirinhas, de seu principal suporte: o jornal. Essa relação histórica é tão profunda que chega a criar semelhanças entre a estrutura das tiras e a do jornal.

Dutra (s/d) aproxima a produção das tirinhas à de um jornal. Para ele, ambos os processos são muito semelhantes: o autor de quadrinhos toma a sua história e divide-a em partes, colocando em cada uma delas as imagens e textos necessários; algumas vezes serão necessários mais quadros, em outras, menos. O leitor reconstitui essa história à medida que lê cada um dos quadros e estabelece relação entre eles. Dutra enxerga nessas ações grande semelhança com o processo de criação de um jornal: os jornalistas dividiriam os acontecimentos cotidianos em partes, que são trabalhadas em forma de matérias, ganhando textos e imagens. Cada uma dessas matérias seria publicada em um lugar específico do jornal. Todas essas partes, quando reunidas em páginas, formam o jornal.

Nas palavras de Dutra (s/d),

*Em ambos os casos, a página constitui uma espécie de diagrama espaço-temporal (...). Tanto a página dos quadrinhos quanto a do*

*jornal é uma configuração espacial (bidimensional) que se articula com o tempo do objeto dessa representação. No caso dos quadrinhos, se articula com a fluidez temporal da história narrada. No caso do jornal, se articula com o “agora” do mundo.*

(p.12)

Adaptar uma história a esse “diagrama espaço-temporal” talvez já se constitua como uma dificuldade tanto para quem faz a tira, quanto para quem a lê, uma vez que são necessários alguns saltos temporais que podem exigir do leitor a compreensão de implícitos e de subentendidos – o que nem sempre ocorre com tranquilidade.

Quanto ao conteúdo temático, assim como os jornais, as tirinhas tratam de fatos cotidianos, retratando através de seus personagens centrais situações do dia-a-dia dos leitores, como fatos ligados a política, economia, sexo, instituições, relacionamentos, etc. Contudo, há uma grande diferença na maneira de se ler jornais e tirinhas: enquanto o primeiro pode ser lido sem uma seqüência pré-determinada, a leitura da tirinha impõe a necessidade de se seguir uma seqüência.

O próprio conteúdo temático constrói para o leitor uma segunda barreira: para compreender a história narrada, ele tem que compreender o fato cotidiano retratado pela tira. Para entender uma tirinha que faz uma crítica a figuras políticas de determinado país, por exemplo, é muito provável que o leitor deva conhecê-las, caso contrário, ele poderá desconsiderar subentendidos, fazendo da tirinha uma “leitura superficial”. Essa leitura pode levar, inclusive, ao

não entendimento de alguns saltos temporais da história, ou da própria tira em seu conjunto.

Visando à compreensão e ao estudo dos gêneros textuais, Bakhtin (2000 [1953]) propõe a divisão dos gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários (também chamados de “simples” por ele) seriam aqueles que teriam vínculo direto com a realidade concreta e com enunciados reais, como o diálogo. Já os gêneros secundários (também chamados de “complexos” por Bakhtin), incorporariam e reelaborariam gêneros primários. Eles surgiriam, segundo o autor, “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (p. 263).

As tirinhas constituem um bom exemplo de reelaboração dos gêneros primários: ao utilizar balões para retratar fala e pensamentos de personagens em ações cotidianas, elas trazem para o universo da imprensa escrita o diálogo oral, adaptando a escrita desse gênero, através da pontuação, do uso de letras maiúsculas e minúsculas, de onomatopéias, dentre outros recursos. A linguagem das tiras, apesar de escrita, em muito se aproxima da oral, na tentativa de criar maior familiaridade do leitor com a história que lhe é contada e com a maneira como lhe é contada.

De acordo com Nicolau (2007), a tirinha é um gênero textual por se tratar de um texto midiático com formato próprio, “que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural institucionalizada como a imprensa, envolvendo produtores e receptadores de mensagens.” (p. 8). Ao longo de seus mais de 100 anos de existência, as tirinhas se expandiram para além das

páginas dos jornais, chegando às revistas, aos meios publicitários e à internet. Mesmo assim, mantém um importante vínculo com o jornal, seu espaço criador, à medida que não perdeu características que são próprias a outros gêneros opinativos ou representativos da realidade, como artigo de opinião, crônica, dentre outros.

Retomando Nicolau (2007), a tirinha hoje pode ser definida como:

*(...) uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e (que) geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam os outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, de países diferentes ou ainda de animais, representam o que há de universal na condição humana. A estereotipia das personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas.*

*(p.9)*

Nos próximos capítulos, no entanto, poderemos observar que nem sempre a identificação das personagens e a compreensão de suas atitudes se dão de forma tranqüila para todos os leitores. As formas de se “ler um estereótipo” também mudam, de acordo com modelos, vivências, preconceitos, enfim, históricos de leitura dos sujeitos leitores.

---

## **7 – Questão 01/1992**

Na questão 01 da prova de Língua Portuguesa aplicada no ano de 1992, o candidato deveria ler a tira de Wood & Stock e responder a três perguntas,

divididas nos itens *a*, *b* e *c*. Já na apresentação da tira, a banca elaboradora informa ao leitor que, para achar graça da tira, é necessário fazer dela “uma leitura adequada”. Antes mesmo de ter acesso ao texto e às imagens, o candidato sabe que, apesar de ser possível mais de uma leitura para o último enunciado da tira, nem todas serão consideradas adequadas pelos avaliadores.

1. Para achar graça da tira de Angeli que aparece abaixo, é preciso fazer dela uma leitura adequada.



Ler adequadamente esta tira significa entender o que está subentendido no enunciado de Stock (“eu também”) e perceber que no último quadrinho existe a possibilidade de tal enunciado ser interpretado de duas maneiras diferentes:

- quais são as duas maneiras possíveis de interpretar o enunciado de Stock no último quadrinho?
- qual a palavra da fala de Wood que é fundamental para que a última fala de Stock possa ser interpretada de duas maneiras?
- levando-se em conta os padrões morais de nossa sociedade, qual das duas maneiras de entender a última fala de Stock provoca o riso do leitor?

A idéia de adequação é retomada na apresentação da questão, localizada abaixo da reprodução da tirinha. Antes da exposição das perguntas, a banca escreve que “ler adequadamente esta tira significa entender o que está subentendido no enunciado de Stock (“Eu também”) e perceber que, no último quadrinho, existe a possibilidade de tal enunciado ser interpretado de duas maneiras diferentes”. Além de definir uma leitura correta para a tira, sinaliza para o leitor que há um subentendido na frase de Stock. A banca procura deixar claro que

existem duas possibilidades de leitura para o mesmo enunciado. O candidato que percebesse apenas uma leitura estaria em desacordo com a expectativa da banca.

Nos comentários a respeito da prova de 1992, a banca aponta os seguintes objetivos para a questão 01:

*Avaliar capacidade de leitura de textos ambíguos em geral, e de textos que operam com ambigüidade gerada pela elipse, o que demanda a interpretação de um elemento lingüístico apagado, mas recuperável a partir da estrutura do enunciado; em segundo lugar, avaliar conhecimento de alguma norma de comportamento vigente na sociedade e sua relevância na interpretação do texto (de textos) e para a produção de certos efeitos. (...)*<sup>36</sup>

É interessante observar que a banca espera que a análise da questão não seja somente lingüística, mas que alie a leitura do enunciado ao conhecimento de um comportamento social.

No item *a*, foi pedido que o candidato explicitasse as duas maneiras possíveis de interpretar o último quadrinho. Como resposta, esperava-se que os leitores percebessem que a fala “Eu também!”, repetida três vezes por Stock, criava a possibilidade de dupla interpretação no último quadrinho. Dessa forma, poder-se-ia entender que:

1. Stock tinha uma noiva e fazia sexo com ela;
2. Stock fazia sexo com a noiva de Wood, assim como o próprio

Wood.

---

<sup>36</sup> In: “Prova/92 e comentários da banca”, material cedido pela Comvest .

Para responder à solicitação do item *b*, o candidato deveria responder qual palavra da fala de Wood permitiria que a fala de Stock fosse compreendida das duas formas apontadas no item *a*. A banca admitiu como correta para esse item a palavra *minha*. Nos comentários que faz a respeito da questão, ela assinala que sua resolução completa exigiria do candidato a análise de pelo menos duas palavras: *também* e *minha*:

*A semântica da primeira (também) inclui como traço necessário a idéia de inclusão num conjunto dado, e a da segunda (minha), a idéia de posse e a determinação do “possuidor” a partir de elementos dados no texto. No caso, havendo elipse, é possível interpretar a fala de Stock de duas maneiras: prevalecendo a semântica de “também”, só há uma noiva e o autor da última fala é incluído no conjunto dos que faziam amor com a noiva do outro, isto é, “minha” vale por “sua”; prevalecendo “minha”, “também” inclui o autor da fala no conjunto dos que faziam sexo (com sua própria noiva). É a descoberta dessa dupla possibilidade de interpretação e o conhecimento da norma de comportamento que provocam o riso. (pp. 7-8)<sup>37</sup>*

Ao afirmar que a compreensão da questão depende de duas palavras, pode parecer contraditório esperar que o candidato escolha uma única palavra como responsável pela dupla interpretação. No entanto, se retornarmos ao trecho do enunciado que apresenta as perguntas, subdivididas em itens, veremos que a

---

<sup>37</sup> In: “Prova/92 e comentários da banca”, material cedido pela Comvest. Esse material, produzido pela banca elaboradora da Prova de Língua Portuguesa, é formado pelo registro das mudanças sofridas pela grade antes do início do processo de correção e das dificuldades encontradas pelos corretores durante os trabalhos, além de um gráfico de desempenho dos candidatos, dentre outras informações que se consideram importantes. Trata-se de um material de uso exclusivo da Comvest e que me foi cedido para a realização deste trabalho.



questão, tal como foi formulada, permite que o leitor atento chegue à mesma conclusão que a banca.

À primeira vista, pode parecer difícil saber qual é a palavra na fala de Wood que instaura a dupla interpretação, se não distinguirmos esta personagem de Stock, seu companheiro. Retomando o enunciado, observamos que esta informação é dada ao leitor à medida que ele associa a autoria da frase *Eu também!* ao personagem Stock. Desta forma, se a dúvida do leitor estava em definir se a palavra pedida no item *b* era “minha” ou “também”, a leitura do próprio enunciado desautorizaria a escolha de “também”, visto que ela está presente na frase de Stock e não de Wood. O enunciado do item *b* deixa claro que a palavra esperada está na fala de Wood.

No item *c*, esperava-se que o candidato fosse capaz de perceber que um dos sentidos da última fala de Stock provocaria risos se fosse entendido de acordo com padrões morais de nossa sociedade. Dessa forma, ele deveria perceber que uma das interpretações possíveis seria a de que Stock trairia Wood ao fazer sexo com a noiva do amigo. Também deveria entender que a traição é um comportamento polêmico segundo os padrões morais de nossa sociedade. Assim, por desviar-se de uma conduta moral esperada, o comportamento que a fala de Stock sugere provocaria riso nos leitores.

### **7.1 – O desempenho dos candidatos na questão 01/1992**

8932 candidatos compareceram à prova de Língua Portuguesa no Vestibular 92. Vejamos o desempenho dos candidatos na questão em análise. Destes, 0,5% (ou 46 candidatos) entregou a questão em branco; 1% (ou 88

candidatos) obteve nota zero; 3% (ou 265) tiveram a nota um atribuída à sua resposta; 7% (ou 627) conseguiram nota dois; 32,9% (ou 2943) alcançaram nota três; 3,9% (ou 348) obtiveram nota quatro; e 51,7% (ou 4615) conseguiram a nota máxima, correspondente a cinco<sup>38</sup>.

Pelos dados expostos acima, percebe-se que os candidatos tiveram desempenho bastante satisfatório na questão. Mais da metade dos presentes à prova produziram respostas que foram de encontro às expectativas da banca elaboradora. Quando analisamos a porcentagem de candidatos aprovados no vestibular que obtiveram nota máxima nesta questão, o índice sobe de 51,7% para 56,8%.

## **7.2 – As respostas obtidas no item a**

Os candidatos não demonstraram dificuldade em perceber que uma das interpretações possíveis para este item sugeria que, assim como Wood, Stock também fazia sexo com Bete Speed.

No entanto, há interessantes divergências quanto à segunda possibilidade de interpretação. A banca esperava que as respostas destacassem o fato de Stock fazer sexo regularmente com sua noiva, que não era Bete Speed. Contudo, algumas respostas fugiram do esperado<sup>39</sup>:

### **7.2.1 – 1ª leitura: amigos concordam em tudo**

---

<sup>38</sup> Informações cedidas pela Comvest.

