

Maria Aparecida Resende Ottoni

Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Dr^a. Maria Christina Diniz Leal

Brasília
2007

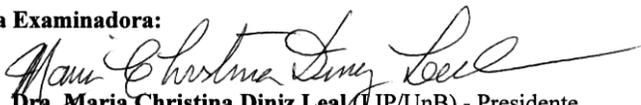
Maria Aparecida Resende Ottoni

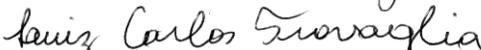
Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística, do Departamento de Linguística, Português
e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Linguística, área de concentração *Linguagem e
Sociedade*.

Aprovada em 15 de junho de 2007.

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal (LIP/UnB) - Presidente


Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia (UFU) - Membro


Profa. Dra. Nina Célia Almeida de Barros (UFMS) - Membro


Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (LIP/UnB) - Membro


Prof.ª. Dra. Maria Luiza M. S. Coroa (LIP/UnB) - Membro

Dedico este trabalho:

à minha mãe, por ter me ensinado a ser o que eu sou;

ao meu esposo e amigo Natan, aos meus filhos e amigos Lucas e Túlio, e à minha filha e melhor amiga Camila, por acreditarem em mim, por me apoiarem e por tentarem compreender a minha *presença ausente*, necessária à realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Sem Ele nada seria possível.

Ao meu companheiro de todas as horas e aos meus filhos e filha, por todo amor, carinho, amizade, compreensão, incentivo, apoio e, especialmente, por fazerem parte da minha vida.

À minha mãe, pelo exemplo de vida que ela é.

À minha querida orientadora, pela sua competência e orientação segura e dedicada; pelo seu respeito às minhas idéias; por ter acreditado em meu trabalho, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditei; pelo acolhimento em sua casa; pelo seu exemplo como ser humano e como mulher que é e sabe ser mãe, avó, pesquisadora, professora, amiga, dona de casa, sem que de forma alguma essas coisas sejam excludentes.

Ao professor Carlos Gouveia, pelo exemplo de pessoa e profissional que é e pela orientação segura nos quatro meses em que estive em Lisboa.

À minha irmã Marlene e toda a sua família, pela ajuda incondicional e acolhimento em sua casa durante todos os anos em que estive boa parte do tempo em Brasília.

À minha irmã Marta, pelas filmagens dos encontros com as turmas e pelo apoio constante.

À amiga Maria Cecília de Lima, ‘companheira de estrada’, pela sua companhia, amizade, confiança e pelas trocas pessoais e acadêmicas.

Às professoras Maria Izabel S. Magalhães e Maria Luiza M. S. Coroa pela participação na banca de meu exame de qualificação e pelas valiosas contribuições a esta tese.

Às professoras e alunos/as brasileiros/as e portugueses/as que participaram da construção desta pesquisa e tornaram sua realização possível.

À coordenação e aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Linguística que, cada um/a em sua área, contribuíram com este trabalho e demonstraram o valor inestimável da prática docente.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, com quem compartilhei sonhos, medos, dúvidas, idéias e divergências; especialmente à Edna, à Viviane Resende, à Viviane Ramalho, à Kelly, ao Décio, pelo apoio, colaboração e pelas ricas trocas.

À amiga Juliana e ao amigo Rubens, pela amizade, pelo incentivo, pelas discussões teóricas sérias que partilhamos nos anos iniciais e também pelos momentos de alegria em que, juntos, pudemos dar boas risadas.

A todos/as os/as funcionários/as que prestaram um valioso auxílio no dia-a-dia desta pesquisa, em especial à secretária Jacinta.

À colega Cristiane Fuzzer e ao colega Décio, pela leitura atenta de alguns capítulos desta tese e pelas sugestões.

Ao chargista Maurício Ricardo, pela colaboração.

Ao professor Luiz Carlos Travaglia e às professoras Nina Célia de A. Barros, Maria Izabel S. Magalhães, Maria Luiza M. S. Coroa e Rachael A. Radhay por aceitarem participar da banca examinadora desta tese.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização do estágio de doutoramento em Portugal.

A todos/as que, de alguma forma, me incentivaram e me apoiaram ao longo deste percurso.

“O humor é a grande catarse. Na escola, como na sociedade. Acho que a escola começa por ser o laboratório do que será a sociedade a seguir. O humor deve entrar na escola como a grande catarse. A aceitação edificante do contrapoder. Porque o humor é a verdade.” (Maria Rueff, em entrevista à revista Risco, n.5, 2001, p. 33).

“Para muitos de nós, o humor é mais do que uma agradável decoração da vida; é uma peça complexa do equipamento da vida, um modo de ataque e uma linha de defesa; um método de levantar questões e de criticar argumentos; um protesto contra a desigualdade na luta pela existência.” (Nash, 1985: 1).

