

## **MODOS COMO ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO INTERPRETAM IRONIAS EM TEXTOS ESCRITOS**

*HOW HIGH SCHOOL STUDENTS PERCEIVE ELABORATE IRONY IN WRITTEN TEXTS*

*CÓMO LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA INTERPRETAN IRONÍAS EN TEXTOS  
ESCRITOS*

Carlos Henrique Pereira Rizzo  
E-mail: [carlos.henrique.pereira@usp.br](mailto:carlos.henrique.pereira@usp.br)  
Universidade de São Paulo - USP

### **RESUMO**

Este artigo volta-se à análise do modo como estudantes adolescentes leem a ironia. Para isso, analisa comentários escritos por alunos de Ensino Médio de uma escola pública, a partir da leitura de um texto irônico retirado da internet. Nosso objetivo é evidenciar os modos por meio dos quais os alunos de Ensino Médio leem, e como eles reelaboram na escrita aquilo que leram. Partimos de dois questionamentos: 1) De que forma os alunos elaboram comentários escritos após a leitura de determinado texto?; e 2) Qual a medida em que os alunos de Ensino Médio recuperam a ironia (BENETTI, 2016) constitutiva do texto selecionado pelo professor para uma atividade didática? O corpus que constitui a análise é composto por 100 manuscritos de alunos de quatro turmas do Ensino Médio (duas de primeira série e duas de segunda série). Como metodologia fizemos análises quantitativas e qualitativas. Os resultados mostram que muitos alunos, ao lerem um texto calcado sobre contextos de incongruências, limitam-se a testemunhar apenas a superfície textual, adotando a leitura como um processo de decodificação. Já para os poucos que recuperam as estratégias discursivas de construção do texto irônico, esses demonstram terem empreendido um movimento de interpretação (ORLANDI, 2007) na leitura, aliando a materialidade textual à exterioridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Escrita. Ensino Médio.

### **ABSTRACT**

*This article deals with teenage student's perception of irony. In order to do that, we analyze written comments that High School students from a public school wrote after having read an ironic, informal text taken from internet. Our goal is to show how students read and go beyond what they have read. Our two main questions on this research are: 1) How do students write comments after reading a given text? and 2) How can we measure the way students apply the irony (BENETTI, 2016) from the text selected by the teacher in a specific classroom activity? The analysis consists of examining 100 manuscripts we collected during this research from students of four High School classes (two 10th grades and two 11th grades). Our methodology was based on quantitative and qualitative studies. The results have shown that many students, when faced with high displays of contentious content in written texts (we refer, here, specifically to irony), show only a shallow understanding of the words, adopting a decoding process of reading, not being able to read between the lines. The few students who were able to recover the discursive strategies of an ironic text demonstrate a level of understanding which allowed them to interpret (in the sense of comprehend) the reading (ORLANDI, 2007) and combine the textual structure to its exterior broader meaning.*

**KEYWORDS:** Reading. Writing. High School.

### **RESUMEN**

*Este artículo está volcado hacia el análisis del modo cómo los alumnos jóvenes leen la ironía. Para tanto, analiza comentarios escritos por alumnos de enseñanza media de una escuela pública, a partir de la lectura de un texto irónico sacado de internet. Nuestro objetivo es evidenciar los modos por medio de los cuales estos alumnos lo leen y cómo reelaboran en la escritura lo que leyeron. Partimos de dos cuestiones: 1) ¿de qué manera los alumnos hacen los comentarios escritos después de la lectura de un texto específico?; y 2) ¿en qué medida los alumnos de enseñanza media recuperan la ironía (BENETTI, 2016) constitutiva del texto elegido por el profesor para una actividad didáctica? El corpus que constituye el análisis está compuesto por 100 manuscritos de alumnos de cuatro grupos distintos de enseñanza media: dos del primer año y dos del segundo. Nuestra metodología fue un análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran que muchos alumnos, cuando leen un texto con diversos contextos de incongruencia, se limitan a testimoniar solamente la superficie textual, haciendo de la lectura un proceso de descodificación. Los pocos estudiantes*

*que lograron recuperar las estrategias discursivas de un texto irónico demuestran haber empleado un movimiento de interpretación (ORLANDI, 2007) en la lectura que combina la estructura textual con su sentido más amplio.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Lectura. Escritura. Enseñanza Media.*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo toma como objeto de estudo comentários escritos por alunos de Ensino Médio de uma escola pública, a partir da leitura de um texto irônico veiculado em sítios de internet e redes sociais. Objetivamos evidenciar os modos como os adolescentes leem um texto-fonte, construído com base numa tensão entre os sentidos literais e os sentidos figurados. E, além disso, buscamos verificar como se deu a interpretação (ORLANDI, 2007) desse texto elaborada na escrita.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) verificar se os alunos respondem ao comando solicitado na atividade, mesmo sem a intervenção do professor; 2) analisar em que medida se deu a compreensão da ironia de um texto por parte dos alunos; e 3) observar quais marcas linguísticas, presentes nos comentários dos alunos, evidenciam a compreensão da ironia.

Considera-se que essa questão é importante, pois, entender os meandros de interpretação (PEREIRA, 2016) pelos quais perpassam os alunos de Ensino Médio, ajuda-nos a entender as produções escritas que revelam leituras estilhaçadas (RIOLFI, 2015), diferentes daquelas esperadas pelo professor, revelando efeitos de surpresa ou inadequação. A partir dessa análise, julgamos importante traçar caminhos propositivos para o trabalho com a leitura e com a escrita nas aulas de língua portuguesa.