<sup>39</sup> Como o item a pedia que o candidato destacasse as duas possibilidades de interpretação para o enunciado de Stock no último quadrinho, optei por reproduzir toda a resposta e destacar em negrito o trecho que apresentaria a leitura que fugiria às expectativas.

<i>Lote/Seqüência</i> <sup>40</sup>	<i>Resposta</i>
003/071	<i>Concordando com seu amigo de fazer sexo com a noiva deste e <b>concordando em fazer tudo o que seu amigo dissesse, independente do que fosse.</b></i>
014/010	<i>1ª interpretação: STOCK tinha um caso com a noiva de WOOD 2ª interpretação: <b>Eles eram tão amigos que faziam tudo o que eles fossem fazer juntos.</b></i>

Observamos que os autores destas respostas, apesar de terem percebido que ambas as personagens fizeram sexo com Bete Speed, apontam como 2ª leitura possível uma interpretação que vai além da análise lingüística. Os candidatos centraram sua análise na fala “Eu também!” e produziram conclusões baseadas em suas observações cotidianas. Partindo do princípio de que algumas pessoas concordam incondicionalmente com o que dizem seus amigos, deixam de lado o conteúdo lingüístico da tira e levam em conta apenas um fator que é social.

Os candidatos que produziram respostas semelhantes às duas reproduzidas acima provavelmente leram todo o enunciado, incluindo as questões propostas nos itens *a*, *b* e *c*. Como a questão *c* afirmava que uma das duas maneiras de interpretar a fala “Eu também!” provocaria riso no leitor, se fossem levados em conta **os padrões morais de nossa sociedade**, os autores das respostas podem ter admitido como um desvio de padrão moral a falta de opinião ou de vida própria, fazendo com que um amigo sempre copie as ações diárias de

---

<sup>40</sup> Foi mantido neste trabalho o sistema de numeração fornecido pela Comvest para identificação das provas. É importante salientar que esse sistema não nomeia o candidato, o que impede a associação da resposta ao seu autor.

outro. Nas respostas acima, as interpretações dos dois candidatos representariam desvio de moral: o 1º seria dormir com a noiva do amigo, e o 2º seria fazer tudo o que o amigo faz, sem contestações.

### 7.2.2 – 2ª leitura: Wood faz sexo com Stock

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
025/034	<i>Uma das maneiras seria aquela em que Stock faz sexo com a noiva de Wood, e <b>a outra aquela em que Wood faz sexo com o próprio Stock.</b></i>

Para esta resposta, torna-se mais difícil encontrar uma explicação. Wood deixa claro em sua fala que fazia sexo com sua noiva, Bete Speed. Neste caso, a fala “Eu também!” retomaria simplesmente a ação de fazer sexo ou a ação de fazer sexo com Bete Speed. Para chegarmos à conclusão de que Wood e Stock faziam sexo juntos, teríamos que lançar mão de preceitos pouco prováveis, de acordo com as informações de que dispomos *na tira*. Um desses preceitos seria o de que Wood e Stock são noivos. A meu ver, não há qualquer elemento *na tira* que torne viável essa leitura.

No entanto, se retomarmos *o enunciado* do item c, temos a seguinte pergunta: “*levando-se em conta os padrões morais de nossa sociedade, qual das duas maneiras de entender a última fala de Stock provoca riso no leitor?*”. Ao mencionar esses **padrões morais**, o enunciado faz com que o leitor busque qualquer atitude das personagens que pudessem contrariá-los e, nesse caso, dois amigos-homens fazerem sexo seria uma atitude contrária a esses padrões.

### 7.2.3 – 3ª leitura: Wood faz sexo com Stock e Bete Speed

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
050/004	<p>1. <i>Stock fazia sexo com Bete Spped na ausência de Wood.</i></p> <p><b>2. <i>Wood, Stock e Bete faziam sexo juntos.</i></b></p>

Nesta 3ª possibilidade de leitura, observamos um problema semelhante ao apontado na seção 7.2.2. Neste caso, contudo, há a inserção de uma 3ª personagem na ação de fazer sexo. A inclusão de Bete Speed justifica-se pela leitura da tira. Todas as respostas lidas até aqui entenderam que uma das interpretações possíveis para a tira é a de que Stock e Wood, em algum momento, fizeram sexo com Bete Speed. Contudo, a conclusão de que os três faziam sexo juntos não se baseia em elementos lingüísticos. Este seria mais um caso que poderia ser justificado pela necessidade de alguns candidatos de criarem uma interpretação levando em conta os padrões morais de nossa sociedade. Teríamos, também aqui, dois comportamentos que se distanciariam de um padrão moral:

1º U praticar sexo com a noiva de um amigo;

2º U praticar sexo “a três”.

### 7.2.4 – 4ª leitura: os noivos de Bete Speed

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
067/006	<p><i>As duas maneiras possíveis de interpretação podem ser:</i></p> <p><i>1ª U Stock também fazia sexo com Bete Speed, vinte anos atrás.</i></p> <p><b><i>2ª U Bete Speed era noiva tanto de Wood quanto de</i></b></p>

	<b>Stock.</b>
008/011	1) <i>Stock fazia sexo com a noiva de Wood. ou</i> 2) <b><i>Stock fazia sexo com a noiva de Wood que, ao mesmo tempo, também era sua noiva.</i></b> <sup>41</sup>
014/054	<i>Stock <u>fazia sexo</u> com Bete Speed ou <b>Stock era noivo de Bete Speed.</b></i>

Nas três respostas acima, observamos que seus autores acreditam que tanto Wood quando Stock eram noivos de Bete Speed. Tal interpretação pode se justificar ao admitirmos que a palavra “também”, indicadora de inclusão em um conjunto, tornaria Stock um elemento do conjunto dos que fazem sexo com a noiva chamada Bete Speed. Dessa forma, ao assumirmos que a fala “Eu também” inclui Stock no grupo dos que faziam o que Wood afirmava fazer, ele também faria sexo com Bete, e ela também seria sua noiva.

### 7.2.5 – 5ª leitura: a vida sexual de Stock

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
003/040	<i>As duas maneiras de se interpretar a última fala de Stock, <b>uma é que ele vivia fazendo sexo noite e dia</b> e outra maneira é que Stock fazia sexo com a noiva de Wood.</i>

Para compreendermos a interpretação dada por este leitor à fala de Stock, devemos retornar ao 1º quadrinho, onde Wood afirma que “vivia na base de sexo, drogas e rock’n’roll”. O verbo *vivia* sugere uma ação cotidiana e está

<sup>41</sup> As respostas foram transcritas tais como apresentadas pelos seus autores. Os grifos foram feitos pelos próprios candidatos.

associado à prática de sexo, que volta a ser assunto no último quadrinho, quando Wood afirma fazer sexo com Bete Speed naquela época. O uso do gerúndio contribui para a construção da idéia de continuidade da ação. Dessa forma, ao lermos o último quadrinho “...e fazendo sexo com Bete Speed”, associando-o ao que foi dito pela personagem Wood no primeiro quadrinho, podemos concluir, assim como o candidato, que sexo era uma prática freqüente na vida da personagem. Quando Stock afirma “Eu também!...” ele estaria se incluindo no grupo dos que faziam sexo com grande freqüência.

#### **7.2.6 – 6ª leitura: “viajando em ácido”**

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
053/018	<p><i>A primeira é que Stock estava fazendo sexo com a Bete Speed noiva de Wood.</i></p> <p><b><i>A segunda é que Stock também estava sonhando ao “viajar de ácido”.</i></b></p>

Esta nova possibilidade de leitura também pode ser justificada pela procura do candidato em construir uma interpretação que levasse em conta os padrões morais da sociedade. Neste exemplo, “viajar em ácido” seria uma conduta possivelmente mais condenável que fazer sexo com a noiva do amigo. A repetição da fala “Eu também!” pela personagem Stock, sem demonstrar grande reflexão, denunciaria o comportamento típico de alguém que “viaja” sob o efeito de drogas. Dessa forma, Wood admitiria sua relação com substâncias ilegais e Stock assumiria o mesmo comportamento, tanto lingüisticamente, ao afirmar “Eu também”, quanto através de suas ações, ao concordar incondicionalmente com o

amigo, passando ao leitor a impressão de que nem ao menos ouve o que Wood está dizendo, pois está sob o efeito de drogas.

Pode-se perceber que muitas respostas dadas pelos candidatos ao item a deixam transparecer a força dos **padrões morais**, termo citado no enunciado do item c. Ao apresentarem as duas maneiras possíveis de interpretar o enunciado de Stock no último quadrinho, muitos candidatos, influenciados pela leitura dos três itens da questão, procuram respostas que apresentem diversificados desvios dos padrões morais, desde pessoas que não teriam opinião própria, até o consumo de ácido, a bigamia, passando pela sugestão de um *ménage à trois* entre amigos.

Todas as possibilidades de leitura apresentadas nesta seção deixam claro que os leitores elaboraram hipóteses de leitura a partir de dados contidos na tirinha e nas instruções fornecidas pela banca elaboradora. Contudo, talvez na ânsia de esclarecer ao máximo para o candidato que a resposta esperada passava pela compreensão de que haveria na tirinha a representação de um desvio de padrão moral, o enunciado do item c criou amarras para esses vestibulandos e registrou na memória de trabalho<sup>42</sup> desses leitores a necessidade de encontrar algum desvio.

Segundo Kleiman (2002),

---

<sup>42</sup> Ao tratar dos aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (2001) discute a existência de três tipos diferentes de memória ligados à compreensão de um texto. Para a autora, “o processamento do objeto começa pelos *olhos*, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma *memória de trabalho* que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo conhecimento que estaria organizado na nossa *memória de longo prazo* (também chamada de *memória semântica*, ou *memória profunda*”. (p. 32)



*Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão (...). Ao formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.*

(p. 43)

Nos casos apresentados acima, os leitores consideraram a instrução “levando em conta os padrões morais de nossa sociedade” um “elemento formal de alto grau de informatividade”. Associando esse elemento formal a outros elementos do texto, como a presença de dois personagens masculinos, amigos, representantes do movimento *hippie*, consumidores de ácido, e da citação do nome *Bete Speed*, noiva de um deles, enxergaram na tirinha diferentes situações que seus conhecimentos prévios permitiam classificar como desvios de “padrão moral”. Todos esses leitores perceberam que o riso seria provocado porque a história retratada uma situação que foge dos padrões e criaram hipóteses interessantes, mas deixaram de fazer o que Kleiman chamou de “testagem”, esquecendo-se de checar esse conhecimento prévio.

### **7.3 – As respostas obtidas no item b**

O item *b*, a princípio, poderia oscilar entre duas respostas: “minha” e “também”. A palavra “também” estaria descartada pois, como discutido anteriormente, o enunciado procura deixar claro ao leitor que a fala “Eu também!” pertence à personagem Stock. Como a questão pede que o candidato aponte a palavra da fala de Wood, que causaria dupla interpretação da fala de Stock, “também” não seria uma resposta aceitável.

Contudo, os candidatos sugeriram várias outras palavras e expressões como responsáveis pela dupla interpretação.

### 7.3.1 – “Vinte anos atrás”

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
003/071	<b>Vinte anos atrás</b>

A resposta acima está em desacordo com a primeira pergunta do enunciado: “Qual **a palavra** da fala de Wood que é fundamental...”. Este candidato escolhe **uma expressão** como resposta à pergunta.

Não consigo perceber em que medida essa expressão contribuiria para a dupla possibilidade de interpretação da fala de Stock. Acredito que um caminho possível seja assumir que os comportamentos descritos por Wood e reafirmados por Stock estão sepultados no passado e não são reproduzidos no presente das personagens. Essa hipótese, contudo, em nada contribui para a interpretação, a não ser que o leitor tenha entendido que as maneiras diferentes de se interpretar a fala estejam ligadas à questão temporal, ou seja, haveria no comportamento das

personagens um “antes” e um “depois”, ações que tenham sido modificadas com o tempo.

### 7.3.2 – O verbo “fazendo”

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
014/010	<i>Fazendo</i>
025/034	
027/008	
050/004	<i>o verbo “fazendo”</i>
008/080	
014/058	
020/055	

De acordo com a leitura desses vestibulandos, a expressão “Eu também” retomaria a ação expressa pelo verbo fazendo.