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola brasileira, com turmas de 7ª série, e complementada em uma escola portuguesa, com turmas do 8º ano. As suas bases teóricas são: a Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e os estudos e teorias sobre o humor (Raskin, 1985a e b, 1987a e b; Attardo e Raskin, 1991; Travaglia, 1989/90, 1990; Possenti, 1998). Como metodologia de coleta de dados, adota-se a Etnografia Crítica, e, para a análise, a Análise de Discurso Crítica. Nesta pesquisa, investigam-se quais são os gêneros do humor (GHs) incluídos em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) e nas aulas desse conteúdo; e como são abordados. Além disso, são feitas duas intervenções na prática de sala de aula, no Brasil, por meio da elaboração e desenvolvimento, em conjunto com as turmas e professoras, de duas propostas de leitura de GHs: a Proposta Piloto e a Proposta Final. Seu *corpus* é constituído de diferentes dados, como: a) os GHs presentes em dois LDLPs, adotados na escola brasileira; b) respostas a questionários aplicados aos/as alunos/as e às professoras brasileiros/as; c) entrevistas semi-estruturadas com professoras e alunos/as brasileiros/as e portugueses/as; d) GHs utilizados nas duas propostas; e) respostas orais e escritas e comentários em geral sobre os GHs analisados com os/as alunos/as; f) avaliações oral e escrita do trabalho desenvolvido em campo, feitas pelos/as participantes da pesquisa; g) registros em diário e notas de campo. Os resultados deste trabalho mostram que tem ocorrido uma mudança quanto à inserção dos GHs nos LDLPs em função da demanda oriunda da publicação dos PCN (Brasil, 1997, 1998), mas ainda há, nesse material, um foco na abordagem do humor apenas como pretexto para estudo gramatical. As intervenções feitas demonstram como o investimento no trabalho com GHs, numa perspectiva crítica, pode trazer muitas contribuições não só para a formação de leitores/as críticos/as, capazes de questionar o que está posto nos textos e no mundo, e de tentar produzir mudanças; como para o resgate da leitura como prazer e para a tomada de consciência das diferentes identidades representadas nos textos.

Palavras-chave: discurso; discurso humorístico; gêneros do humor; representações identitárias; análise de discurso crítica.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research performed in a Brazilian school, with 7th grade classes, and complemented in a Portuguese school, with 8th grade classes. Its theoretical bases are: *Critical Discourse Analysis* (Chouliaraki and Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), *Systemic-functional Linguistics* (Halliday, 1994) and the studies and theories about humor (Raskin, 1985a and b, 1987a and b; Attardo and Raskin, 1991; Travaglia, 1989/90; Possenti, 1998). The methodology used for data collection is Critical Ethnography; and, for the analysis, Critical Discourse Analysis is used. In this research, we investigate the genres of humor (GHs) included in Portuguese language schoolbooks (PLS) and classes, and how they are approached. Besides, two interventions on the Brazilian in-class praxis are performed with the elaboration and development, together with the students and teachers, of two proposals of GH reading: the Pilot Proposal and the Final Proposal. The *corpus* of the thesis is formed by different data, such as: a) the GHs included in two PLS adopted by Brazilian schools; b) answers to questionnaires applied to the Brazilian students and teachers; c) semi-structured interviews with students and teachers from both Brazil and Portugal; d) GHs used in both proposals; e) oral and written answers and general commentary on the analyzed GHs with the students; f) oral and written texts on the work developed in the field, taken by the participants of the research; g) diary and field notes. The results of this work show that a change with the insertion of the GHs on the PLS has occurred due to the demand derived from the publication of the NCPs (National Curriculum Parameters) (Brazil, 1997, 1998). Nevertheless, this material still maintains an emphasis on humor only as an excuse for grammatical study. The interventions made demonstrate how the investment on the work with GHs in a critical perspective can bring many contributions not only for the education of critical readers, capable of questioning what is established in the texts and in the world and of trying to make changes, but also for the view of reading as pleasure and for the development of awareness of the different identities represented in texts.

Key-words: discourse; humoristic discourse; genres of humor; identities; critical discourse analysis.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Sinais	Ocorrências
[sobreposição de vozes
(...)	indica que alguma parte da fala foi suprimida na transcrição, dentro de um mesmo turno.
[...]	indica que alguma parte da transcrição foi suprimida.
MAIÚSCULA	ênfase ou acento forte
<i>((italico))</i>	comentários do/a transcritor/a - analista
...	qualquer pausa

LISTA DE FIGURAS, FOTOS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURA 1: Níveis do contexto social	30
FIGURA 2: A estratificação da linguagem meta-redundando com registro, meta-redundando, por sua vez, com gênero (Adaptação da figura 1.5 apresentada por Martin, 1997a: 8).....	32
FIGURA 3: A relação dialética entre os três tripés da proposta de Fairclough (2003).....	33
GRÁFICO 1: Avaliação das atividades desenvolvidas	256
GRÁFICO 2: Avaliação das dinâmicas adotadas.....	266
QUADRO 1: Abordagem relacional à análise de textos (adaptação da representação proposta por Fairclough (2003: 36)).	28
QUADRO 2: Tipos de processos com seus respectivos participantes.	44
QUADRO 3: A valoração e seus sistemas ou domínios (baseado em White (1998: 100); Martin & White (2005: 102-4, 138); Martin (2000: 150-2, 156, 160)).....	48
QUADRO 4: Lista com parte das opções oferecidas por três <i>sites</i> de humor.....	71
QUADRO 5: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero charge	82
QUADRO 6: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero cartum.....	82
QUADRO 7: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero piada	91
QUADRO 8: Ilustração do uso dos recursos da caricatura e da alteração de nomes dos personagens nas charges animadas	95
QUADRO 9: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero charge animada	96
QUADRO 10: Locais, participantes e períodos de realização da pesquisa.....	113
QUADRO 11: Etapas do trabalho de campo na ESEBA, em 2004.	133
QUADRO 12: Síntese dos passos envolvidos na elaboração e desenvolvimento da Proposta Final..	162
QUADRO 13: Etapas do trabalho de campo na ESEBA, em 2005/2006.	162
QUADRO 14: Relação dos gêneros do humor e das atividades propostas para a sua abordagem no LDLP, <i>Linguagem Nova</i> , da 7ª série.	175
QUADRO 15: Relação dos gêneros do humor e das atividades propostas para a sua abordagem no LDLP, <i>Português: Linguagens</i> , da 7ª série.	180
QUADRO 16: Síntese dos passos envolvidos na elaboração e desenvolvimento da Proposta Piloto	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DA ORIGEM DO PROBLEMA À CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA..... 12