Esta pesquisa tem seu caráter inédito e se justifica na medida em que, fora do contexto de avaliação, verifica os modos como os alunos de Ensino Médio de uma escola pública leram um texto irônico jocoso proposto pelo professor, e, consecutivamente, analisa as produções escritas frutos de seus movimentos de leitura. Seu ineditismo também se dá pelo trabalho mais acurado das artimanhas da ironia em contexto escolar.

O aprendizado das *figuras de linguagem* (dentre as quais comumente está a ironia) e a observação de seus efeitos no texto se dão por meio de práticas de leitura e análise nas aulas de língua. Tais práticas são pressupostas de alunos de Ensino Médio, uma vez que documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e o *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2011), atribuem esse conteúdo e método de trabalho aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), por sua vez,

abrem espaço para a continuidade desse trabalho, sugerindo a prática de leitura e análise de textos, a fim de identificar valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo (p.38).

Quando se trata das atividades de leitura nas aulas de língua portuguesa, alguns trabalhos da década de 80 (GERALDI, 1984; BRITTO, 1984; CALKINS, 1989), chamam a atenção para a centralidade do texto, considerando a leitura e a escrita como um processo de intersubjetivação. Essa perspectiva traz o texto para o primeiro plano, e aposta na negociação de sentidos promovida entre texto e aluno/leitor. Nesta pesquisa, entendemos que o texto, em situações concretas de uso na sala de aula, pode mobilizar/deslocar posições subjetivas.

Leffa (1999) estudou o fenômeno cognitivo da leitura sob três pontos de vista: as abordagens ascendentes, cujo foco está sobre o texto; as abordagens descendentes, cujo foco está no leitor; e uma terceira perspectiva que denomina como “abordagens conciliadoras”, são aquelas que descrevem a leitura do texto como um processo interativo, conciliando as posições do leitor e do texto. Ou seja, os sentidos emergem no embate entre dois polos - texto e leitor. Esta última, é aquela que mais interessa aos nossos objetivos, pois é na interação texto-leitor que vemos se instaurar o interdiscurso.

A análise do discurso produziu uma série de contribuições para esse campo de estudos, sobretudo no entendimento do processo de leitura como gerador dos sentidos do texto, e na leitura como mediação da exterioridade com o discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990; ORLANDI, 2007). Nessa perspectiva, os interlocutores de uma situação de leitura, ao se identificarem como tais, desencadeiam o processo de significação (ORLANDI, 1983).

Alguns trabalhos recentes a respeito da leitura e da interpretação de textos que operam as possibilidades semânticas dos recursos estilísticos – comumente chamados *figuras de linguagem* (MONTEIRO, 2016; PEREIRA, 2016) – despontaram nos últimos anos, contribuindo na discussão acerca da leitura de textos polissêmicos, e funcionando, inclusive, como um aporte teórico-metodológico ao professor de língua portuguesa no trabalho com esse tipo de texto em sala de aula.

Essa longa tradição de estudos vem nos ajudando a construir formas mais profícuas no trabalho com a leitura e com a escrita no contexto escolar. Com as aulas de língua portuguesa calcadas sobre esses dois aspectos, queremos, como educadores, criar um espaço propício para que o aluno chegue a articular a palavra para a conquista de um bem-dizer.

Estamos aqui entendendo, portanto, a leitura e a escrita como um processo de intersubjetivação. A leitura, muito mais do que mera decodificação, é um processo de criação de sentidos mediado pelo texto. Assim, o sentido não está dado, o sentido é calculado (GERALDI, 1991).

O estudo de textos escritos baseados em textos lidos, por sua vez, configura-se num campo aberto à aparição de significações múltiplas, deslocamentos semânticos, processos de adesão ou refutação, etc. Isso ocorre pois, entre o “texto escrito”, o “texto lido” e o “texto escrito sobre o texto lido” existe um sujeito e um desejo (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008).

Neste trabalho, ao verificarmos a medida em que o processo da leitura em âmbito escolar tem maior ou menor implicação do sujeito na tarefa, podemos dizer que os alunos transitam entre a mera atividade e o trabalho (ROSSI-LANDI, 1985). Para Rossi-Landi, há uma diferença entre atividade linguística e trabalho linguístico. As palavras e mensagens, por serem produzidas pelo homem, são, para o autor, produtos de trabalho (na concepção marxista do termo). Nas atividades de linguagem desenvolvidas na escola, vemos aparecer desvios criativos, um bem-dizer, quando se instaura o trabalho linguístico.

A hipótese que postulamos aqui é a de que um aluno, ao escrever a respeito do que leu, limita-se a testemunhar apenas a superfície textual, desconsiderando o trabalho exigido nos meandros mais profundos da leitura, gerando efeitos de inadequação ou surpresa.

Baseamo-nos, enfim, no seguinte questionamento de pesquisa: em que medida os alunos de Ensino Médio de escola pública demonstram percepção da ironia de um texto? Os resultados dessa questão é o que apresentamos no que se segue.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. O gênero comentário e as leituras pouco convencionais em âmbito escolar

Comentar aquilo que se leu, que se ouviu ou que se viu é uma atividade apreciativo-avaliativa muito comum em nossas atividades diárias. É também um importante recurso didático na aula de língua portuguesa para o trabalho com a argumentação, descrição, avaliatividade e modalização do discurso. Requerer do aluno um comentário a respeito de uma leitura, de um texto oral, ou de um filme, por exemplo, é uma forma de torná-lo um observador crítico e sensível da sociedade.