Quando retornamos aos dois primeiros quadrinhos, podemos perceber que a fala de Stock reitera uma ação praticada por Wood (“viver na base de sexo, drogas e rock’n’roll”, “passar noite e dia viajando de ácido”, “escutar Jefferson Airplane”. Nesse caso, a interpretação de que “Eu também” retoma a ação de fazer alguma coisa torna-se viável; “fazer sexo com a Bete Speed” é a ação reiterada no último quadrinho, e o verbo assinalado causaria dupla possibilidade de interpretação porque poderia ter dois sujeitos agentes, Wood ou Stock.

### 7.3.3 – A palavra “sexo”

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
067/006	<i>A palavra fundamental da fala de Wood é <u>sexo</u>.</i>
081/085	<i>A palavra fundamental é “sexo”.</i>
067/063	<i><u>Sexo</u> é a palavra fundamental.</i>

Para estes candidatos, a palavra que instauraria a dupla interpretação seria sexo, pois nomearia aquilo que era feito por ambos os amigos com a mesma mulher. Não é uma leitura que cause grande estranhamento, mas ignora o fato de que a palavra “minha”, utilizada no mesmo quadrinho, instaura uma idéia de posse que será dividida, de certa forma, com outro personagem na fala seguinte. O problema não seria praticar sexo, mas praticá-lo com alguém que “pertenceria” a uma outra pessoa, no caso, o amigo Stock.

#### **7.3.4 – A expressão “minha noiva”**

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
002/071	<i>A palavra da fala de wood é: “minha noiva”.</i>

Embora tivesse solicitado uma palavra como resposta à questão, a banca pontuou como corretas respostas com a expressão “minha noiva”. Além de muito freqüentes, elas não foram consideradas incorretas, pois demonstraram que o candidato soube localizar onde se instaurou o impasse na interpretação.

#### **7.3.5 – O nome da noiva, “Bete Speed”**

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
003/040	<i>A palavra fundamental é Bete Speed, podendo ser o nome de qualquer mulher.</i>
087/086	<i>A palavra que pode fazer com que a fala de Stock seja interpretada erroneamente é “Bete Speed”.</i>

Para estes candidatos, a dupla interpretação seria criada pelo nome da namorada de Wood, Bete Speed. A questão não seria lingüística, mas moral, ao passo que dois amigos não deveriam fazer sexo com a mesma mulher. Alguns vestibulandos deixam de lado a construção da tira e se preocupam mais com o julgamento da ação das personagens.

### 7.3.6 – A palavra “noiva”

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
014/054	<i>Noiva</i>
013/060	<i>A palavra que gera ambigüidade é <u>noiva</u>. Quando WOOD diz: <u>minha noiva!</u></i>
020/089	<i>A palavra chave seria “noiva”.</i>
025/049	<i>A palavra “noiva”.</i>

Mais uma vez, prevalece em algumas respostas o julgamento moral. Na resposta 013/060, o candidato afirma que a palavra “noiva” gerou ambigüidade. A tira não levanta a hipótese de os dois amigos serem noivos de Bete, mas de ambos fazerem sexo com Bete, noiva de apenas um deles.

### 7.3.7 – “Viajando em ácido”

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
053/018	<i>A palavra para dar duas interpretações é viajando de ácido.</i>

Este candidato destaca uma expressão que seria fundamental para a interpretação da fala de Stock de duas maneiras. Para ele, o jogo com as possíveis interpretações seria construído por um comportamento, e não por uma construção lingüística. O consumo de drogas faria com que a personagem ficasse “fora do ar” e interpretasse frases de maneira imprevista. No entanto, a questão pergunta sobre a interpretação feita pelo leitor, e não pelas personagens. Uma personagem “viajar em ácido” não contribuiria para criar novas interpretações neste caso.

### 7.3.8 – A preposição “com”

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
<i>082/092</i>	<i>A palavra fundamental é <u>com</u>.</i>
<i>082/094</i>	<i>A palavra da fala de Wood que é fundamental p/que a última fala de Stock possa ser interpretada de duas maneiras é <u>com</u></i>

Nas respostas acima, os candidatos fizeram uma escolha interessante. Ao apontarem a preposição “com” como responsável para que a fala de Stock fosse interpretada de duas maneiras, eles destacam que o problema da tira não é o fato de as personagens fazerem sexo, mas *com quem* elas o faziam. Wood faria sexo com a sua própria noiva. Já Stock faria sexo com a noiva de Wood, constituindo um comportamento que provocaria risos por se contrapor a um padrão moral de nossa sociedade.

#### 7.4 – As respostas do item c

Para este item, a banca elaboradora esperava que os candidatos percebessem que fazer sexo com a noiva de um amigo seria um comportamento estranho aos padrões morais de nossa sociedade. Assim, ao afirmar com tanta naturalidade que fazia sexo com a noiva de Wood, Stock, com sua fala, provocaria risos no leitor.

Alguns candidatos desviaram-se das expectativas iniciais ao encontrarem na tira questões morais e/ou que demonstram a falta de personalidade de uma das personagens, que, algumas vezes, não se fazem presentes no diálogo reproduzido. Vejamos alguns casos a seguir:

##### 7.4.1 – Relações de amizade

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
<i>003/071</i>	<i>o que mais provoca riso do leitor é saber que Stock concorda com o seu amigo em tudo, e nem está prestando atenção no que está dizendo.</i>

O comportamento discutido nessa resposta é a amizade baseada em um desequilíbrio. Em casos assim, um dos amigos sempre opina e o outro sempre concorda. Na resposta acima, a possível traição de Stock não é discutida, visto que a personagem parece não se dar conta daquilo que diz. Mais uma vez, ele estaria apenas concordando com tudo o que Wood diria, sem perceber a gravidade da afirmação que fez. Para este leitor, Wood não é traidor; é apenas desatento e sem opinião própria.

#### 7.4.2 – Homossexualismo

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
025/034	<i>De acordo com nossos padrões morais, a segunda possibilidade provocará o riso (sexo entre Wood e Stock – homossexualismo).</i>

Este candidato “riu” da relação homossexual que, segundo ele, seria vivida por Wood e Stock. Ele parece ignorar a presença de Bete Speed que, na história, divide as atenções dos dois amigos. O homossexualismo seria colocado aqui como um desvio de conduta que, na tira, criaria humor. Contudo, ele nem ao menos é sugerido na relação entre as personagens.

#### 7.4.3 – Promiscuidade / liberdade sexual

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
067/006	<i>A segunda maneira provoca o riso do leitor, pois, a promiscuidade, o ato sexual com a mesma mulher satirizando a liberdade sexual nos últimos 20 anos; atinge os padrões morais de nossa sociedade.</i>

Este candidato toma a liberdade sexual e a promiscuidade quase como sinônimos. Para ele, uma definição possível de promiscuidade seria “o ato sexual com a mesma mulher”.

#### 7.4.4 – Bigamia

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
002/071	<i>Stock e Wood eram noivos da mesma mulher, Beet</i>



	<i>Speed.</i>
--	---------------

O que provocaria riso, de acordo com esta resposta, seria uma relação bígama que começa a se instaurar. Bete Speed manteria dois relacionamentos ao mesmo tempo. A prática de sexo com Stock seria suficiente para alçá-lo ao mesmo posto de Wood, o de noivo.

#### 7.4.5 – O movimento *hippie*

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
008/011	<i>Que Wood e Stock (numa referência ao festival), por terem feito parte do movimento hippie, não possuíam um comportamento “normal” e, portanto, poderiam ter tido a mesma pessoa como noiva.</i>

Este leitor demonstra conhecimento da origem do nome das personagens da tira. Percebe também que ambos são remanescentes do movimento *hippie*. Segundo o candidato, o comportamento *hippie* não era considerado normal por parte da sociedade. Uma das características atribuídas aos seguidores do movimento seria a possibilidade de terem vários parceiros sexuais. No caso da tira, Wood e Stock dividiriam a mesma parceira, Bete Speed, que seria noiva de ambos.

#### 7.4.6 – Algumas conclusões...

Através da leitura apresentada por esses vestibulandos, pudemos perceber que a expressão “os padrões morais de nossa sociedade” se sobrepôs à

leitura da própria tira. Os candidatos, aqui representados por suas respostas, algumas vezes deixaram a tira de lado e mencionaram situações que envolvessem três amigos – uma mulher e dois homens – e algum desvio de certo padrão moral.

Desta forma, atropelaram as “balizas” presentes no enunciado da questão e apresentaram como respostas aquilo que consideraram como desvio de um padrão moral dentro de sua própria realidade. A banca esperava que os candidatos apontassem como desvio de padrão moral fazer sexo com a noiva de um amigo, mas os candidatos enxergaram outros desvios, cuja leitura extrapolava os limites da linguagem verbal e não-verbal do conjunto tira + enunciado. Concordar com alguém irrefletidamente, ser homossexual, ter liberdade sexual ou pertencer ao movimento *hippie* são ações consideradas por esses vestibulandos como desvios de um padrão moral. A citação de um padrão moral se tornou chave de interpretação da tira para alguns candidatos que, a partir da leitura do item c, ignoraram a própria história de Wood e Stock e passaram a procurar indícios de comportamento amoral entre as personagens.

Acredito que a banca tenha “pecado pelo excesso” no enunciado desta questão. Na tentativa de diminuir as leituras possíveis para a tirinha, ora subestimou a capacidade de compreensão do leitor, ao explicitar que ele poderia *achar graça* da tira se fizesse dela uma *leitura adequada*, ora desviou a leitura da tira, criando um novo tema de análise: desvios morais.

Isso demonstra que não apenas os vestibulandos enfrentam dificuldades para responder às provas do vestibular, mas a própria banca parece enfrentar uma tensão tão comum a todos os avaliadores: qual é a melhor maneira

de redigir os enunciados? Quando explicam demais a questão, correm o risco de subestimarem os candidatos e de confundir seus objetivos, mais do que esclarecê-los: os candidatos gastam mais tempo interpretando o enunciado que a própria tira, foco da questão. Quando são sucintos na explicação, abrem a possibilidade de leituras variadas, o que é inviável para uma avaliação cuja finalidade é a seleção.

## 8 – A questão 01/1995

A questão 01 da prova de Língua Portuguesa aplicada no vestibular de 1995 exigia dos candidatos a percepção de que a pergunta feita por Helga teria duas interpretações possíveis. Essa expectativa é assinalada no enunciado que apresenta a tira, como pode ser observado a seguir:

1. Para entender a tira abaixo, é necessário dar-se conta de que a pergunta de Helga pode ter duas interpretações.



- No contexto, como deve ser interpretada a fala de Helga?
- Como Hagar interpretou a fala de Helga?
- Explique por que o comportamento lingüístico de Hagar não corresponde ao de um falante comum.

A primeira pergunta, exposta no item a, sugere a ligação de uma das respostas com o contexto. Ao lermos a pergunta “No contexto”<sup>43</sup>, *como deve ser interpretada a fala de Helga?*”, temos um forte indício de que as duas interpretações possíveis para o enunciado de Helga poderiam ser feitas se incluíssemos sua fala em um contexto maior (o oferecimento de café), ou se a excluíssemos desse contexto.

No Relatório produzido pela banca elaboradora<sup>44</sup> estão expostos os objetivos da questão:

*Os objetivos básicos desta questão são três: a) verificar capacidade de interpretação de enunciados em combinação com contextos específicos – especialmente na resposta ao primeiro item da questão; b) verificar a capacidade de perceber que pode haver uma diferença entre a interpretação “literal” (ou uma delas) e a interpretação “desejada”, que considera o contexto – especialmente na resposta do segundo item da questão; c) verificar a capacidade que os candidatos têm (ou teriam) de tornar explícitos os critérios pelos quais se interpreta adequadamente um texto altamente dependente de fatores culturais, em especial quando estes são bastante definidos em scripts<sup>45</sup> que são seguidos em situações cotidianas supostamente bastante conhecidas – especialmente na resposta ao terceiro item da questão.*

(p. 6)

---

<sup>43</sup> Grifos meus.

<sup>44</sup> In: *Relatório da banca elaboradora da prova de língua portuguesa – Vestibular 1995*, material cedido pela Comvest.

<sup>45</sup> Discutiremos a noção de *script* (ou *frame*, para Van Dijk) na seção 7.3.1.