CAPÍTULO 1: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: POR UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR..... 18

1.1. A Análise de Discurso Crítica.....	19
1.1.1. Discurso, hegemonia e ideologia.....	23
1.2. A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional.....	27
1.2.1. O discurso como ação: significado acional e gêneros.....	35
1.2.1.1. Os gêneros discursivos: estudos e teorias.....	37
1.2.2. Discurso como representação: significado representacional e discurso.....	41
1.2.3. Discurso como identificação: significado Identificacional e estilo.....	44
1.2.3.1. A questão das identidades.....	49
1.3. O cômico e o humor: fontes do riso.....	52
1.3.1. O cômico e o riso.....	53
1.3.2. Proposições teóricas e analíticas sobre o humor.....	56
1.3.2.1. O humor.....	56
1.3.2.2. Categorias do humor.....	62
1.3.2.3. Teorias do humor.....	63
1.4. Os gêneros do humor no debate contemporâneo sobre gêneros.....	69
1.4.1. Diferentes questões envolvidas na abordagem dos gêneros do humor.....	69
1.4.2. Definição e caracterização dos gêneros do humor.....	79
1.4.2.1. Os gêneros não animados: cartum, charge, piada visual e piada.....	79
1.4.2.2. Definição e caracterização do gênero animado: charge animada.....	92

CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS, O CONTEXTO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA PERCORRIDA..... 98

2.1. A triangulação na coleta e análise dos dados.....	99
2.2. A etnografia crítica e a pesquisa colaborativa, democrática e fortalecedora.....	99
2.2.1. Métodos para coleta de dados.....	104
2.3. Metodologia para a análise dos dados.....	106
2.4. A pesquisa: seu contexto e a trajetória percorrida.....	110
2.4.1. O contexto de pesquisa.....	110
2.4.2. A trajetória percorrida no desenvolvimento da pesquisa.....	113
2.4.2.1. A etapa de observação participante no Brasil.....	115
2.4.2.2. A primeira intervenção na sala de aula: a Proposta Piloto.....	124
2.4.2.3. A segunda intervenção na sala de aula: a Proposta Final.....	133
2.4.2.4. O trabalho de campo em Lisboa/Portugal.....	163
2.5. O corpus.....	164

CAPÍTULO 3: O HUMOR NO ENSINO: DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO NO CAMPO..... 166

3.1. Os estudos sobre o humor no contexto educacional.....	166
3.2. O humor no ensino: os PCN, o livro didático de Língua Portuguesa e os gêneros do humor.....	171
3.2.1. Os PCN, os gêneros discursivos e o livro didático de Língua Portuguesa.....	171
3.2.2. Os gêneros do humor em livros didáticos e no espaço da sala de aula (Brasil/Portugal).....	173
3.2.3. O gosto pelo humor e a sua definição: o dizer dos sujeitos participantes.....	184
3.3. As avaliações da Proposta Piloto: os significados construídos.....	185

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE GÊNEROS DO HUMOR E DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NESSES GÊNEROS..... 196

4.1. Análise de gêneros do humor com tema Políticos/Política.....	197
4.2. Análise de gênero do humor com tema Relação Homem x Mulher.....	212

4.3. Análise de gênero do humor com tema Diversos	216
4.4. Análise das representações identitárias nos gêneros do humor	225
4.4.1. As representações identitárias nos gêneros do humor com temas Políticos/política e Diversos.....	226
4.4.2. As representações identitárias nos gêneros do humor com tema Relação homem x mulher	241
CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	251
5.1. As avaliações da Proposta Final: os significados construídos	251
5.2. Reflexões sobre a prática e sobre as mudanças por ela provocadas	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA A PESQUISA.....	276
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	288
ANEXOS	300

INTRODUÇÃO: DA ORIGEM DO PROBLEMA À CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

Vivemos um momento de intensas mudanças sociais e discursivas e, em função disso, cada vez mais cresce a conscientização sobre a importância da linguagem que se insere como sistema mediador de todos os discursos. Essas mudanças têm provocado o surgimento de novos gêneros e a transformação dos já existentes, o que tem aumentado a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros discursivos.

E, uma vez que no discurso, e por meio dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem, descrever e explicar os gêneros discursivos, relativamente às representações, relações sociais e identidades neles e por eles construídas, é útil e necessário. Por isso, senti-me instigada a investigar diferentes gêneros com os quais temos contato na vida social, mas que, no contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, são praticamente excluídos das práticas de leitura: os *gêneros humorísticos*, de agora em diante designados como GHs.