Concordamos com Santos e Alves Filho (2012), ao entender o gênero comentário como sendo um diálogo entre o leitor/comentarista e o texto escrito. Esse diálogo, ao instaurar o interdiscurso, abre caminhos para uma multiplicidade de interações, explanações e refutações. Na atividade que gerou os dados quem compõem o *corpus* de análise deste trabalho, o diálogo está posto como um

requisito básico, e se manifesta na medida em que os alunos referenciam o texto-fonte, mesmo que sem explicitar adesão ou contrariedade.

Para lerem e comentarem o texto-fonte, percebe-se que os alunos fazem inferências analógico-semânticas e/ou pragmático-culturais (MARCUSCHI, 1999). No caso do primeiro tipo de inferência, o leitor correlaciona termos de dois sistemas diferentes, de modo identificar a propriedade dos dois elementos em um novo sistema; o segundo tipo, por sua vez, é um processo de testemunhar experiências e vivências externas ao texto por meio da leitura (e da escrita).

Ao escreverem seus comentários com base numa leitura pouco aprofundada, calcada, majoritariamente, sobre inferências internas e externas ao texto, os estudantes podem incorrer em desvios ou leituras não convencionais, motivados por uma série de interferências e obstáculos, além do próprio equívoco constitutivo da linguagem (ORLANDI, 2007), que não cessam de se interpor entre a leitura e a escrita.

Pereira (2016), tomando um amplo *corpus* de notícias e textos variados publicados na internet e os respectivos comentários de internautas, identificou uma série de formulações desviantes, as quais denominou "leituras não convencionais". Por meio de minuciosa análise, foi possível verificar aspectos textuais e extratextuais que são preponderantes nas ocorrências inesperadas. Essas ocorrências podem ser explicadas pelo fenômeno da Língua Espraiada (RIOLFI, 2015). Para Riolfi, vem ocorrendo de forma crescente, não somente em ambiente escolar, mas fora dele também, uma grande dificuldade dos sujeitos em calcularem os sentidos de um texto. Incapazes de articular a linguagem, efetuando operações que sustentem seu dizer, essas pessoas tendem a produzir textos truncados ou fazerem leituras "estilhaçadas".

Possenti (1999), ao discorrer a respeito da noção de erro aplicada à leitura, afirma que existem sim leituras erradas. O autor defende a tese de que o sentido é histórico, então, apesar das reverberações individuais de um sujeito, se sua leitura não se sustenta enquanto uma inovação, será apagada pela história. Além disso, Possenti nos fala a respeito do lugar desde o qual o leitor lê. O sujeito que lê, lê da posição de católico, de protestante, de professor etc. (1999, p.13).

Para nós, essa afirmação é crucial na medida em que se percebe, como se verá adiante pela análise de dados, que o aluno, ao ler um texto numa atividade escolar, assim como qualquer sujeito, não se descola das posições que ocupa. Logo, apesar de cumprir a demanda escolar, o estudante tende a fazê-la inscrevendo-se subjetivamente, sobretudo quando o conteúdo da leitura seja um *lobby* corrente que reverbera diretamente em seus afetos.

## 2.2. A ironia

Em manuais de gramática, sobretudo aqueles utilizados nas escolas, a ironia comumente aparece no capítulo de “figuras de linguagem”, mais especificamente no subitem de “figuras de pensamento”. Para alguns gramáticos, a ironia utiliza palavras que devem ser compreendidas no sentido oposto ao que pretendem transmitir ou ao que o enunciador pensa (CIPRO NETO; INFANTE, 2003; CEGALLA, 2008); eles chamam a atenção também para o poder sarcástico dessa figura.

Há trabalhos que veem na ironia um excelente recurso linguístico para a construção da argumentação (MACHADO, 1995, 2014; BENETTI, 2016). Machado (1995) defende que, aquele que pretende usar do registro escrito para ironizar, precisa fazer uma escolha judiciosa das palavras, selecionando expressões metafóricas, expressões modalizadoras, e tomando a palavra de outros enunciadores em novos contextos, para criar o efeito de ironia.

Já Benetti (2016) expande essa noção, ao defender que a ironia se produz numa tensão entre os sentidos figurado e literal. É justamente nessa tensão que emerge a comicidade do texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil”, o qual foi utilizado pelo professor como texto-fonte para a escrita de um comentário pelos alunos de quatro turmas de Ensino Médio (as informações acerca do texto e da atividade solicitada serão apresentadas na seção seguinte).

Em sua formulação a respeito da ironia, Benetti entende que há quatro formas de manifestação desse recurso estilístico: 1) A *antífrase*, uma forma de ironia em que se exprime ideias antitéticas; 2) O *sarcasmo*, como uma ironia desqualificadora, funcionando, muitas vezes, como uma forma de deboche; 3) A *parêmia*, uma repetição de um dito popular conhecido que carrega uma carga semântica de deboche; e 4) O *eufemismo*, uma forma de abrandar um sentido que seria originalmente grosseiro.

Essa noção de ironia atende melhor aos nossos propósitos, uma vez que se entende que há tipos de ironia, ou melhor dizendo, existem formas diferentes de se construir o efeito irônico. E é sobre essas formas que nossa análise se sustenta.