Para responder ao item a, o candidato deveria analisar a cena e perceber alguns elementos da tira que são indispensáveis para a sua compreensão, como: 1. uma mulher segura um bule; 2. ela o conduz em direção a uma personagem masculina; 3. o líquido contido no bule está quente (fato que pode ser comprovado pelo desenho representativo da fumaça). Além dessas representações ilustrativas, a personagem feminina pergunta “Café?”. Ao juntarmos todas essas informações, construímos uma situação muito parecida àquela vivenciada no cotidiano: o oferecimento de café. Esperava-se que o candidato fosse capaz de reconhecer na tira a representação de um fato cotidiano, comum à vida dos brasileiros. Mesmo aqueles que não tomam café provavelmente já viram essa mesma cena em propagandas, filmes ou novelas. No *Relatório da banca elaboradora da prova de língua portuguesa – Vestibular 1995*, a banca apresenta o que chama de “Passos necessários para responder à questão”:

*Para responder ao item a), o candidato deve analisar a cena. Se tiver alguma experiência semelhante ao que vê, se já tiver participado de eventos nos quais alguém oferece alguma coisa a outra pessoa, para comer ou beber, à mesa ou numa sala de visitas, ou mesmo se só tiver visto cenas semelhantes em filmes ou novelas, reconhecerá uma situação na qual Helga oferece café a Hagar. (O candidato sabe que não tem garantia absoluta da interpretação, como não tem de nenhuma, mas deve saber também que a probabilidade de ela não ser a interpretação correta é mínima).*

(p. 7)

Sendo assim, esperava-se como resposta a essa pergunta que o candidato interpretasse a fala de Helga como um oferecimento.

Para responder ao item *b*, o candidato deveria perceber que, mesmo parecendo estranha, a interpretação dada por Hagar à pergunta de Helga é possível. Se deixarmos de lado o contexto representado no 1º quadrinho, podemos analisar novamente a resposta de Hagar (*Sim... Acho que é!*). Associando sua fala às atitudes retratadas na tira, percebemos que ele simula uma cena que também é comum, assim como aquela representada por Helga: Hagar pensa ter sido convidado a identificar algo. Sendo assim, analisa o conteúdo do bule (se aproxima dele, retira-lhe a tampa) e depois responde. Helga fez um oferecimento e Hagar reconheceu-o como um pedido de análise.

Segundo a banca elaboradora,

*Responder ao item b) é mais fácil. Certamente, o leitor comum, isto é, aquele que é um leitor relativamente constante, reconhecerá na resposta de Hagar algo de estranho, mas logo verificará que é perfeitamente possível compreender o que esta personagem quer dizer com sua resposta. Para compreender isso adequadamente, vale a pena reanalisar a fala de Helga, que parecia óbvia, e perceber que, de fato, se retirada da circunstância, da cena em que ocorre, poderia, remotamente, receber a interpretação que lhe dá Hagar (a mais literal). A interpretação de Hagar fica patente tanto pela resposta verbal quanto pelas atitudes que aparecem representadas: ele analisa o conteúdo do recipiente que Helga tem em suas mãos, ou seja, ele representa uma cena também familiar: se alguém é convidado a identificar algo, procede a uma análise (que varia segundo pareça se tratar de um tipo ou de outro de objeto – o café pode, por exemplo, ser reconhecido*

*pelo cheiro) e só depois da análise é que responde. Pois bem, é o que faz Hagar.*

*(p. 7)*

No item c, o candidato deveria perceber que, na maioria das vezes, para entendermos uma fala devemos associá-la ao contexto em que foi produzida. Caso contrário, corremos o risco de chegar a uma interpretação que foge às expectativas do nosso interlocutor. De acordo com a banca,

*Para responder ao item c), o candidato deve explicitar o fato de que, muito freqüentemente (e de certa forma obrigatoriamente quando o “texto” é obviamente dependente de fatores de contexto, como é o caso quando é composto apenas de frases como “café?”), para saber o que uma pessoa quer dizer, deve-se analisar sua fala no contexto em que a produz. Combinando o que o falante diz com os fatores do contexto, e só assim, pode-se com razoável (às vezes, muita) certeza obter interpretação exata.*

*(pp.7-8)*

Apresento a seguir o que foi considerado correto pela banca elaboradora:

1. Para o item a:

*...como perguntando a Hagar se ele quer café U ou: oferecendo café a Hagar*

*U ou: como significando: “Quer café?”*

2. Para o item b:

*...como um pedido de informação: se aquilo era café*

*ou: como significando: “isto é café?”*

3. Para o item *c*:

*porque não leva em conta fatores do contexto e se atém apenas aos elementos lingüísticos, de forma absolutamente literal.*

### **8.1 – O desempenho dos candidatos na questão 01/1995**

0,1% dos presentes à prova deixou a questão 01/1995 em branco; 0,5% obteve nota zero; 2% tiveram nota um; 64% tiveram nota dois; 28% obtiveram nota três; 6% ficaram com nota quatro, enquanto que apenas 1% alcançou a nota cinco.<sup>46</sup>

Os dados expostos acima demonstram que os candidatos não tiveram desempenho muito satisfatório nesta questão. A porcentagem elevada dos que obtiveram notas dois e três representa uma realidade que será percebida ao analisarmos as respostas: muitos foram de encontro às expectativas da banca nos itens *a* e *b*, mas se afastaram do esperado no item *c*, ou produziram respostas incompletas. A banca elaboradora atribuiu as seguintes notas para a questão:

*Item a U 1 ponto*

*Item b U 1 ponto*

*Item c U 3 pontos*

### **8.2 – Considerações a respeito do contexto**

Após a leitura da questão 01/1995 e da apresentação das expectativas da banca, parece-nos claro que a discussão central dos itens *a*, *b* e *c* é a leitura dentro ou fora de um contexto. Por isso, acreditamos ser necessário apresentar

---

<sup>46</sup> Informações cedidas pela Comvest.



algumas considerações a respeito do contexto desenvolvidas, em especial, por Koch & Elias (2006) e Van Dijk (2004).

Koch & Elias procuram construir um breve histórico dos estudos sobre contexto. Segundo as autoras, o contexto teve sua importância destacada com a concepção de que a leitura é uma atividade complexa, que envolve, além do conhecimento sobre os elementos lingüísticos presentes na superfície textual e sua organização, mobilização de outros saberes. Essa concepção está fundamentada no pressuposto de que o sentido de um texto não existe *a priori*; ele se constrói na interação entre os sujeitos e o texto. Essa visão torna o estudo do contexto algo essencial para a compreensão do sentido.

De acordo com Koch & Elias, as pesquisas iniciais sobre o texto consideravam como contexto somente o entorno das frases. Nesta visão, um texto seria uma seqüência de frases e teria coerência à medida que houvesse reiteração dos mesmos referentes e o uso correto de elementos de relação entre os segmentos do texto. Ao mesmo tempo, os pragmaticistas consideravam importante que se considerasse também a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais (dêiticos e expressões indiciais).

Após o surgimento da Teoria dos Atos de Fala, difundida primeiramente por Austin e, em seguida, por Searle, e da Teoria da Atividade Verbal, baseada nos trabalhos de Leontev, Luria e Vigotsky, os pragmaticistas dirigiram seus estudos para a descrição das ações dos sujeitos que são feitas através da linguagem, em situações de interlocução. Essas ações, os atos de fala, passaram a ser consideradas intencionais e sociais, visando a determinados fins. Dessa

forma, para entender o sentido de enunciados, seria imprescindível entendê-los dentro de uma situação de produção.

Contudo, essa mudança ainda não foi considerada suficiente. Segundo Koch e Elias (2006),

*(...) os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impõe condições, estabelece deveres e lhes limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.*

(p. 61)

Entender que as manifestações de linguagem ocorrem dentro de relações culturais fez com que o *contexto sociocognitivo*<sup>47</sup> passasse a ser levado em conta nos estudos lingüísticos. Em uma situação de interação, os interlocutores trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que já constituem um contexto. Esse contexto é modificado, alterado, à medida que a interação se desenvolve. Os interlocutores são levados a ajustarem-se aos novos contextos criados pela situação de interlocução. Para as autoras,

*(...) em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.*

---

<sup>47</sup> Compreendem-se como constitutivos do contexto sociocognitivo os conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedurais, textuais, dentre outros.

Para Koch e Elias, o contexto engloba, além do *co-texto*<sup>48</sup>, a situação interacional imediata, a situação mediata (ou entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores, que resumiria os demais. Segundo as autoras, o contexto cognitivo dos interlocutores reuniria todos os tipos de conhecimentos cuja mobilização é necessária para um intercâmbio verbal, a saber:

U conhecimento lingüístico;

U conhecimento enciclopédico;

U conhecimento da situação comunicativa e de suas regras;

U conhecimento superestrutural ou tipológico (relacionado a gêneros e tipos textuais);

U conhecimento estilístico (relacionado a registros, variedades lingüísticas e sua adequação às situações comunicativas);

U conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura.

Sintetizando esta discussão, assumo as palavras de Koch e Elias (2006),

---

<sup>48</sup> Forma como nomeiam o *entorno verbal*, citado no início deste capítulo.

*O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.*

*Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas (...) por meio de estratégias de “sinalização textual”<sup>49</sup>, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo.*

(p. 64)

A questão 01 do vestibular 1995, cujas respostas são analisadas neste capítulo, exige do candidato a compreensão de enunciados em dois momentos específicos: 1. espera-se que ele seja capaz de compreender o enunciado da questão, composto pela apresentação da tira e pelos três itens em que a questão se subdivide; 2. espera-se também que compreenda o enunciado da própria tira, retirada de seu veículo inicial – um jornal – e inserida em um novo contexto: uma avaliação com finalidade de seleção. O candidato deve compreender esses dois momentos, sem perder de vista, no entanto, que um faz parte da constituição do outro: ele deve ler a tira pensando no que pediu o enunciado da questão, e deve ler o enunciado da questão pensando no conteúdo da tira. Devemos nos lembrar de que a tira não é composta apenas por uma pergunta e uma resposta considerada equivocada, mas por uma situação representativa de um fato

---

<sup>49</sup> Algumas *estratégias de sinalização textual* podem ser percebidas no enunciado da questão 01/1995. Conforme citado no início deste capítulo, a banca cria algumas “balizas” que conduzem a interpretação do candidato e limitam a quantidade de leituras possíveis. A banca elaboradora afirma, já na apresentação da tira, que para entendê-la “é necessário dar-se conta de que a pergunta de Helga pode ter duas interpretações”; no enunciado do item a, a banca destaca a importância do contexto para a interpretação da fala de Helga.

cotidiano: o oferecimento de café. Esta situação é chamada de *frame* ou *script* por Van Dijk (2004) e é dela que trataremos a seguir.

### 8.2.1 – *Frames* ou *scripts*

Segundo Van Dijk,

*Frames não são porções arbitrárias do conhecimento, organizadas segundo um certo conceito. Porém, ao contrário de um conjunto de associações, tais unidades contêm as informações essenciais, típicas e possíveis associadas a tal conceito. Ademais, os frames parecem ter uma natureza mais ou menos convencional e portanto deveriam especificar o que é característico ou típico em uma certa cultura.*

(p. 78)

Dizemos que os atos de fala estão associados aos *frames*. No entanto, para Van Dijk, um único ato de fala não chegaria a constituir um *frame*. Para ele, uma conferência ou uma pregação seriam exemplos formados por seqüências típicas de atos de fala, que assumiriam funções diferentes: abertura, apresentação, cumprimento, argumentação, defesa, fechamento, etc. Embora não sejam *frames*, os atos de fala são interpretados de acordo com conhecimentos de mundo do tipo *frame*. Sob essa ótica, *frames* seriam pequenos contextos ou roteiros de produção de enunciados. Ao chegarmos na entrada de um cinema, por exemplo, seguimos alguns rituais que fazem parte do ato de comprar ingresso para um filme, a saber: 1. escolhemos um filme e uma sessão; 2. nos dirigimos a um guichê; 3. solicitamos o ingresso a um vendedor; 4. pagamos; 5. nos dirigimos

à sala. Esse ritual, salvo raras exceções, se repete sempre que vamos ao cinema. No guichê, são esperados enunciados como: “Dois para a sala 4.” Fora do contexto explicitado acima, seria muito difícil que alguém compreendesse esse enunciado como sendo o pedido de dois ingressos para uma sessão de cinema que aconteceria na sala de número quatro. Isso só se torna possível porque o inserimos dentro de um contexto, de um conhecimento do tipo *frame*. Cumprindo essas etapas, a compra do ingresso é quase certa. Inesperado, nesse contexto, seria chegar ao guichê e pedir um quilo de carne ao invés de um ingresso.

### 8.3 – As respostas obtidas no item a

Como apresentado no início deste capítulo, o item a da questão 01/1995 solicitava ao candidato que ele apontasse como deveria ser interpretada a fala de Helga *dentro do contexto* representado na tira.