A escolha desses gêneros deve-se, em parte, ao fato de já ter feito pesquisa de mestrado sobre o humor radiofônico, concluída em 1999, em que pude perceber o quanto o humor é um excelente campo de análise para os/as estudiosos/as da linguagem, com muito ainda para ser explorado, em diferentes perspectivas. Enquanto educadora, porém, cada vez ficava mais angustiada por saber do potencial do humor como material para leitura, análise, discussão e reflexão, e por perceber o quanto não se encontrava espaço para trabalhar com textos humorísticos na sala de aula. A impressão que tinha era a de que nós, professores/as, considerávamos *sem graça* os poucos textos de humor presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (de agora em diante LDLPs), e imaginávamos que os/as alunos/as também, o que nos fazia deixá-los de lado. E, mesmo tendo a oportunidade de selecionar, para nossas aulas, textos de humor de outras fontes, que julgávamos engraçados, não o fazíamos. Dessa forma, mesmo sendo textos que circulam na sociedade e com os quais os/as estudantes têm contato quase diariamente, eles não eram incluídos nas práticas de leitura.

Isso tudo me inquietava muito e eu mesma me perguntava se, porventura, isso acontecia por não se considerar o humor como objeto de estudo sério, legítimo para o trabalho em sala de aula, ou se, na verdade, por se ter dificuldades de lidar com ele, ou, ainda, por se recear a indisciplina que se imagina que a abordagem de textos de humor pode gerar, ele era evitado. Entretanto, se por um lado poder-se-ia ter tal percepção do humor e resistência a utilizá-lo, por outro lado, eu percebia o quanto os/as alunos/as gostavam do humor e tinham contato com diferentes GHs fora da sala de aula, e também pensava em como o humor poderia reforçar estereótipos e ao mesmo tempo promover uma reflexão crítica acerca da realidade. Eu tinha a sensação de que estava perdendo uma oportunidade de

desenvolver, com as turmas, uma leitura crítica¹ de um texto que poderia, também, gerar prazer. Assim, decidi enfrentar essa inquietação, ao invés de evitá-la, e investir em uma pesquisa que pudesse trazer contribuições para a minha prática, para a de meus/minhas colegas professores/as e para os/as alunos/as em geral.

Em pesquisas bibliográficas que fiz, pude observar que o humor tem despertado cada vez mais o interesse de estudiosos/as de diversas áreas e tem sido abordado sob diferentes perspectivas. Pude verificar também que as piadas têm sido o foco principal da maioria das pesquisas, e que ainda não há, em nível de mestrado e doutorado, trabalhos com base na Análise de Discurso Crítica (ADC), cujo enfoque seja o estudo dos GHs, presentes em LDLPs do Ensino Fundamental, e dos diferentes GHs que circulam na sociedade brasileira, no contexto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira língua². Sendo assim, entendo que há uma lacuna no que diz respeito à pesquisa científica sobre o humor no LDLP, no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e na perspectiva da ADC. E, por considerar necessário o desenvolvimento de pesquisas para que se possa preencher tal lacuna, eu desenvolvi esta investigação.

Na minha opinião, uma abordagem crítica aos gêneros do humor é muito relevante, porque o humor pode ser considerado tanto um instrumento de contestação, um elemento de resistência, quanto de alienação social; e nele se percebe que há uma forte tendência à reprodução de estereótipos e reforço das diferenças. Isso, a meu ver, pode atuar negativamente na constituição de identidades de alunos/as, caso não haja esse tipo de abordagem aos diferentes textos humorísticos, pois, como Fairclough (2003) define, os *textos têm efeitos causais e sociais*³. Isso significa que provocam mudanças mais imediatas em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc, e, a longo prazo, podem contribuir também para moldar as identidades das pessoas. Contudo, esses efeitos dependem dos processos de construção de sentido, como argumenta Fairclough (*op. cit.*). Por isso, defendo que se deve incentivar a leitura crítica dos textos de humor, mas não só deles, para que nesses processos o/a leitor/a não assumam uma postura passiva em relação aos textos, mas sim uma postura questionadora e desafiadora.

Considero que essa abordagem crítica pode ser importante tanto para o ensino em geral quanto para a constituição de leitores/as críticos/as, pois pode auxiliar no desvelamento das ideologias subjacentes e no questionamento das representações identitárias construídas nos GHs, as quais podem ser incorporadas às práticas dos sujeitos leitores.

Em algum momento, durante a leitura desta tese, algum/a leitor/a pode questionar que tudo que fiz nesta pesquisa poderia ter sido feito com outro gênero que não os gêneros do humor. Pensando nessa possibilidade, quero desde já registrar minha defesa, destacando a relevância da escolha destes

¹A leitura crítica é entendida como aquela que não se restringe às marcas do texto, ao conteúdo proposicional, mas leva em conta também o contexto de produção e consumo do texto, a ideologia subjacente, os efeitos produzidos pelas escolhas linguísticas, os propósitos do texto, etc. Na prática de leitura crítica, o leitor não assume uma atitude passiva em relação aos textos, mas adota uma postura questionadora e desafiadora.

²Um estudo do texto humorístico para o aprendizado do português como segunda língua foi feito por Marchezan (2000).

³Grifos meus.

gêneros e não de outros. Na minha opinião, nós, educadores/as, podemos desenvolver atividades de leitura e interpretação com todos os gêneros que circulam na sociedade e podemos, mais ainda, investir na leitura crítica desses gêneros; ou seja, em uma leitura que seja questionadora, não se restrinja à decodificação, ao sentido literal; uma leitura que seja “uma via para a emancipação do leitor” (Meurer, 2000: 162). Porém, cada gênero tem a sua especificidade. Uma bula de remédio, por exemplo, não veicula críticas a determinados tipos sociais, não constrói representações de identidades estereotipadas, como alguns gêneros do humor. Por isso, considero que é necessário que se desenvolvam atividades de leitura crítica destes gêneros, especialmente, porque é importante que os/as alunos/as percebam as críticas, generalizações, estereótipos neles representados e comecem a questioná-los. Os GHs são, a meu ver, um excelente material para formar o/a leitor/a crítico/a e para se trabalhar a tomada de consciência das diferentes identidades. Por isso, a escolha desses gêneros e não de outros.