## 3. MATERIAIS E MÉTODOS

A Escola Estadual Profª. Glória Azedia Bonetti, localizada na cidade de Osasco (SP), foi a unidade escolar na qual, no segundo semestre do ano de 2015, fomos a campo, na qualidade de pesquisadores, observando as atividades aplicadas em “aulas eventuais” (aquelas nas quais o

professor titular esteve ausente, e sua presença foi suprida por um professor substituto – cargo conhecido como “professor eventual”). Dada a condição dessa categoria de trabalho, as atividades didáticas propostas pelos substitutos costumam ter início, meio e fim em uma única aula.

Em dado momento, tivemos acesso a uma atividade de leitura e escrita desenvolvida por um professor substituto, que tinha como objetivo averiguar se os alunos do Ensino Médio compreendem as artimanhas de um texto jocoso de internet e se compreendem a ironia que emerge de sua construção. Essa atividade foi aplicada em quatro turmas de Ensino Médio (duas de primeira série e duas de segunda série). Objetivamos 100 dados que compõem o *corpus* desta pesquisa. Desse total, apenas sete manuscritos serão aqui analisados.

Nessa atividade, os alunos deveriam escrever um texto do gênero comentário. Adotou-se o seguinte procedimento: 1) o professor entregou uma cópia do texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil” para cada aluno (reproduzida no Quadro 1), sem fornecer maiores informações a respeito da procedência do texto, nem fazer quaisquer outras explicações e leituras comentadas com as turmas; 2) em seguida, o professor entregou uma filipeta de papel contendo um retângulo sem pautas, com a consigna “Curte? Comenta? Ou Compartilha? Por quê?” (reproduzida no quadro 2); 3) por fim, sem fazer debate oral ou mediações da leitura com os alunos, o professor pediu que eles imaginassem que o texto lido aparecesse em seu *feed* de notícias de uma rede social, e que, após tê-lo lido, registrassem sua impressão no papel, como se o fizessem em um ambiente virtual.

Reproduzimos, abaixo, o texto lido pelos alunos para a escrita do comentário e a filipeta de papel fornecida, respectivamente.

#### Quadro 1 – Texto-fonte

##### Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil

1. Ser gay não é natural. Brasileiros de verdade sempre rejeitam as coisas artificiais, como lentes de contato, poliéster e ar condicionado.
2. O casamento gay vai encorajar pessoas a serem gays, da mesma forma que sair com pessoas altas vai fazer você ficar mais alto.
3. Legalizar o casamento gay vai abrir um precedente pra todo o tipo de comportamento maluco. As pessoas podem até querer casar com seus bichos de estimação.
4. O casamento hetero esteve aí este tempo todo e nunca mudou: mulheres continuam sendo propriedade dos homens, negros não podem casar com brancos e o divórcio continua ilegal.



5. O casamento hetero perderia o sentido se o casamento gay fosse permitido. O sacramento do casamento só de zoação de 55 horas da Britney Spears seria destruído.
6. Casamentos heteros são validos porque produzem crianças. Casais gays, pessoas inférteis e pessoas velhas não devem ter o casamento permitido, porque nossos orfanatos não estão cheios o suficiente, e o mundo precisa de mais crianças.
7. Obviamente pais gays só criam filhos gays, assim como casais heteros só criam filhos heteros.
8. O casamento gay não tem o apoio dos religiosos. Numa teocracia que nós vivemos, os valores de uma única religião têm que ser impostos sobre todas as pessoas do país inteiro. É por isso que temos apenas uma religião no Brasil.
9. Crianças nunca podem ter sucesso sem o papel de um modelo de homem e mulher em casa. É por isso que na nossa sociedade é estritamente proibido pais ou mães solteiros criarem crianças sozinhas.
10. O casamento gay vai mudar os fundamentos da sociedade; nós nunca poderemos nos adaptar a novas normas sociais. Assim como nós não nos adaptamos aos carros, ao terceiro setor, vidas mais longas e a internet.

Disponível: <https://pitadasdosal.com/dez-razoes-para-nao-aprovar-o-casamento-gay-no-brasil/> Acesso em: 13 set. 2018.

#### Quadro 2 – Filipeta para a escrita

**Curte? Comenta? ou Compartilha? Por quê?**

Em posse dos cem manuscritos produzidos pelos alunos, adotamos os seguintes procedimentos para o refinamento da análise:

- 1) Separamos, em primeiro lugar, os alunos que demonstraram explicitamente em seu comentário o atendimento à consigna do exercício, qual seja: “curtir”, “comentar” ou “compartilhar” o texto-fonte, simulando uma situação real de interação via rede social na internet.
- 2) Em seguida, fizemos uma segunda separação (sem aparente relação com a primeira), identificando os comentários dos alunos que explicitaram textualmente o entendimento da ironia, aqueles que demonstram parcialmente tê-la recuperado, e aqueles que não



explicitaram, por meio de qualquer marca linguística ou discursiva, o entendimento da ironia.

- 3) Por fim, verificamos por meio de quais marcas linguísticas os alunos explicitam em seus comentários a percepção da ironia.