Neste item, os candidatos não demonstraram dificuldades em perceber que a fala de Helga poderia ser interpretada de duas maneiras: uma dentro do contexto apresentado e outra fora dele.

#### 8.3.1 – 1ª leitura: A percepção de dois frames

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
026/072	a) <i>A fala de Helga tem duas interpretações possíveis: - a primeira pode ser no sentido de querer saber o que é que está dentro do bule e a segunda maneira é a de estar oferecendo café a Hagar.</i>
053/020	a) <i>A fala de Helga pode ser interpretada de duas maneiras:</i>

000/050	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se ele quer café</i></li> <li>- <i>E se o conteúdo da garrafa é café.</i></li> </ul> <p>a) <i>A fala de Helga deve ser interpretada, como sendo uma pergunta sobre o que estaria dentro do bule, ou perguntando a Hagar se ele estava servido a tomar café.</i></p>
---------	---

Todas as respostas apresentadas neste subtópico entendem que a fala de Helga pode ser compreendida de duas maneiras possíveis. Esses leitores perceberam a relação do enunciado representado no 1º quadrinho com dois *frames* diferentes. A primeira leitura, esperada pela banca como resposta correta para o item a, considera a pergunta *Café?* em relação à atividade cotidiana de oferecimento dessa bebida a alguém. Temos vários indícios no quadrinho que nos levam a esta interpretação (conforme destacado na seção 8.1). Contudo, também podemos considerar que a tira faz alusão a uma outra atividade cotidiana: um *pedido de análise* do que está contido no bule<sup>50</sup>.

Por que então a banca teria considerado incorretas as respostas transcritas acima?

Em relação ao que é esperado como resposta correta para o item a (*No contexto, como deve ser interpretada a fala de Helga?*), percebemos que, apesar de terem feito uma boa leitura da tira, os candidatos não responderam adequadamente à questão. Para o item a, apenas uma das duas leituras possíveis deveria ser destacada. Ao apresentar ambas as leituras, o candidato deixa de fazer o que lhe é pedido.

<sup>50</sup> Ambas as atividades cotidianas citadas aqui foram descritas na seção 8.1

### 8.3.2 – 2ª leitura: A descrição da situação

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
017/052	<i>Helga pergunta se quer café, ela oferece e Hagar que vem a duvida, a outra interpretação é se há café no bule.</i>

Este candidato não discute como deveria ser interpretada a fala de Helga. Ele descreve a situação, relatando o que acontece na tirinha. Ao fazer o relato, acaba por apresentar as duas interpretações, sem responder ao que foi pedido.

### 8.3.3 – 3ª leitura: Uma afirmação

<i>Lote/Seqüência</i>	<i>Resposta</i>
018/001	<i>a) Isto é café.</i>
032/072	<i>a) Helga cometeu um erro por que deveria perguntar se Hagar queria um pouco de café, não simplesmente afirmando café?</i>

Para estes leitores, Helga perguntou a Hagar se a bebida contida no bule era café. Eles não perceberam os indícios apresentados na tira de que a ação de Helga tratava-se de um oferecimento. Além disso, a resposta 032/072 apresenta problemas de formulação. Helga não afirma *Café*. Na realidade, ela faz uma pergunta.

É possível que o autor da resposta 018/001 tenha percebido que Helga oferecia a bebida. No entanto, sua resposta é muito vaga. Se a tivesse completado e escrevesse, por exemplo: “Isto é café. Você quer um pouco?”,



teríamos certeza de que a leitura feita por ele iria de encontro ao esperado pela banca. Contudo, tal como foi apresentada, ela abre a possibilidade de que seja entendida também como: “Isto é café. Não tenho dúvidas disso.”, afastando-se do que foi solicitado pelo enunciado. A resposta dada pelo candidato permite mais de uma leitura. Considerá-la correta implicaria completar uma tarefa que não foi cumprida plenamente por ele.

#### **8.3.4 – 4ª leitura: A fala “incompleta”**

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
<i>062/099</i>	<i>a) A fala não é direta. Não tem sentido, está incompleta.</i>

Este candidato se exime da responsabilidade de apresentar uma interpretação para a pergunta de Helga. Ele apenas critica sua fala, classificando-a como incompleta e indireta.

É provável que para este leitor uma resposta completa seria aquela formada pela estrutura típica da linguagem escrita, constituída por sujeito + predicado: “Você gostaria de um pouco de café?” ou “Você aceitaria um café?”. De fato, frases como essas resolveriam o problema da dupla interpretação, mas acabariam com a piada. Também é necessário destacar que orações como as sugeridas acima não são típicas do gênero tirinhas. Como discutido no capítulo 6, a linguagem das tirinhas se aproxima da oral, deixando de lado muitas das exigências do padrão formal culto escrito. Se a história apresenta uma situação informal vivida por um casal no seu cotidiano, seria incoerente construir enunciados que não fossem representativos de uma conversa corriqueira.

## 8.4 – As respostas obtidas no item *b*

### 8.4.1 – 1ª leitura: A dúvida de Hagar

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
018/001	<i>b) Como duvidosa.</i>
000/088	<i>b) Ele também ficou em dúvida se realmente era café ou outra coisa parecida.</i>

Ambos os candidatos percebem que Hagar não tem certeza sobre o conteúdo do bule. À primeira vista, podemos considerar as respostas corretas, mas ao voltarmos ao enunciado da pergunta (*Como Hagar interpretou a fala de Helga?*), observamos que eles deixam de respondê-la.

Além da característica apresentada acima, a resposta 018/001 precisaria ser reformulada. Hagar não considera a pergunta duvidosa; ele tem dúvidas sobre o que está dentro do bule, não sobre a constituição da pergunta.

### 8.4.2. – 2ª leitura: Uma resposta incompleta?

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
014/008	<i>b) Hagar interpretou a fala de Helga como uma pergunta.</i>

Nesta resposta, o candidato afirma que Hagar interpretou a fala de Helga como uma pergunta. Neste caso, Hagar estaria correto; trata-se, realmente, de uma pergunta. A questão é: qual interpretação ele dá para essa pergunta?

## 8.5 – As respostas obtidas no item c

### 8.5.1 – 1ª leitura: Comentários sobre o comportamento de Hagar

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
000/088	<i>c) O falante comum não fica em dúvida ao ser perguntado se isso é café. A decisão é na hora. Quanto a Hagar, o seu comportamento continua expressando dúvida.</i>
017/052	<i>c) Ele age na incerteza, fica uma duvida a interpretação diante de Helga.</i>
080/037	<i>c) O comportamento lingüístico de Hagar não corresponde ao de um falante comum porque ele não entendeu a pergunta feita por Helga.</i>
043/052	<i>c) O comportamento lingüístico de Hagar não corresponde ao de um falante comum porque este certamente entenderia a pergunta de Helga e responderia de acordo.</i>
033/044	<i>c) Hagar interpreta a fala de Helga como uma pergunta a respeito da natureza do líquido que está dentro do bule, se o líquido era ou não café.</i>
013/089	<i>c) Pois um falante comum entenderia a pergunta, respondendo somente se aceita ou não o café.</i>
004/034	<i>c) Pois uma falante comum teria entendido a fala de Helga e Hagar não entendeu.</i>
049/093	<i>c) Hagar não tem comportamento lingüístico comum ao de um falante comum por ter entendido mal o que Helga queria dizer.</i>
037/057	<i>c) Porque ele não interpretou a pergunta de modo correto.</i>
026/033	<i>c) Uma pessoa normal conheceria o café, portanto, não seria necessário perguntar. E quem trouxe foi ela.</i>
062/069	<i>c) Normalmente, apesar da pergunta de Helga não ser tão</i>

086/083	<p><i>“explicada”, costumamos entender que ela está oferecendo a bebida.</i></p> <p><i>c) O comportamento linguístico de Hagar não é comum, pois ele não conseguiu interpretar a fala de Helga, típica da linguagem oral. Portanto, Hagar compreendeu uma expressão utilizada frequentemente na linguagem oral</i></p>
---------	--

As respostas 000/088 e 017/052 destacam que Hagar teria ficado em dúvida; não explicitam, no entanto, que dúvida teria sido essa. As demais respostas afirmam que Hagar não entendeu a pergunta de Helga, fato que jamais ocorreria com um falante comum. Contudo, eles não explicam porque um falante comum não teria problemas em entender a pergunta de Helga. Se respondesse a essa pergunta, provavelmente formulariam uma explicação para o comportamento linguístico de Hagar não corresponder ao de um falante comum – necessária para o cumprimento desse item.

Para esta pergunta, a banca esperava que os candidatos percebessem e explicitassem a relação entre a produção da fala e seu contexto. No entanto, as respostas reproduzidas acima optam por parafrasear o enunciado do exercício, acrescentando a ele que Hagar não teria feito o que era esperado, ou descrevendo a ação de Hagar em resposta à pergunta de Helga.

Contudo, a dificuldade enfrentada por esses candidatos para responder à questão pode ser justificada pela própria imprecisão do enunciado deste item: afinal de contas, quem seria esse “falante comum”? Que pessoas/personagens poderiam ser designadas por essa expressão?

### 8.5.2 – 2ª leitura: O bárbaro/primitivo

Lote/Seqüência	Resposta
032/072	c) <i>Porque ele cometeu barbarismo.</i>
064/012	c) <i>Porque a intenção deste Cartum é, justamente mostrar ao leitor que a fala usada pode ter duas diferentes interpretações, aproveitando-se da condição de “bárbaro” de Hagar, que entende a fala de uma maneira diferente.</i>
033/008	c) <i>Hagar comporta-se como um primitivo, pois um falante comum responde corretamente a uma pergunta. E no texto está evidente que Helga esta oferecendo café a ele, e o mesmo não entende isso.</i>
088/048	c) <i>O comportamento lingüístico de Hagar não corresponde ao de um falante comum porque trata-se de um personagem de um quadrinho humorístico que representa um homem bárbaro, bruto.</i>

Os autores das respostas transcritas acima fazem uma leitura diferenciada da tira: eles deixam o impasse criado pelos enunciados de lado e analisam aquilo que as personagens representam. Tanto Helga quanto Hagar são vikings ou bárbaros. *Bárbaros* era o termo usado pelos romanos para designar aqueles povos que viviam fora do seu domínio, apresentando línguas e culturas diferentes, consideradas incultas.

Nas respostas aqui reproduzidas, percebemos que os leitores justificaram a atitude de Hagar pelo fato de ele ser um bárbaro, ou um homem primitivo. Ou seja, a avaliação foi feita de acordo com os mesmos critérios dos romanos: “aquele que não fala como o meu grupo, fala errado, não pensa direito, não é um ‘falante comum’”.

É interessante observar que a resposta 032/072 destaca que “*ele* (Hagar) *cometeu barbarismo*”. Acredito que, neste caso, o autor não se refira à definição de barbarismo como um vício de linguagem, mas como um ato cometido por um representante de um povo bárbaro.

Van Dijk (1988) afirma que

*(...) opiniões pessoais, baseadas em atitudes, normas, valores ou ideologias mais gerais na memória social (enquanto grupalmente baseada) podem ser associadas com os eventos de que trata o texto (...)*

*(p. 164)*

As leituras apresentadas neste subtópico trazem para a análise do texto uma visão dos seus autores a respeito dos povos bárbaros: são incapazes de dialogar por não compreenderem o que é dito pelo outro. Dessa forma, os candidatos não consideram o *frame* apresentado na tira, mas avaliam a situação de acordo com a imagem que fazem a respeito dos bárbaros, povos dos quais Hagar e Helga são representantes; julga-se o povo, e não a atitude dos falantes representados no diálogo.

### 8.5.3 – 3ª leitura: A ironia e a sátira (leituras possíveis?)

Lote/Seqüência	Resposta
026/072	c) <i>Pois no sentido do texto, tem um toque irônico, que é a verdadeira vontade do escritor, e por isso se fosse interpretado da maneira comum não teria destaque a ironia.</i>

043/068	c) <i>É a forma do autor satirizar o fato de Helga não fazer bem o café.</i>
019/081	c) <i>Porque normalmente o falante comum interpretaria a questão de Helga como um oferecimento e Hagar, ironicamente, interpreta a questão de outro modo.</i>
068/011	c) <i>Porque um falante comum saberia que quando alguém pergunta “Café?”, esse alguém está oferecendo café ao falante, porque ele sabe o que está servindo. Hagar estava ironizando a pergunta de Helga.</i>

Os autores dessas respostas leram a tira como um exemplo de sátira ou ironia. Os que fizeram essa leitura provavelmente conhecem o trabalho de Dik Browne, criador da tirinhas de Hagar, publicados em alguns jornais do país<sup>51</sup>. Aqueles que acompanham o dia-a-dia de Helga e Hagar sabem que um dos grandes motivos de briga entre o casal é o fato de Hagar criticar constantemente os pratos preparados pela esposa<sup>52</sup>.