Essa escolha, todas as minhas inquietações e a reflexão sobre a necessidade de se tentar preencher a lacuna apresentada nos estudos sobre o humor foram traduzidas nas seguintes questões de pesquisa:

- a) quais são os GHs incluídos nos LDLPs e nas aulas de Língua Portuguesa (LP), e como são abordados em sala de aula?
- b) como os/as professores/as e os/as alunos/as entendem o humor e avaliam o trabalho com ele no LDLP e nas aulas de LP?
- c) como seria uma proposta de leitura, interpretação e análise de GHs, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica?
- d) quais representações identitárias são construídas nos GHs?

A essas questões, correspondem os objetivos desta investigação.

O objetivo geral e principal é: elaborar, em conjunto com a comunidade participante, uma proposta de trabalho, com diferentes GHs, que possa contribuir: para o desvelamento das ideologias subjacentes; para o desenvolvimento de leitores/as críticos/as e reflexivos/as; para a constituição de identidades emancipadas⁴ e para proporcionar prazer na prática de leitura.

Os objetivos específicos e secundários são:

- a) investigar quais são os GHs presentes em LDLPs e quais são trazidos para sala de aula, por professores/as e alunos/as; de quais questões eles tratam e como são abordados;
- b) perscrutar os discursos das professoras e dos/as alunos/as, no que diz respeito à forma como entendem o humor e à sua opinião sobre o trabalho com ele em sala de aula;
- d) investigar e discutir, no desenvolvimento dessa proposta, como são constituídas as identidades socioculturais no discurso em diferentes GHs;

⁴ Essa emancipação, de acordo com Thomas (1993: 4), “refere-se ao processo de separação dos modos coercitivos de pensar e agir que limitam a percepção e a ação na realização de possibilidades alternativas”.

e) no desenvolvimento da proposta, identificar os mecanismos lingüístico-discursivos e semióticos que atuam na produção do efeito de sentido⁵ humorístico nos diferentes GHs, e discutir os efeitos das escolhas desses mecanismos na representação do mundo.

Para atender a esses objetivos e responder a essas questões, organizo esta tese em 05 (cinco) capítulos e procuro articular um campo teórico no qual se unem, principalmente: a Análise de Discurso Crítica, a Lingüística Sistêmico-Funcional e os estudos e teorias sobre o humor.

A perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) - enquanto teoria e método - (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001 b e c e 2003) representa uma alternativa transdisciplinar de estudos da linguagem e práticas sociais que investiga fenômenos discursivos diversos especialmente em relação a questões de poder, ideologia, discriminação e constituição de identidades. Ela abre espaço para um diálogo com outras teorias e traz no bojo de sua concepção uma postura emancipatória, que se empenha para tentar produzir transformações sociais (Wodak, 2001; Scollon, 2001; Rajagopalan, 2003). Considero isto indispensável no trabalho com o humor na escola, enquanto uma esfera pública (Giroux, 1997).

Essa teoria e método estabelece um diálogo, cada vez mais estreito e consistente, com a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), (Halliday, 1994); teoria lingüística cuja abordagem para a análise de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos.

Essas duas teorias e conceitos da Ciência Social Crítica, como: reflexividade, identidade e ideologia, assim como os estudos e teorias do humor e dos gêneros discursivos, são abordados no **capítulo 1** desta tese. Nele trato ainda de algumas questões envolvidas na abordagem dos GHs, tais como: a *recontextualização*, a *intermedialidade*, a *multimodalidade*, a *intertextualidade*, a *interdiscursividade* e o *hibridismo*, e defino e caracterizo alguns dos gêneros utilizados na pesquisa de campo, analisados no capítulo 4: o cartum, a charge não animada, a charge animada, a piada e a piada visual.

O **capítulo 2** é destinado à apresentação das metodologias de coleta e análise de dados: a etnografia crítica e a ADC, respectivamente. Neste capítulo, apresento ainda o contexto de pesquisa, relato os passos trilhados durante toda a etapa de observação participante, realizada em uma escola brasileira e em uma escola portuguesa, e relato como se deu a elaboração e desenvolvimento de duas propostas de leitura, interpretação e análise crítica de gêneros do humor. Por meio desses relatos, explico como a construção do *corpus* foi sendo delineada. Em alguns momentos, apresento parte dos dados coletados, ora como ilustração daquilo que foi feito, ora como composição do próprio relato etnográfico.

⁵ Efeito de sentido é um termo usado por Michel Foucault e teóricos da Análise do Discurso para explicar o resultado de um discurso dentro de uma dada realidade, na e para a qual foi produzido. Segundo Possenti, o efeito de sentido é entendido como “o que se produz, na ordem da significação, pelo fato de ter acontecido um determinado enunciado em determinadas condições de enunciação” (Possenti, 1988: 201-202). “Isso significa que os sentidos não são sempre-os-mesmos; que os sentidos não estão sempre-já-lá; que há uma flutuação, um movimento que caracteriza o vir-a-ser-sempre da linguagem: efeito de sentido” (Felisbino, 2001). Os efeitos de sentido são construídos nas práticas discursivas.