No item que se segue, apresentaremos as análises feitas adotando-se os procedimentos descritos.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nossa análise começa por evidenciar o modo como o texto-fonte “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil” foi escrito. Pretendemos mostrar, como, para nós, deu-se a construção da ironia e qual seria um percurso interpretativo possível que levasse à compreensão do texto como sendo irônico. Tomemos como exemplo a razão 2, reproduzida abaixo:

“2. *O casamento gay vai encorajar pessoas a serem gays, da mesma forma que sair com pessoas altas vai fazer você ficar mais alto.*”

Esse item, assim como todos os outros nove, pode ser dividido em duas partes, quais sejam: parte (1) “O casamento gay vai encorajar pessoas a serem gays”, e parte (2) “da mesma forma que sair com pessoas altas vai fazer você ficar mais alto”. A parte (1) trata-se de um discurso de senso comum, um tipo de enunciado que cristaliza um determinado pensamento corrente numa comunidade, muitas vezes, reproduzido, indiscriminadamente, como consabido. Já a segunda parte subverte a primeira, introduzindo um contexto absurdo (no mundo real, sair com pessoas altas não faz um indivíduo se tornar mais alto). Tal procedimento gera efeito de humor pelo deboche explícito e crítico.

Sabendo que a estrutura da razão 2 repete-se em todo o texto, pode-se concluir que sua construção se faz pela recorrência às ironias *antifrástica* e *sarcástica*. Para Benetti,

Se a ironia quer significar o contrário do que diz, literal ou explicitamente, então precisa indicar ao leitor que ali existe uma espécie de farsa ou simulação – precisa indicar o que se costuma denominar *contexto de incongruência* (entre um sentido positivo e um negativo, por assim dizer) ou, dito de outro modo, precisa construir as marcas de uma literalidade que deve ser recusada pelo interlocutor. (2016, p.41) [grifo da autora]

Sendo assim, para interpretar o texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil” integralmente, o aluno deveria efetuar a seguinte operação: perceber o discurso de senso

comum conservador em relação ao casamento homossexual; em seguida, verificar, na literalidade da segunda parte, uma impossibilidade de ocorrência, para calcular que, juntas, as partes (1) e (2) formam uma farsa, ou, nas palavras de Benetti, um contexto de incongruência, não fazendo sentido em nossa sociedade.

#### 4.1. Alunos que atendem à consigna

Um primeiro movimento de leitura dos estudantes que nos pareceu interessante observar, era a identificação de quantos deles atendiam à consigna solicitada na filipeta de papel, isto é, queríamos verificar quantos alunos respondiam ao que foi pedido.

Para contabilizar esses dados, levamos em conta os comentários que, explicitamente, marcaram sua escrita por meio das palavras “curtir”, “comentar” ou “compartilhar” (em forma verbal conjugada ou formas nominais). Houve também alunos que sublinharam, na filipeta de papel, uma das três palavras, dando a entender que aquele verbo é que inicia seu comentário. Os números referentes a essa observação, são os que se encontram na Tabela 1 a seguir.

<b>Tabela 1 – Quantidade de alunos que atendem à consigna</b>		
	<b>1ª série E.M. Quantidade de textos</b>	<b>2ª série E.M. Quantidade de textos</b>
<b>Atende à consigna</b>	40	36
<b><u>Não</u> atende à consiga</b>	10	4
<b>Total</b>	50	50

Percebe-se por esses números que, mesmo o professor não tendo feito nenhuma explicação ou intervenção prévia à realização da atividade, 80% dos alunos de 1ª série e 90% dos de 2ª série responderam ao exercício respeitando o comando. Isso mostra que a leitura das consignas não se configurou como um primeiro obstáculo à escrita do comentário. Para exemplificar, reproduzimos abaixo os manuscritos (1) e (2)<sup>1</sup> das alunas Julia e Nathália<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Os comentários dos alunos foram digitalizados mantendo de forma fidedigna a ortografia e a acentuação originais. Nesta pesquisa, não será nossa intenção avaliar os desvios de convenções da escrita e seus efeitos no texto.

<sup>2</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar sua identidade.

<b>Manuscrito (1) – Julia, 2ª série do Ensino Médio</b>
Não <b>iria curtir</b> . <b>Iria comentar</b> que isso é ridículo e só faz as pessoas terem mais preconceito, e não é porque mais pais são gays que eu também vou ser, a gente aprende a escolher nossa orientação sexual depois de experimentar ou se você sente atração pelo sexo oposto.
<b>Manuscrito (2) – Nathália, 2ª série do Ensino Médio</b>
Bom, na minha opinião eu não concordo com o casamento, mais não sou contra e nem preconceituoso. Pois Deus ele amam todos, até os gays, mais não aceita a prática e a minha opinião é a mesma. Não tenho preconceito só não acho legal a prática.

Destacamos no manuscrito (1), na primeira e segunda linhas, as expressões “iria curtir” e “iria comentar”, pois revelam, por parte da aluna Julia, uma implicação na tarefa, no sentido de ler o pedido e atendê-lo, evidenciando compreensão do comando dado. Já no manuscrito (2), percebemos que a aluna Nathália, em nenhum momento, usou verbos ou expressões nominais que aludissem à resposta de “curtir”, “comentar” ou “compartilhar”.