Esses leitores apresentaram uma leitura que não era esperada pela banca. Consideraram para sua análise um contexto que está além das barreiras desta tirinha especificamente, mas que se constrói a cada publicação das histórias dessas personagens e que é acompanhada por um conjunto de leitores fiéis. Um leitor instantâneo da tirinha, isto é, aquele cujo primeiro contato com as personagens foi feito durante a realização da prova, não teria condições de chegar a essa leitura.

<sup>51</sup> O personagem *Hagar, o Horrível* foi criado em 1973 por Dik Browne . A tira é distribuída a 1.900 jornais e publicada em 13 idiomas, em 58 países. (Informação extraída de *Wikipédia*).

<sup>52</sup> Na leitura dessas respostas, agradeço as contribuições feitas pelas professoras Lílian Lopes Martin da Silva e Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Contudo, afirmar que Hagar agiu como um bárbaro pode não responder exatamente ao que foi pedido no item c. Um “falante comum” também é capaz de produzir e compreender sátiras e ironias; portanto, ter ironizado o café de Helga não faz de Hagar um falante incomum. Ter percebido a ironia da resposta de Hagar demonstra um conhecimento prévio sobre as personagens, mas não uma leitura criteriosa do que foi solicitado no enunciado do exercício.

#### 8.5.4 – 4ª leitura: A pergunta incompleta

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
000/010	<i>c) Porque a pergunta com que ela fez a ele não está de um modo correto. Porque ela tentou perguntar a ele, se ele queria café, e na verdade ele entendeu como se ela estivesse perguntando se era café.</i>
032/087	<i>c) Porque ela não fez uma pergunta completa, apenas disse café.</i>

Estes candidatos apresentaram respostas semelhantes às aquelas discutidas na seção 8.3.4 (4ª leitura: A fala “incompleta”). Para eles, a pergunta de Helga foi feita de forma incompleta, incorreta. Neste item, contudo, respostas como essas soam ainda mais inadequadas, pois o enunciado pedia que se analisasse a fala de Hagar. Criticar a pergunta de Helga não auxilia na avaliação do comportamento de Hagar.

#### 8.5.5 – 5ª leitura: Formalidade x informalidade; linguagem coloquial

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
-----------------------	-----------------



062/099	<i>c) Ele demonstra ser uma pessoa simples, sem muita intimidade da fala.</i>
014/027	<i>c) O comportamento lingüístico de Hagar é coloquial, ou seja, desprovido de qualquer caráter formal em sua fala</i>
017/038	<i>c) O comportamento de Hagar não corresponde ao de um falante comum da língua portuguesa porque, na linguagem oral, quando fazemos uma interrogação formada apenas por um substantivo como “café”, geralmente estamos oferecendo o substantivo citado e não perguntando o que ele é.</i>
027/074	<i>c) Porque coloquialmente não se interpreta a asserção anterior da forma como foi entendida, tanto que se cria uma situação de humor por tal interpretação.</i>

Estas respostas comentam características da linguagem informal/coloquial, mas não analisam a produção do diálogo retratado na tira inserida em um contexto. Afirmar que numa situação informal não se interpretaria a fala de Helga tal como foi interpretada por Hagar não explica porque o seu comportamento não corresponde ao de um falante comum.

#### **8.5.6 – 6ª leitura: A língua “ao pé da letra”**

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
087/000	<i>c) O comportamento lingüístico de Hagar não corresponde ao de um falante comum porque este, não acostumado à ausência de formas gramaticais e (ilegível) da língua falada ou língua popular, interpretou a fala ao “pé-da-letra”</i>
013/083	<i>c) Hagar interpreta as coisas exatamente como elas são ditas, ou seja, “a pé da letra”.</i>

Estes candidatos se aproximam do que é esperado como resposta correta para o item c. As leituras apresentadas consideram que a interpretação de Hagar foi feita ao pé da letra. Se a leitura feita ao pé da letra foi considerada equivocada, pressupomos que a leitura correta seria aquela feita dentro de um contexto. Faltou a esses candidatos reconstruírem o caminho da interpretação literal até a interpretação contextualizada. Considerar as respostas transcritas como plenamente corretas talvez significasse complementar uma leitura, realizar um trabalho que deveria ter sido feito pelo candidato.

#### 8.5.7 – 7ª leitura: A interpretação fora da seqüência

Lote/Seqüência	Resposta
027/090	<i>c) Na fala cotidiana muitas frases são reduzidas à ponto de deixarem de ser oração. Mas em um diálogo existe uma seqüência dentro da qual falas isoladas perdem o sentido. No caso de Dik Browne, obviamente Helga pergunta à Hagar se ele quer café, mas este interpreta a frase sem considerar a seqüência, não agindo, assim, como um falante comum.</i>

Acredito que o que este candidato chama de seqüência, nós chamamos de contexto. Para ele, se Hagar tivesse considerado a frase de Helga dentro de uma seqüência, ele a teria compreendido, agido, conseqüentemente, como um falante comum. Esta resposta, no entanto, apresenta uma frase que contradiz essa idéia. Ao afirmar que falas isoladas perdem o sentido quando estão dentro de

um diálogo, em seqüência, ele contradiz o restante de sua resposta, comprometendo sua compreensão.

#### **8.5.8 – 8ª leitura: Tomar café, uma atividade cotidiana**

<i>Lote/Seqüência</i>	<b>Resposta</b>
037/074	<i>c) Cotidianamente, quando estamos tendo uma refeição, o café faz parte da refeição, o que torna a interpretação de Hagar incoerente com a realidade.</i>

Este candidato faz uma leitura da tira de acordo com um costume bem brasileiro: tomar um cafezinho após as refeições. Todavia, destacar esse costume não é suficiente para explicar a atitude de Hagar, visto que a resposta não discute nem o contexto, nem a interpretação dada por ele à fala de Helga.

#### **8.5.9 – Outras conclusões...**

As leituras da questão 01/1995 feitas pelos candidatos e apresentadas neste capítulo demonstram que esses candidatos compreendem a importância dos *frames* no dia-a-dia dos falantes de uma língua. A maioria deles foi capaz de perceber que manifestações lingüísticas desenvolvem-se sempre dentro de contextos.

No entanto, também podemos perceber através da leitura das respostas produzidas pelos candidatos que eles, muitas vezes, se distanciam do enunciado da questão, ou do diálogo de Helga e Hagar, e transpõem a tira para outros contextos, reproduzindo leituras “cristalizadas”, ao produzirem

interpretações provavelmente mais próximas daquelas com que trabalham na escola ou que fazem parte do senso comum, por exemplo: *barbarismo* tem a mesma origem de *bárbaro* e, se Hagar é *bárbaro*, então ele comete *barbarismo*; ou bárbaros não conseguem dialogar; ou tirinhas *sempre* são irônicas; ou Hagar *sempre* implica com o que Helga faz na cozinha...

Essa busca por “balizas” fornecidas pela escola ou pelo conhecimento de mundo do candidato impede, ao menos nos casos aqui apresentados, que ele siga outras “balizas”: aquelas impostas pelos que elaboraram a prova.

---

## **9 – Considerações finais**

Quando iniciei esta pesquisa optei por trabalhar com questões de interpretação de quadrinhos porque elas constituíam o maior número do meu *corpus*. Achei que essa maior quantidade seria um indicador de que os vestibulandos não enfrentavam grandes dificuldades ao responderem essas questões.

No entanto, ao analisar as respostas de que dispunha, pude perceber que a relação do leitor/candidato com as tirinhas/questões pouco tem em comum com a relação de um leitor em atividade cotidiana de leitura com quadrinhos e tirinhas publicados em gibis, internet e jornais.

A mudança de suporte da tirinha muda a relação do leitor com a história representada em seus quadros. No vestibular, por mais que a banca elaboradora tente criar situações de leitura que se aproximem das atividades cotidianas do

leitor, elas sempre serão forjadas. Não se trata de um defeito do vestibular. Afinal, os candidatos sabem que, apesar de para muitos ser prazeroso deparar-se com uma tirinha no decorrer de um exame de seleção, o vestibular não perde a sua característica inicial: a de selecionar. Neste caso, como lidar com leitores tão diferentes, com histórias de leitura e de vida tão particularizadas, que têm que mostrar eficiência na leitura, compreensão e produção de textos escritos durante a prova?

A banca elaboradora tem uma tarefa quase impossível em cada questão que elabora para a prova do vestibular: imaginar leituras variadas para o texto apresentado e definir quais serão aceitas e quais serão desautorizadas. Contudo, às vezes ela parece desconsiderar que o enunciado de suas questões também pode estar permeado por ambigüidades e subentendidos, uma vez que também se constitui como um gênero e é produzido na e através da língua, sendo suscetível, também ele, a interpretações.

O Vestibular Unicamp demonstra respeito aos seus vestibulandos quando abre a possibilidade de rever sua grade antes da correção das provas, admitindo como corretas respostas que não haviam sido previstas, mas que atingem os objetivos esperados para questão. No entanto, demonstra certa incoerência no tratamento que dá aos seus candidatos (ao menos no que foi observado nas questões analisadas neste trabalho): se o objetivo da universidade é selecionar candidatos que sejam “capazes de expressar-se com clareza; organizar suas idéias; estabelecer relações; demonstrar capacidade para interpretar dados e fatos; elaborar hipóteses; dominar os conteúdos do núcleo

comum do ensino médio”<sup>53</sup>, seria necessário explicitar que “Para achar graça da tira (...) é necessário fazer dela uma leitura adequada”? Se a prova de Língua Portuguesa tem como característica usar como objeto de análise de suas questões textos que fazem parte do cotidiano dos candidatos, ela não precisaria ensiná-los a ler esses textos durante a prova!

Acredito que esse seja um exemplo de mais uma tentativa da banca elaboradora de fazer com que os candidatos tenham instruções claras para que não se distanciem da(s) leitura(s) esperada(s) por ela.

Para entender melhor o caminho percorrido pelo candidato para chegar à sua resposta, acredito ser de extrema importância avaliar o caminho percorrido pela prova de Língua Portuguesa da Unicamp até chegar ao aluno, dentro da sala de aula do Ensino Médio. Scaramucci demonstrou em suas pesquisas (2002; 2004; 2005) que os objetivos da prova de Inglês não estavam claros para professores e alunos após mais de 10 anos da criação do vestibular. Acredito que se forem desenvolvidas pesquisas sobre o efeito retroativo da prova de Língua Portuguesa nas escolas o resultado será bastante semelhante. Talvez a entrada de novos gêneros na sala de aula (como a tirinha) tenham servido apenas como pretexto para o desenvolvimento das mesmas atividades.

As questões do Vestibular Unicamp e as respostas dos candidatos constituem *corpus* vastíssimo para trabalhos sobre a relação ensino/avaliação, escrita, leitura e diversos outros temas que dariam origem a muitas outras pesquisas. Finalizo este trabalho com a certeza de que ele não se encerra aqui.

---

<sup>53</sup> COMVEST. “Objetivos e características”. In: *Manual do candidato 2007*. (p. 4). Publicado em [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br). Acesso em 26/06/2007.

---

**Bibliografia**

ABAURRE, M. B. M. (1998) "A validade da redação como instrumento seletivo". In: *II Encontro Nacional: Vestibular in Foco. Anais 1998*. Bragança Paulista, SP.

ABAURRE, M. B. M., POSSENTI, S. (1993) *Vestibular Unicamp: Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Globo.

BAKHTIN, M. (2003 [1953]) "Gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

COMVEST (1999) *Caderno de questões 99: a Unicamp comenta as suas provas*. Campinas: Coordenação Executiva dos Vestibulares da Unicamp.

COMVEST (1999) *Manual do candidato Unicamp*. Campinas: Coordenação Executiva dos Vestibulares da Unicamp.

COMVEST. (1995) *Vestibular Unicamp: Questões comentadas do vestibular 95 (Língua Portuguesa)*. Campinas: Coordenação Executiva dos Vestibulares da Unicamp.

COMVEST (1997) *Vestibular Unicamp: Questões comentadas do vestibular 97 (Língua Portuguesa)*. Campinas: Coordenação Executiva dos Vestibulares da Unicamp.