No **capítulo 3**, inicialmente discorro sobre alguns estudos voltados para o humor no contexto educacional e apresento e analiso dados coletados durante o período de observação participante no campo. Enumero os GHs presentes em LDLPs adotados nas escolas onde desenvolvi esta pesquisa, descrevo as atividades propostas referentes a esses GHs e mostro como os/as participantes da pesquisa definem o humor. Em seguida, apresento e analiso as avaliações da primeira intervenção feita por mim em duas turmas de 7ª série, em 2004: a Proposta Piloto (P.P.), as quais forneceram subsídios para a elaboração de outra proposta: a Final (P.F.), em 2005.

No **capítulo 4**, faço uma ADC de diferentes GHs utilizados nessas duas propostas e das diferentes leituras construídas a partir deles; e analiso as representações identitárias construídas nesses GHs e a partir deles pelos/as participantes da pesquisa. As análises são baseadas, principalmente, nos arcabouços da ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001c, 2003), na proposta de abordagem relacional à análise de textos e dos três principais tipos de significados: *acional*, *o representacional* e *o identificacional* (Fairclough, 2003). Elas se apóiam também na Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Butt *et al.*, 2000) e na Teoria da Valoração (Martin, 1997a, 2000, 2004; Martin e Rose, 2003; Martin e White, 2005).

Constituem categorias de análise abordadas nos textos: um dos domínios da Teoria da Valoração: a *atitude*; uma das categorias da Lingüística Sistêmico-Funcional: a *transitividade* – nomeadamente os processos e participantes; a *intertextualidade*, o *vocabulário* (escolhas lexicais), a *interdiscursividade* e a *representação de atores sociais* (Fairclough, *op. cit.*). Além disso, teço comentários sobre os propósitos dos GHs, sobre os tipos de troca, funções do discurso e modo gramatical (*idem*) predominantes nesses GHs; destaco os gatilhos, *scripts* e mecanismos do humor utilizados na produção de sentidos (Raskin, 1985a e b, 1987a e b; Attardo e Raskin, 1991) e identifico algumas categorias do humor (Travaglia, 1989/90).

No **capítulo 5**, apresento as avaliações de todo o trabalho desenvolvido durante a elaboração e aplicação da P.F. e analiso o discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa, veiculado nessas avaliações. Nele também, como parte do arcabouço analítico da ADC, faço uma reflexão sobre as intervenções na prática escolar, atualizada por meio da elaboração e desenvolvimento das propostas Piloto e Final, e sobre as mudanças por elas provocadas, segundo os dizeres dos/as envolvidos/as. Essa reflexão estende-se ainda à pesquisa como um todo e à sua contribuição.

Nas considerações e reflexões finais, retomo a trajetória percorrida na tese, destaco os resultados obtidos, as contribuições deste trabalho, assim como aponto as lacunas ainda a serem preenchidas com futuras investigações.

Gostaria de esclarecer que, devido à extensão do material escrito resultante das análises, pelos/as alunos/as, dos diferentes gêneros e da transcrição das entrevistas e encontros realizados ao longo da pesquisa de campo (mais de duzentas páginas), não foi possível anexar tudo à tese. Todavia,

transcrevi trechos dos textos dos/as alunos/as, das entrevistas e dos encontros sempre que me pareceu necessário e relevante, em diferentes capítulos da tese.

Dada a quantidade numerosa de participantes desta pesquisa, de encontros realizados com as turmas, de atividades desenvolvidas, de textos utilizados; e dada a extensão do material produzido em campo, os trechos citados e os textos analisados nesta tese, bem como o conteúdo de seus anexos, constituem uma amostra dentro de um universo amplo de dados coletados.

Espero que a seleção feita para a construção deste texto possa ser representativa o suficiente para que os/as leitores/as compreendam o processo da pesquisa e os significados construídos ao longo de sua realização.

CAPÍTULO 1: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: POR UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Neste capítulo, apresento as bases teóricas desta pesquisa. Para isso, organizo-o em quatro seções. Na primeira, seção 1.1, discorro sobre os principais pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), trato de dois conceitos fundamentais a uma ADC: hegemonia e ideologia, e elenco os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (1995), os quais utilizo na análise dos dados.

Na seção 1.2 volto-me para um estreito diálogo entre as principais perspectivas teóricas que norteiam esta pesquisa: a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Nas suas subseções, discuto os três principais tipos de significados, propostos por Fairclough (2003), que atuam simultânea e dialeticamente no discurso: *o significado acional, o representacional e o identificacional*. Como esses significados são direta e respectivamente relacionados às três formas principais como o discurso figura nas práticas sociais: *gêneros* (modos de (inter)agir), *discurso* (modos de representar) e *estilos* (modos de ser –identidades), nessas subseções também apresento diferentes estudos e teorias de gêneros discursivos e sobre identidade. Nesta seção ainda, delimito as categorias de análise referentes a cada significado que serão adotadas nesta pesquisa. Na análise do discurso como ação, foco na *análise de gênero e na intertextualidade*; do discurso como representação, centro-me na *interdiscursividade, na representação de atores sociais e no sistema da transitividade, mais especificamente nos processos e participantes*; e na análise do discurso como identificação, focalizo o *domínio atitudinal* da categoria da *avaliação*.