#### 4.2. A compreensão da ironia

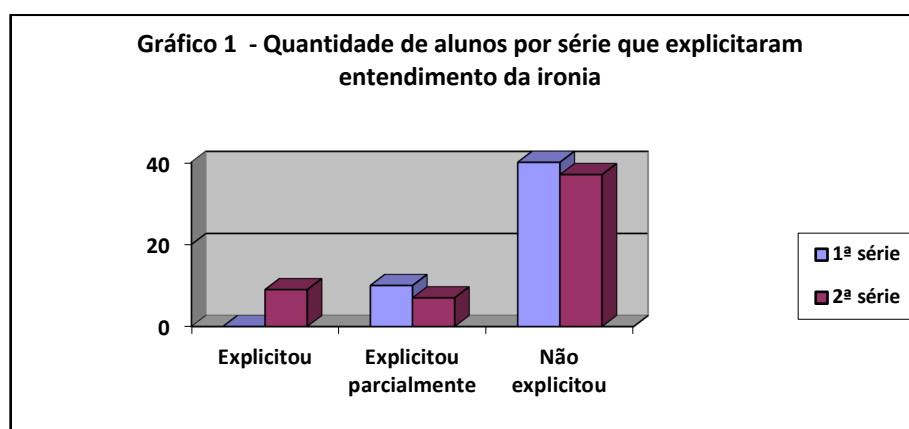
Passamos, agora, a mostrar a quantidade de alunos que explicitaram entendimento da ironia do texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil”. Quando nos referimos a “alunos que explicitam o entendimento”, estamos recortando aqueles que, em seu comentário, demarcam textualmente uma percepção total o parcial de que o texto é constituído sobre um contexto de incongruências. Estamos dando ênfase à noção de “explicitar textualmente”, uma vez que a atividade não requeria, claramente, que o aluno identificasse as estratégias discursivas com as quais o texto foi escrito, logo, aqueles que não explicitam o entendimento da ironia não estão em desacordo com a tarefa solicitada.

Posto isso, separamos os cem manuscritos em três categorias: 1) Alunos que explicitam textualmente em seu comentário o entendimento da ironia; 2) Alunos que a explicitam parcialmente; e 3) Alunos que não a explicitam. Observem-se os dados na Tabela 2.

<b>Tabela 2 – Quantidade de textos por série que explicitam inteiramente, parcialmente ou que não explicitam entendimento da ironia</b>		
	<b>1ª série E.M. Quantidade de textos</b>	<b>2ª série E.M. Quantidade de textos</b>
<b>1) Explicita entendimento da ironia</b>	0	9

2) <b>Explicita parcialmente entendimento da ironia</b>	10	7
3) <b>Não explicita entendimento da ironia</b>	40	37
<b>Total</b>	50	50

Com base nos números da tabela 2, elaboramos o seguinte gráfico:



Se traçarmos uma comparação entre os alunos de primeira série do Ensino Médio com os de segunda série, veremos que estes explicitaram entendimento da ironia do texto-fonte em maior quantidade do que aqueles. Nenhum aluno da primeira série apresentou qualquer marca evidente em seu comentário que apontasse a percepção total da ironia, apenas entendimento parcial. Os números de percepções integrais e parciais entre primeira e segunda séries são muito próximos; isso indica que, de modo geral, um aluno de Ensino Médio, ao ler e escrever a respeito de um texto irônico, tende a não explicitar as sutilezas e astúcias da construção textual em seu comentário.

#### 4.2.1. Alunos que **não** explicitam textualmente a compreensão da ironia

Apresentaremos agora alguns manuscritos que consideramos serem exemplares e ilustrativos do que estamos chamando de explicitação integral, parcial ou não explicitação do entendimento das construções irônicas do texto-fonte. Começamos apresentando, a seguir, o manuscrito (3) da aluna Nicole:

**Manuscrito (3) – Nicole, 2ª série do Ensino Médio**

Comento; não é certo, os gays são seres humanos que nem nós, do mesmo modo que os gays nos respeitam, nós temos que respeitá-los também.  
 Tomara que morram todos os homofóbicos!

Como se pode notar, Nicole não menciona diretamente qualquer passagem do texto-fonte em nenhum trecho de seu comentário. Nós recuperamos que seu texto comenta o texto-fonte pela instauração do próprio interdiscurso. Ao escrever a respeito do que leu, a aluna manifesta uma posição conciliadora e empática à causa do casamento entre pessoas do mesmo sexo, sem evidenciar que o texto-fonte apresentava algo de curioso, estranho ou peculiar. Chama-nos a atenção a passagem “os gays são seres humanos que nem nós”, na qual a aluna instaura uma distância de posição subjetiva entre o grupo do qual ela se diz pertencer (“nós”), e o grupo dos “gays”. Ao fazer isso, ela delinea um apelo ao respeito mútuo entre esses grupos.

#### 4.2.2. Alunos que explicitam **parcialmente** a compreensão da ironia

Vejamos agora o pequeno salto interpretativo que ocorre entre o manuscrito (3) da aluna Nicole, e os manuscritos (4) e (5) que seguem:

**Manuscrito (4) – Bruno, 1ª série do Ensino Médio**

Comento. “esse texto é uma ofensa moral. Além de ser uma grande ilusão imaginatória, não tem nexos e nem fundamento”

**Manuscrito (5) – Camila, 2ª série do Ensino Médio**

Para opinar/reivindicar algo é preciso ter bons argumentos, e todos os citados estão extremamente equivocados. Se temos livre arbítrio para falar, temos que respeitar o livre arbítrio do outro.

No manuscrito (4), o aluno Bruno caracteriza o texto-fonte como “ofensa moral” e “grande ilusão imaginatória”. Entendemos que essa ofensa se refere à primeira parte de cada uma das 10 razões arroladas no texto-fonte, enquanto a “grande ilusão imaginatória”, diametralmente oposta, dialoga com a segunda parte de cada uma das razões, uma vez que são formulações impossíveis ou absurdas. Por fim, chama-nos a atenção a terceira qualificação atribuída: “sem nexos e nem fundamento”.