COMVEST. (1998) *Vestibular Unicamp: Questões comentadas do vestibular 98 (Língua Portuguesa)*. Campinas: Coordenação Executiva dos Vestibulares

da Unicamp.

COMVEST. (2000) *Revista do Vestibulando 2001*. Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares. Comvest, Unicamp.

COMVEST (2001) *15 Anos de Vestibular Unicamp: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa: coletânea, 2ª fase*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.

DUCROT, O. (1977) "Implícito e Pressuposição". In: *Princípios de Semântica Lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix.

ECO, H. (2001) *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo, Martins Fontes.

FERREIRA, N. S. A. (2001) *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita.

FREUD, S. (1905) *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

GRICE, H. P. (1982) "Lógica e Conversação" (trad. J. W. Geraldi). In: *Fundamentos Metodológicos da Lingüística Vol. IV*. (org. DASCAL, M.). Campinas (SP).

ILARI, R. & GERALDI, J. W. (2000) *Semântica*. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. (2001) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

\_\_\_\_\_ (2001) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP. Pontes.

\_\_\_\_\_ (2002) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP.



Pontes.

KOCH, I. ELIAS, V. M. (2006) *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

MENEGASSI, R. J. (1990) *Confronto entre abordagens de leitura*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.

MUNIZ, K. S. (2004) *PIADAS: conceituação, constituição e práticas – um estudo de um gênero*. Dissertação de Mestrado, IEL/Unicamp.

POSSENTI, S. (1990) “A leitura errada existe”. In BARZOTTO, W. H. (org.) (1999) *Estado de leitura*. Campinas: SP, Mercado de Letras.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2002) “Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study”. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, nº 1, vol. 2. pp. 61–81, ALAB, UFMG.

\_\_\_\_\_ (2004) “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 43, (2). pp. 203-226.

\_\_\_\_\_ (2005) “Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita?”. In: FLORES, V. do N. et al. (orgs.) *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva*. pp. 37-57, Editora UFRGS.

VAN DIJK, T. A. (1981) "Contexto e cognição: *frames* do conhecimento e compreensão dos atos de fala". In: *Cognição, discurso, interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_ (1988) "Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso". In: *Cognição, discurso, interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

ULMANN, S. (1977) *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Coimbra: Fundação Gulbenkian.

#### **Textos consultados na internet:**

DUTRA, A. A. C. (s/d) "Quadrinhos e jornal: uma correspondência biunívoca".  
Publicado em:  
[http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt3\\_visual/quadrinhos%20e%20jornal%20-%20uma%20correspond%EAncia%20biun%EDvoca.doc](http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt3_visual/quadrinhos%20e%20jornal%20-%20uma%20correspond%EAncia%20biun%EDvoca.doc). Acesso em 23/06/2007.

NICOLAU, M. (2007). "As tiras de jornal como gênero jornalístico". Publicado em:  
<http://www.insite.pro.br/Ensaio%20Nicolau%20Tirinhas.htm>. Acesso em  
23/06/2007.

**ANEXOS**

# 2007 vestibular nacional UNICAMP

2ª Fase | 14 de Janeiro de 2007

## Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa | Ciências Biológicas

Nome do candidato

Nº de inscrição

### Instruções para a realização da prova

- Nesta prova você deverá responder a doze questões de **Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa** e a doze questões de **Ciências Biológicas**.
- Cada questão vale 5 pontos. Logo, a prova de cada uma das disciplinas vale 60 pontos no total. Será eliminado do concurso o candidato com zero em qualquer uma das provas da 2ª fase.
- Você receberá dois cadernos de respostas. No caderno de **Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**, de capa **laranja**, você deverá responder às questões de número 1 a 12. No caderno de **Ciências Biológicas**, de capa **cinza**, você deverá responder às questões de número 13 a 24. (**Atenção**: não se esqueça de entregar os **dois** cadernos de respostas!)
- A prova deve ser feita a caneta, azul ou preta.
- **A duração total da prova é de quatro horas.**  
Este caderno de questões somente poderá ser levado após as 17h30.

#### **ATENÇÃO:**

Os rascunhos **não** serão considerados.  
As respostas a lápis **não** serão corrigidas.

## Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa

### 1. Matte a vontade. Matte Leão.

Este enunciado faz parte de uma propaganda afixada em lugares nos quais se vende o chá Matte Leão. Observe as construções abaixo, feitas a partir do enunciado em questão:

Matte à vontade.

Mate a vontade.

Mate à vontade.

a) Complete cada uma das construções acima com palavras ou expressões que explicitem as leituras possíveis relacionadas à propaganda.

b) Retome a propaganda e explique o seu funcionamento, explicitando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas envolvidas.

### 2. HAGAR - Dik Browne



a) O que produz a ironia nessa tira de Hagar?

b) Como você interpreta a resposta de Hagar, no segundo quadrinho da tira? Justifique.

3. O Caderno "Aliás Debate" do *Estado de S.Paulo*, de 18/08/2006, apresenta uma matéria com o título: "Nas frestas e brechas da segurança". A matéria se inicia com o seguinte trecho:

*"Estamos nas frestas, procurando as brechas". Esta boa frase, que circulou em manifesto atribuído ao PCC e ao seu líder (...), Marcola, resume bem o que pretende a organização criminosa que vem atacando a maior cidade brasileira". (p. 2)*

a) Como você interpreta 'frestas' e 'brechas' em "Estamos nas frestas, procurando as brechas"?

b) Levando em consideração que "Nas frestas e brechas da segurança" é o título da matéria, como você interpreta esse enunciado comparando-o à frase atribuída a Marcola?



4. Em 7 de agosto de 2006, foi publicada, no jornal *Correio Popular* de Campinas, a seguinte carta:

*Li reportagem no jornal e me surpreendi, pois moro próximo ao local de infestação de carrapatos-estrela no Jardim Eulina, e sei que existem muitas capivaras, mesmo dentro da área militar. Surpreendi-me ainda ao saber que vão esperar o laudo daqui a 15 dias para saber por que ou do que as pessoas morreram. Gente, saúde pública é coisa séria! Não seria o caso de remanejar esses bichos imediatamente, como prevenção, uma vez que estão em zona urbana? (Carrapatos, M., M.).*

- a) Na carta acima, a que se refere a expressão "esses bichos"? Justifique.
- b) A compreensão da carta pode ser dificultada porque há nela vários implícitos. Aponte duas passagens do texto em que isso ocorre e explique.
- c) Que palavra da carta justifica a referência a "saúde pública"?

5. Em 26 de outubro de 2006, um jornal de S.Paulo veiculou a seguinte propaganda:

*"Se no Brasil ninguém paga caro por mentir, por que você vai pagar caro pela verdade?  
Assine o Jornal X a partir de R\$ XX,XX."*

- a) A propaganda explora dois sentidos de "pagar caro". Quais?
- b) A propaganda procura construir certas imagens para o jornal. Quais?
- c) Para construir essas imagens, a propaganda torna natural uma imagem estereotipada do Brasil. Comente a importância da construção sintática "se (...), por que (...)" e do pronome "ninguém" nesse processo.

6. O trecho abaixo (**texto 1**), extraído de um artigo publicado no caderno "VIDA&" do *Estado de S.Paulo*, de 18 de agosto de 2006, aborda uma questão polêmica relacionada à ética médica. Esse artigo inclui dois excertos: um do **Código de Ética Médica (texto 2)** e uma **Resolução do Conselho Federal de Medicina (texto 3)**.

#### Texto 1

*"(...) médicos de todo o País distribuem aos pacientes cupons que dão descontos na compra de produtos farmacêuticos. Os cupons são feitos pelos próprios laboratórios.*

*A (empresa X), por exemplo, distribui cupons que dão 80% de desconto na compra de uma loção cicatrizante. A (empresa Y) criou um cartão de fidelidade que garante descontos de até 50% na compra de medicamentos para doenças crônicas, como diabetes e asma. Os dois laboratórios firmaram convênios com diversas farmácias no Brasil. (...)*

*O cupom da empresa X, por exemplo, não tem valor sem o carimbo, a assinatura e o registro do médico no Conselho de Medicina. No caso da empresa Y, o cartão definitivo só é dado depois que o médico fornece ao cliente um provisório. (...)*

#### O que dizem as normas

- **(Texto 2) Código de Ética Médica:** O artigo 98 afirma que é vedado ao médico "exercer a profissão com interação ou dependência de farmácia, laboratório ou qualquer organização destinada à fabricação, manipulação ou comercialização de produtos de prescrição médica de qualquer natureza (...)" .



- **(Texto 3) Resolução 1595 do Conselho Federal de Medicina:** Considerando que “o trabalho do médico não pode ser explorado por terceiros com objetivo de lucro”, o CFM proíbe “a vinculação da prescrição médica ao recebimento de vantagens materiais oferecidas por agentes econômicos interessados na (...) comercialização de produtos farmacêuticos ou equipamentos de uso na área médica”.

- As posições expressas nos textos 2 e 3 são semelhantes? Responda sim ou não e justifique.
- A situação descrita no texto 1 fere as normas apresentadas nos textos 2 e 3? Responda sim ou não e justifique.

**7.** O trecho abaixo foi extraído de *Iracema*. Ele reproduz a reação e as últimas palavras de Batuiretê antes de morrer:

*“O velho soabriu as pesadas pálpebras, e passou do neto ao estrangeiro um olhar baço. Depois o peito arquejou e os lábios murmuraram:*

*— Tupã quis que estes olhos vissem antes de se apagarem, o gavião branco junto da narceja.*

*O abaeté derrubou a fronte aos peitos, e não falou mais, nem mais se moveu.”*

(José de Alencar, *Iracema: lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1965, p. 171-172.)

- Quem é Batuiretê?
- Identifique os personagens a quem ele se dirige e indique os papéis que desempenham no romance.
- Explique o sentido da metáfora empregada por Batuiretê em sua fala.

**8.** Leia a passagem abaixo de *Dom Casmurro*:

*“Se eu não olhasse para Ezequiel, é provável que não estivesse aqui escrevendo este livro, porque o meu primeiro impeto foi correr ao café e bebê-lo. Cheguei a pegar na xícara, mas o pequeno beijava-me a mão, como de costume, e a vista dele, como o gesto, deu-me outro impulso que me custa dizer aqui; mas vá lá, diga-se tudo. Chamem-me embora assassino; não serei eu que os desdiga ou contradiga; o meu segundo impulso foi criminoso. Inclinei-me e perguntei a Ezequiel se já tomara café.”*

(Machado de Assis, *Dom Casmurro*, em *Obra Completa*. Vol 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, p.936.)

- Explique o “primeiro impeto” mencionado pelo narrador.
- Por que o narrador admite que seu “segundo impulso” foi criminoso?
- O episódio da xícara de café está diretamente relacionado com a redação do livro de memórias de Bento Santiago. Por quê?



## Objetivos e Características

A Unicamp busca estudantes que consigam organizar suas idéias e expressar-se com clareza

O Vestibular Nacional da Unicamp classifica e seleciona candidatos para a matrícula inicial na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e nos cursos de Medicina e Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp). Desde 1987, quando reformulou o Vestibular, a Unicamp tem buscado selecionar estudantes que saibam pensar, expressar-se de maneira clara, estabelecer e verificar hipóteses, além de dominar os conteúdos do ensino médio.

Entre os objetivos do Vestibular Nacional da Unicamp estão avaliar a aptidão e o potencial dos candidatos para o curso em que pretendem ingressar e verificar o domínio que estes possuem nas diversas formas de educação no nível do ensino médio. Para isso, a Unicamp opta por provas discursivas e valorização da redação, por meio das quais os candidatos podem expressar seu raciocínio diante das questões propostas.

O que se espera dos candidatos cujo perfil é desejado pela Unicamp e pela Famerp é que sejam capazes de:

- expressar-se com clareza;
- organizar suas idéias;
- estabelecer relações;
- demonstrar capacidade para interpretar dados e fatos;
- elaborar hipóteses;
- dominar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino médio.

Nas páginas seguintes, você vai encontrar as informações necessárias para saber de que maneira o Vestibular Nacional da Unicamp avalia as características mencionadas sobre o perfil do candidato desejado.

## Saiba o que Estudar

### Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Redação

#### I - INTRODUÇÃO

A prova de Redação da primeira fase do vestibular da Unicamp e a prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da segunda fase são elaboradas de forma a avaliar algumas características que a Universidade espera encontrar em cada um de seus alunos. Por isso sugerimos que você leia com muita atenção as considerações que se seguem.