Na seção 1.3, o foco é o humor. Porém, nela não discorro apenas sobre o humor, pois considero que o seu tratamento entrelaça-se à abordagem do cômico e do riso. Assim, inicialmente e de forma mais sintética, discorro sobre o cômico e o riso e destino a última subseção ao humor. Nesta, além de apresentar como diferentes teóricos concebem-no, trato das categorias e teorias do humor. Por último, na seção 1.4, trato de alguns conceitos importantes relacionados ao debate contemporâneo sobre os gêneros, como: a *recontextualização, a intermedialidade*⁶, a *multimodalidade, a intertextualidade, a interdiscursividade e o hibridismo*, procurando associá-los aos gêneros do humor, especificamente. Em seguida, defino e caracterizo alguns gêneros, restringindo-me apenas aos que são analisados nesta tese, nomeadamente: *cartum, charge, piada, piada visual e charge animada*⁷.

⁶ Quero registrar aqui que devo ao professor Carlos Gouveia, da Universidade de Lisboa, a percepção do envolvimento da intermedialidade no tratamento dos gêneros do humor. Foi ele quem me apresentou tal conceito e jogou luz à sua influência na produção, distribuição e consumo desses gêneros.

⁷ O gênero quadrinhos foi utilizado pelas professoras, durante o período em que observei aulas na ESEBA (ver capítulo 2), e o gênero esquete foi utilizado por mim na Proposta Final de leitura, interpretação e análise crítica de diferentes gêneros do humor (ver capítulo 2). Porém, como eles não são analisados nesta tese, eles também não são definidos e caracterizados como os outros.

1.1. A Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica⁸ pode ser considerada herdeira de uma perspectiva teórica iniciada em 1979 por Roger Fowler e Gunther Kress, intitulada Linguística Crítica (LC). Esta abordagem foi fortemente influenciada por trabalhos no âmbito da Teoria Social, especialmente da Teoria Crítica, ligada aos membros da chamada Escola de Frankfurt e por trabalhos dos filósofos Michel Foucault e Antonio Gramsci.

A LC contribuiu muito para a compreensão da linguagem, de sua relação com o social e com noções de ideologia e poder. Com o desenvolvimento desta perspectiva teórica, chegou-se à proposição da Análise de Discurso Crítica. Por isso, a ADC pode ser considerada uma continuação da LC (Wodak, 2001), e o artigo de Norman Fairclough, “Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis”, publicado em 1985 no *Journal of Pragmatics*, marca o primeiro momento dessa nova linha de investigação.

A Análise de Discurso Crítica, transcendendo os limites da LC, constitui um modelo teórico-metodológico que estabelece um diálogo entre a Ciência Social Crítica e a Linguística, especificamente a Linguística Sistêmico-Funcional. Uma das características que define esse modelo é o fato de que, na tentativa de compreender os problemas sociais, não fica estagnado dentro de um único campo disciplinar. Pelo contrário, defende ser necessário atravessar e relacionar algumas disciplinas, não se restringindo a nenhuma. Logo, na ADC, o diálogo é tanto parte do método quanto da teoria; como a natureza da perspectiva é dialógica, ela é também dinâmica. A cada trabalho realizado, o problema investigado é o que vai demandar quais teorias entrarão nesse campo de diálogo. A ADC, então, é uma teoria e método que estão em relação dialógica com outras teorias sociais e métodos, com os quais deve-se envolver de um modo ‘transdisciplinar’, e não simplesmente interdisciplinar (Chouliaraki e Fairclough, 1999:2).

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*), a vida social é o objeto de estudo da Ciência Social e, particularmente, da Ciência Social Crítica, em cujo âmbito se situa a ADC. Como a vida social é constituída de redes interconectadas de práticas sociais, de diversos tipos, Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) e Fairclough (1989, 2001b e c, 2003) argumentam que se deve analisá-la por meio da análise das práticas. Assim, diferentemente do modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (1989, 1992 – trad. 2001a –, 1995), centrado no *discurso como prática social*, Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) centram-se no conceito de prática social e definem o *discurso como um elemento dessa prática*.

O modelo de ADC proposto por esta autora e este autor apresenta significativas mudanças em relação aos modelos anteriores (Fairclough, 1989, 1992 – trad. 2001a –, 1995). A ampliação da noção de prática permitiu que fosse realizado um deslocamento teórico-conceitual na definição de discurso

⁸ Ver histórico do desenvolvimento da Análise de Discurso Crítica em Wodak (2001), Gouveia (2002).

de forma a considerá-lo, de modo mais abrangente, como uma dimensão constituinte das práticas sociais que mantém relação dialética com outras dimensões não-discursivas, tomando por referência elementos semióticos dessas práticas. Assim, cada prática é vista como “uma articulação de diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso”⁹ (Fairclough, 2001b:1, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999).

As práticas sociais são definidas como “modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agir juntas no mundo” (Chouliaraki e Fairclough, *op. cit.*, p. 21). Assim, uma prática pode ser entendida tanto como uma ação social concreta e singular, realizada em um tempo e lugar particulares, quanto como uma forma habitual de agir, ou seja, algo que já foi consolidado dentro de uma certa permanência.