Ao caracterizar o texto-fonte dessas três formas, Bruno faz o seguinte movimento interpretativo, explicitado no quadro 3 (usaremos como exemplo uma das razões do texto-fonte):

**Quadro 3 – Movimento interpretativo do aluno Bruno comparado à razão 1 do texto-fonte**

	Parte 1	Parte 2	Conclusão
Texto-fonte – “Razão 1”	“Ser gay não é natural.”	“Brasileiros de verdade sempre rejeitam as coisas artificiais, como lentes de contato, poliéster e ar condicionado”	Se ser gay <b>não</b> é natural, logo é “artificial”, e os brasileiros, segundo a lógica do texto, rejeitam coisas artificiais. Mas na realidade usam muitas delas.
Manuscrito de Bruno	“ofensa moral”	“ilusão imaginatória”	“sem nexos nem fundamentos”

Ou seja, Bruno consegue recuperar, em seu comentário, a lógica interpretativa com a qual opera o texto-fonte, sem caracterizá-lo claramente como irônico.

Já a aluna Camila, manuscrito (5), sugere que, para se opinar a respeito de alguma problemática, o indivíduo precisa ter bons argumentos, e, para ela, os argumentos apresentados no texto-fonte são “equivocados”. De fato, como pudemos perceber, a antífrase no texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil” se constrói justamente com base em equívocos de natureza pragmático-cultural.

Optamos por caracterizar os comentários de Bruno e Camila como sendo “entendimento da ironia explicitado parcialmente”, pois, apesar de terem percebido algo curioso, estranho ou equivocado no texto, esses alunos não apresentam explicitamente alguma alusão ou menção propriamente à palavra “ironia” e seus derivados (irônico, ironizar). Esse foi o critério adotado por nós para separá-los em outra categoria.

#### 4.2.3. Alunos que explicitam **integralmente** a compreensão da ironia

Observem-se os manuscritos (6) e (7):

<b>Manuscrito (6) – Bruna, 2ª série do Ensino Médio</b>
Curto, primeiro porque nunca compartilho nada, segundo porque a irônia usada (espero que isso seja irônico, sério), usando argumentos absurdos e sem nexos, mostra como a idéia de proibir o casamento gay é absurda e sem nexos.
<b>Manuscrito (7) – Betina, 2ª série do Ensino Médio</b>
Para mostrar para cada vez mais pessoas, como os argumentos ditos por alguns, quando colocado de forma literal e clara se torna cômico, ridículo e sem noção. “A ironia é a alma do negócio”

O comentário da aluna Bruna, manuscrito (6), revela uma percepção explícita da ironia constitutiva do texto-fonte. Quando a aluna diz “a irônia uzada”, juntamente da reflexão “espero que isso seja irônico, sério”, demonstra ter interpretado o texto-fonte, na medida que em entende os meandros da interpretação que qualquer leitor deveria percorrer para concluir que a mensagem é calcada sobre um contexto de incongruência, gerando efeito de ironia. Bruna ainda justifica sua leitura do texto com a frase: “mostra como a idéia de proibir o casamento gay é absurda e sem nexos”, evidenciando a compreensão da tensão existente entre as partes 1 e 2 de cada razão.

Podemos dizer, portanto, que a aluna Bruna, por meio da leitura e da escrita, consegue agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.107). Seu comentário revela uma implicação subjetiva no ato de ler configurando-se como trabalho linguístico. A aluna demonstra, inclusive, empatia à causa de que trata o texto.

Por fim, a aluna Betina, em seu comentário, manuscrito (7), demonstra logo de partida que identificou, no texto-fonte, a tensão entre os sentidos figurado e literal que constitui a ironia, por meio da frase: “como os argumentos ditos por alguns, quando colocado de forma literal e clara se torna cômico, ridículo e sem noção”. Ela, portanto, chega à conclusão de que o texto pretende dizer o contrário daquilo que diz, usando do sarcasmo. Para complementar sua observação a respeito do texto-fonte, Betina formula: “A ironia é a alma do negócio”. Nesse trecho além de explicitar seu entendimento do texto-fonte como irônico, Betina o faz sendo ela mesma irônica por meio do *sarcasmo* e da *parêmia*.

Em seu movimento de leitura e escrita, há um grande agenciamento subjetivo que gera trabalho linguístico, na medida em que a aluna opera sobre os significantes esvaziando-os e ressignificando-os metaforicamente, demonstrando um uso inventivo da linguagem (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p.112-113).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos evidenciar os modos como leem e escrevem os alunos de Ensino Médio de uma escola pública. Não foi pretensão nossa determinar esses modos como únicos, senão apontar possibilidades de percursos de leitura e escrita empreendidos num determinado contexto, com determinados sujeitos, em determinado tempo. Há outras vertentes teórico-metodológicas sob as



quais se podem observar os meandros interpretativos que se desenvolvem no âmbito escolar, e esta pesquisa abre espaço para esses novos aportes.

Neste estudo, foram observadas duas séries de Ensino Médio, primeira e segunda, com alunos de faixas etárias entre os 15 a 17 anos. Embora essas diferenças se imponham como um dado, pudemos observar pelos números que, de modo geral, um aluno de Ensino Médio da escola pública (tendo já passado por no mínimo nove anos de escolarização básica no Ensino Fundamental), ao ler e ao escrever a respeito daquilo que leu, tende a não se implicar num movimento interpretativo mais profundo, a fim de se inscrever subjetivamente num interdiscurso.