Mais do que um aluno que demonstre capacidade de memorização e repetição acrítica de um conjunto de informações adquiridas de forma fragmentada durante o ensino fundamental e o ensino médio, a Unicamp procura selecionar para os seus cursos aquele aluno que, mobilizando sua experiência de leitura e escrita, estabelece e reorganiza relações de sentido, interpreta dados e fatos e elabora hipóteses explicativas para diferentes áreas de conhecimento, sem desconsiderar a complexidade dos fatores envolvidos. É nesse contexto, portanto, que você deve entender a prova de Redação e o peso que ela tem na primeira fase do vestibular, bem como a prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

#### II - A PROVA DE REDAÇÃO

É importante que você saiba que a prova de Redação, ao avaliar o seu modo de escrever um texto, não procura levar em conta apenas o conhecimento da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar os elementos mencionados anteriormente na Introdução, considerados condições necessárias para o bom desempenho em qualquer curso das áreas de Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e Artes.

A prova de redação, composta de três propostas, é um instrumento de avaliação de sua forma de escrever sobre um determinado assunto, e escrever implica processos de leitura e de elaboração de argumentos a partir de uma determinada situação. Cada proposta é acompanhada por instruções específicas que delimitam o recorte temático e indicam o tipo de texto que deve ser elaborado.

Essas propostas são precedidas por um conjunto de textos – Coletânea – que serve de subsídio para a elaboração de sua redação. Não há excertos exclusivos para quaisquer das três propostas. A coletânea tem por objetivo desencadear sua reflexão sobre o tema geral da prova de redação, recortado em cada uma das propostas. Espera-se que você articule sua experiência prévia de vida, leitura e reflexão com a leitura que faz da coletânea. Assim, essa coletânea não é pensada como um roteiro interpretativo, mas como um conjunto de possibilidades diversas de abordagem da própria complexidade do tema escolhido para a prova, com o qual, supõe-se, você já tenha tido algum contato. Além disso, a coletânea não define uma hierarquia entre os excertos, que podem ser aproveitados de diferentes maneiras, conforme o seu modo de mobilizar sua experiência prévia em função de seu projeto de texto.

Os excertos que compõem a coletânea são sempre de natureza diversa. Alguns são conceituais, outros de natureza artística e outros ainda de teor descritivo, expondo, respectivamente, visões sistemáticas, elaborações subjetivas e dados concretos sobre o tema da prova.

A proposta **A** solicita sempre um texto dissertativo. Nesse tipo de texto é especialmente importante que você, com sua experiência de leitura e reflexão, reconheça a complexidade do recorte temático proposto, discutindo e explorando argumentos de modo a sustentar sua perspectiva sobre o tema. Não se espera um texto que polarize opiniões, mas sim um texto crítico sobre o recorte proposto, que indique domínio na identificação das partes, na análise das relações e na interpretação dos sentidos.

A proposta **B**, por sua vez, solicita sempre um texto narrativo. Nesse tipo de texto é fundamental uma boa construção da voz narrativa que articule os elementos descritivos de um texto de ficção (enredo, cenário, ritmo, personagens, dentre outros). Do mesmo modo que na proposta **A**, espera-se que você leve em conta a complexidade do recorte temático e faça de seu foco narrativo o fio condutor do texto.

A proposta **C**, por sua vez, apresenta sempre uma carta a ser elaborada: um espaço de comunicação interpessoal no qual a construção da argumentação é mediada por uma interlocução sólida, isto é, uma boa carta deve conseguir ter bem definida a imagem de quem a escreve e de quem a recebe, o que significa que a interlocução proposta pela carta deve ser particularizada, indo além de um preenchimento formal e padrão. É a interlocução que garante, nesse tipo de texto, o lugar fundamental da argumentação.

## RELAÇÃO DE LIVROS

Para o exame vestibular de 2007, será exigida a leitura prévia e completa do texto integral das seguintes obras:

### LITERATURA PORTUGUESA

**A cidade e as serras**  
Eça de Queirós.

**Poemas completos**  
Alberto Caeiro  
(heterônimo de Fernando Pessoa)

**Auto da barca do inferno**  
Gil Vicente

### LITERATURA BRASILEIRA

**Memórias de um sargento de milícias**  
Manuel Antônio de Almeida

**Iracema**  
José de Alencar

**Dom Casmurro**  
Machado de Assis

**Vidas secas**  
Graciliano Ramos

**A rosa do povo**  
Carlos Drummond de Andrade

**Sagarana**  
João Guimarães Rosa

Lembre-se de que em todas as propostas você deverá levar em consideração sua leitura da Coletânea. Lembre-se também de que você deverá escolher apenas uma das propostas para a redação. No caso de desenvolver mais de uma, deverá indicar qual a redação a ser corrigida. A falta de indicação implicará anulação de todas as redações apresentadas.

### III - A CORREÇÃO DA REDAÇÃO

Para que um texto se configure como um bom texto é preciso que o autor tenha uma experiência de leitura, que delineie um projeto de texto em função de um objetivo específico e o formule através da escrita. Nesse sentido, os parâmetros de avaliação de uma redação são: a leitura, a consistência temática e textual, e a articulação escrita.

A leitura é observada, sobretudo, através da relação estabelecida entre o seu texto e a Coletânea. A consistência temática e textual através do trabalho que você elabora com o recorte temático e o tipo de texto da proposta escolhida, bem como através da consistência dos diferentes elementos articulados em seu texto, que resultam de um bom projeto. Finalmente, a articulação escrita é observada através de uma boa exploração dos elementos coesivos e da modalidade escrita.

Assim, em relação à:

1) Coletânea: em seu texto, você deve elaborar pontos de contato com a leitura da coletânea. Você deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto. Se você simplesmente reproduzir os textos (ou partes dos mesmos) em forma de colagem, sem elaboração dos elementos selecionados, perderá muitos pontos. Se você desconsiderar completamente a coletânea, terá sua redação **anulada**.

2) Proposta escolhida: a) você deve elaborar um texto cujo conteúdo mantenha relação com o recorte temático da proposta. Tangenciar o recorte temático implica grande perda de pontos. Fugir completamente ao recorte implica **anulação** de sua redação; b) você deve elaborar seu projeto de texto de acordo com as características do tipo de texto da proposta escolhida. Se seu texto apresentar apenas mínimos elementos que caracterizem o tipo de texto exigido, você perderá muitos pontos. Na ausência dos elementos estruturantes do tipo de texto escolhido, sua redação será **anulada**.

3) Articulação escrita: espera-se que você elabore um texto cuja leitura seja fluida e envolvente, resultante de uma estruturação sintático-semântica bem articulada pelos recursos coesivos. Espera-se ainda que você demonstre o domínio de um conjunto lexical amplo e do padrão normativo das regras de acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal, dentre outras.

### IV - A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### A - Língua Portuguesa

A prova de Língua Portuguesa do Vestibular Unicamp não procura avaliar se você memorizou algumas regras gramaticais. Ela procura, sobretudo, avaliar a 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 um conhecimento **lingüístico 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 deverá demonstrar experiência em observar a língua em suas **diversas modalidades**, fazer análises, ou seja, **reconhecer e explicitar o papel desempenhado por diferentes recursos lingüísticos** na organização de um texto, entre outras atividades.

Seguem algumas indicações sobre o que esperamos da sua relação com a língua portuguesa para que tenha um bom desempenho na prova:

#### 1. Ler

Você deverá lidar com a leitura (interpretação) de textos redigidos em diversas modalidades do português. Deverá reconhecer o funcionamento predominante de um texto dissertativo, narrativo, poético, técnico, político, religioso, jornalístico, regional, popular, etc. Deverá ainda identificar, nesses textos, as marcas lingüísticas de sua especificidade. **Apenas para exemplificar:** com relação a um texto dissertativo, você deverá ser capaz de identificar e entender a linha argumentativa do texto (a que conclusão chega, quais os argumentos utilizados, quais as objeções levadas em conta e como são tratadas).

A linguagem está presente em toda atividade humana. Espera-se, pois, que você observe, descreva e interprete a diversidade de usos lingüísticos, que depende, basicamente, da situação, dos assuntos tratados e dos interlocutores.

Nesta prova procuramos avaliar se você sabe reconhecer os traços característicos da fala na diferença com a escrita, de textos técnicos na diferença com não técnicos, de textos de maior formalidade na diferença com os de menor formalidade (um ofício, por exemplo, por oposição a uma carta pessoal), das variedades lingüísticas de prestígio na diferença com aquelas socialmente desvalorizadas.

Você deverá também analisar os textos identificando os elementos que são fundamentais para sua compreensão na medida em que:

- obrigam o leitor a considerar que um determinado texto trata de um determinado assunto sob um determinado enfoque;
- remetem um texto a outro texto, ou uma parte do texto a outra;
- permitem dizer que o texto marca determinada posição do autor;
- permitem relacionar o autor, por seu texto, a certos grupos sociais e profissionais ou à correntes ideológicas conhecidas;
- permitem extrair conclusões não explicitadas no texto.

Os diferentes recursos da escrita fazem com que um texto seja mais do que uma soma de frases, que seja um conjunto consistente, bem organizado, pessoal, polêmico, técnico, etc. Ao reconhecer esses recursos você mostra que tem uma experiência consistente de leitura de um texto escrito em língua portuguesa.

Consideramos que as práticas acima deveriam ser privilegiadas no ensino fundamental e no ensino médio. Por isso, e porque, em grau diverso, já são cultivadas pelos professores quando incentivam a leitura e a redação, elas orientarão a elaboração das provas e sua correção.

Entendemos que é inútil fornecer a você uma lista que funcione como "programa", na medida em que as práticas acima não se traduzem em uma lista fechada de itens, mas resultam do seu envolvimento contínuo com as mesmas de modo que você passe por um processo de deslocamento da posição de **usuário** da língua para a de **observador** da língua.

## 2. Escrever

Você deverá demonstrar, na sua escrita, consistência argumentativa e domínio na exposição de suas respostas, através de descrições, explicações, justificativas, exemplificações, comparações, etc. Espera-se ainda que você saiba redigir o resumo de um texto dado, selecionando as informações e organizando-as de acordo com sua importância para objetivos determinados.

Espera-se, finalmente, que você saiba redigir a paráfrase de um texto dado, demonstrando conhecer formas de expressão alternativas.

## B - Literaturas de Língua Portuguesa

Considerando que, através da literatura, você acessa um tipo específico de experiência acumulada numa cultura - experiência essa não substituível por aquela proporcionada por outras formas de linguagem - espera-se que você tenha tido contato com textos ficcionais e líricos em língua portuguesa.

Embora o texto literário se preste, por sua própria natureza, a múltiplas leituras e interpretações, que dependem em parte das circunstâncias histórico-sociais e dos objetivos do leitor, há sempre um núcleo de leituras possíveis que são delimitadas pelo próprio texto, e que constituem a base para qualquer interpretação posterior. São elas que, nesta situação de exame vestibular, a banca terá como parâmetro para a elaboração e correção das questões. Em outras palavras, a banca não espera que você tenha tido contato com análises literárias especializadas, que são extremamente adequadas no contexto acadêmico e crítico, mas que escapam à expectativa da banca em relação à sua formação como aluno do ensino médio.

Assim, entende-se que você seja capaz de ler integralmente uma obra, uma vez que ela constitui um todo significativo. Nessa leitura, você deverá ser capaz de:

### 1. Nos textos ficcionais:

- 1.1. Apreender a seqüência dos acontecimentos;
- 1.2. Identificar as personagens e os seus respectivos papéis na ação;
- 1.3. Descrever as personagens e os seus papéis;
- 1.4. Identificar categorias de espaço e tempo;
- 1.5. Identificar quem narra a história e quais as conseqüências que derivam da escolha de um determinado narrador, para o sentido geral da obra;
- 1.6. Relacionar os elementos acima referidos, visando à identificação dos temas do texto;
- 1.7. Relacionar os elementos acima mencionados com aspectos do contexto social e literário da época, na medida em que ajudam a compreender melhor a obra em questão.

### 2. Na poesia:

- 2.1. Identificar os elementos de estruturação do texto, tais como: sonoridade, metro, ritmo, rima, estrofe, formas fixas e figuras;
- 2.2. Hierarquizar a importância desses elementos no texto;
- 2.3. Relacionar os elementos acima referidos, visando à identificação dos temas do texto;
- 2.4. Comparar aspectos comuns em diferentes poemas;
- 2.5. Estabelecer relações entre o poema e aspectos do contexto social e literário da sua época, na medida em que ajudam a compreendê-lo melhor.

**ATENÇÃO: lembre-se de que é igualmente importante que todo esse processo analítico seja escrito de modo organizado e consistente.**