Traçamos algumas conclusões para sustentar tais afirmações. Primeiramente, acreditamos que a temática desde a qual o autor enuncia seja um fator preponderante que media a forma e o conteúdo da escrita do aluno. O texto “Dez razões para NÃO aprovar o Casamento Gay no Brasil” traz, em seu título, como primeira entrada do aluno na leitura, a expressão “Casamento Gay”. O *lobby* de discussões político-sociais que circunda esse tema (desde os discursos de ódio até os discursos conciliadores) tende a obscurecer a leitura do aluno, focalizando mais a atenção para o conteúdo do que para a forma.

Por isso, não podemos afirmar que as leituras produzidas pelos alunos participantes desta pesquisa sejam erradas, optamos aqui por analisar essas ocorrências como leituras não convencionais. Trata-se de um nível superficial de apreensão da historicidade na qual o texto se inscreve e que não é recuperada pelo aluno, motivado pela falta de aprofundamento em sua escolarização e/ou pelas poucas referências culturais a que teve acesso.

Outro fator que julgamos relevante para a ocorrência de leituras não convencionais nos textos de alunos é a quantidade e qualidade das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. Questionamos: Quais são os espaços destinados à leitura e à escrita no Ensino Médio? Quais gêneros e práticas de escrita são privilegiados pelos professores? Quais gêneros são lidos pelos alunos e como eles os leem? Para se ter uma noção, Riolfi e Igreja (2010), após grande trabalho de pesquisa e leitura de diários de campo de observações de aulas de língua portuguesa no Ensino Médio, constataram que apenas 15% delas eram destinadas às práticas de escrita.

Diante de tal panorama, julgamos importante traçar caminhos propositivos para o trabalho com a leitura e com a escrita nas aulas de língua portuguesa. Acreditamos que o professor deve, primeiramente, criar um compromisso político com o ensino de língua, desenvolvendo um programa que priorize as atividades de leitura e escrita. “Priorizar” não significa somente “trabalhar em maior

quantidade”, significa apostar nas práticas de leitura e escrita como uma potencialidade para mobilização e mudança de posição subjetiva do aluno. Significa assumir um compromisso com o passado histórico. Significa que, lendo e escrevendo, o aluno pode coadunar seu desejo a uma memória que o precede.

Nesse sentido, para ensinar a ler e a escrever, o professor deve criar um espaço de interlocução menos imaginado e artificial, e mais experienciado, dinâmico e aberto às artimanhas da linguagem como, por exemplo, a polissemia, a ambiguidade, a lógica, os jogos linguajeiros, ou a própria ironia.

Para pesquisas futuras, gostaríamos de fazer algumas recomendações. Um ponto para o qual esta pesquisa abre caminhos seria verificar como o aluno lê um texto irônico e como responde a uma questão nele baseada em contextos de avaliação (exames de questões alternativas e/ou discursivas). Nesse caso, é importante que se delimite qual é o estofo da avaliação, uma vez que diferentes processos avaliativos podem gerar resultados diferentes. Estamos nos referindo, por exemplo, às formas como um aluno vestibulando de grandes exames lê e responde a respeito de textos irônicos, ou como responderia numa avaliação periódica escolar (mensal ou bimestral, por exemplo).

Além disso, esta pesquisa abre espaço para uma curiosidade discursiva: dar a ver quais os discursos que compõem nos comentários de alunos que não explicitam compreensão da ironia. Pelo que pudemos perceber até o momento, os alunos são parasitados por discursos de ordem religiosa, discursos de ódio ou discursos de empatia.

## 6. REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BENETTI, Márcia. A ironia como estratégia discursiva da revista *Veja*. **LÍBERO**. ISSN impresso: 1517-3283/ISSN online: 2525-3166, n. 20, p. 37-46, 2016. Disponível em: <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/632>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRITTO, Luiz Percival L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1984.
- CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2008.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo : Scipione, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual** : Alternativas de renovação. Pelotas : Educat, 1999. p. 13-37.
- MACHADO, Ida Lúcia. A ironia como fenômeno lingüístico-argumentativo. **Revista de Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 141-153, dez. 1995. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1017/1128>. Acesso em: 20 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.3.2.141-153> .
- MACHADO, Ida Lucia. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. **Bakhtiniana: Revista de Estudos Discurso**, São Paulo , v. 9, n. 1, p. 108-128, julho, 2014 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000100008&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 20 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000100008> .
- MARCUSCHI, L.A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercados de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- MONTEIRO, Loreta Russo. **Figuras de Linguagem**: da retórica à aula de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), 2016.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Mercado Aberto e ALB, 1983.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas : Pontes Editores, 2007.

PEREIRA, Carolina de Jesus. **Meandros da interpretação: os textos e seus leitores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – USP, 2016.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercados de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1999.


RIOLFI, Claudia R.; MAGALHÃES, Mical. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica*, v. 13, n. 24, p. 98-121, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p98-121>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68524> . Acesso em: 12 nov. 2018.

RIOLFI, Claudia R.; IGREJA, Suelen G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a08v36n1.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2018.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado** : uma teoria da produção e da alienação linguísticas; tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Difel, 1985.

SANTOS, Eliane Pereira; ALVES FILHO, Francisco. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário on-line. **Revista FSA**, v. 9, n. 2, p. 144-160, 2012. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/41/53>. Acesso em: 06 nov. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011. 260 p. (Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em 01 nov 2018.

	<b>Recebido em: 30 Nov. 2018</b>
	<b>Aprovado em: 25 Abr. 2019</b>