As práticas sociais são articuladas¹⁰ em redes, simultaneamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais. Essas redes são mantidas e transformadas pelas relações de poder e lutas pelo poder. Nesse sentido, as permanências das práticas são um efeito do poder sobre as redes de práticas, e as tensões entre permanências e fluxos, dentro de eventos, são lutas pelo e através do poder. Essas relações de poder, em nível de redes, são relações de dominação e incluem não somente relações capitalistas entre classes sociais, mas também relações de gênero patriarcais, relações raciais e coloniais, que são difundidas por meio de diversas práticas de uma sociedade. Esse poder é o que Hall (2001) chama de estrutura dominante.

O poder, no sentido de dominação, além de figurar nas articulações das práticas em rede, figura também em nível da prática particular: os sujeitos são posicionados em relação aos outros de forma que uns são capazes de incorporar a agência de outros em suas próprias ações, e, assim, reduzem a capacidade de agência autônoma dos dominados.

A dominação e a resistência assim como a capacidade ou incapacidade de agência dos sujeitos estão associadas a um aspecto inerente às práticas sociais: a *reflexividade* (Chouliaraki e Fairclough, *op. cit.*). Conforme esses dois autores, também Giddens (1991, 2002) e Fairclough (2001d), a reflexividade é um traço cada vez mais importante da vida social, especialmente nas sociedades da *modernidade tardia*¹¹.

A reflexividade, segundo Chouliaraki e Fairclough (*op.cit.*: p. 25-28), diz respeito às representações que as pessoas fazem de suas práticas como parte dessas práticas e também ao uso sistemático do conhecimento sobre a vida social para organizá-lo e transformá-lo. Ela é alcançada na luta social. A reflexividade de uma prática significa que, em toda prática, há um aspecto discursivo e

⁹ Tradução minha de “Every practice is an articulation of diverse social elements within a relatively stable configuration, always including discourse”.

¹⁰ A articulação aqui se refere à relação de ‘overdetermination’ - determinação simultânea por outras (Althusser, 1969) - entre as práticas dentro de uma rede.

¹¹ *Modernidade tardia* é o termo utilizado por Fairclough para se referir ao período atual, o qual tem envolvido mudanças radicais em todos os sentidos e tem provocado uma “crise de identidade” (Giddens, 1991, 1992, 2000) nos indivíduos. Esse processo tem deslocado as estruturas e processos centrais das sociedades e abalado os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

as construções discursivas das práticas são partes das práticas. Estas podem depender dessas construções para sustentar relações de dominação. Dessa forma, a reflexividade funciona ideologicamente.

O conceito de práticas sociais, como explicam Chouliaraki e Fairclough, é trazido do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996). Este autor identifica seis elementos das práticas: *relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais, e discurso*. Chouliaraki e Fairclough, ao trazerem tal conceito para a ADC, operam uma mudança, identificando apenas quatro elementos das práticas: *atividade material, relações sociais e processos* (relações sociais, poder, instituições), *fenômenos mentais* (crenças, valores, desejos) e *discurso/semiose*¹². Tais elementos são apresentados em números distintos e são agrupados e nomeados também de forma distinta em obras posteriores de Fairclough¹³. Todavia, nesta pesquisa, vou seguir a proposta de Chouliaraki e Fairclough por entender que ela agrupa, de forma mais sintética, os diversos elementos da vida social.

Esses elementos, quando reunidos em uma prática, são chamados *momentos* dessa prática, os quais são relacionados dialeticamente e estabelecem entre si uma relação de articulação e internalização. Nesse sentido, cada momento *internaliza* os outros, sem ser redutível a eles, e se *articulam* em relações mutáveis uns com os outros, que podem ser estabilizadas ou transformadas quando se recombina (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001a: 122-123).

Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) e Fairclough (2003) explicam que as práticas sociais articuladas de uma forma particular constituem uma *ordem social* (por exemplo, a ordem social da educação em uma sociedade particular, em um tempo particular), e o aspecto discursivo/semiótico de uma ordem social é o que se chama de *ordem do discurso*¹⁴. A ordem do discurso se refere à totalidade de discursos em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas sociais, às articulações e rearticulações entre elas (Magalhães, 2000: 91).

De acordo com Fairclough (*op. cit.*), uma ordem de discurso é a faceta lingüística/semiótica das redes de práticas; é uma estruturação social da diferença semiótica - uma ordenação social particular de relações entre diferentes formas de construir significado, isto é, diferentes *discursos, gêneros e estilos*. Segundo este autor, por exemplo, a ordem de discurso política, associada com o campo político como uma articulação de práticas sociais, é constituída em um tempo e lugar particulares como uma articulação de *discursos* (conservador, liberal, social democrático, etc), de *gêneros* (debate, discurso e entrevista políticos) e de *estilos*, incluindo diferentes estilos de liderança política. Portanto, enquanto a *atividade material, as relações e processos, os fenômenos mentais* e o

¹² O termo 'semiose' se refere a signos, que incluem palavras e imagens (cf. Kress, e Van Leeuwen, 1996 e Chouliaraki e Fairclough, 1999).

¹³ Fairclough (2001b) apresenta oito elementos das práticas sociais: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e espaço, formas de consciência, valores, e discurso. Já Fairclough (2001c: 122) relaciona sete: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose. Fairclough (2003), por sua vez, argumenta a favor da articulação de cinco elementos: ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc), o mundo material, e o discurso.

¹⁴ Ordem do discurso é um conceito de Foucault (1996).

discurso são elementos das *práticas sociais* (Chouliaraki e Fairclough, 1999), os *gêneros*, *discursos* e *estilos* são elementos das *ordens de discurso*. Estes elementos são as três formas como o discurso figura nas práticas sociais (Fairclough, 2003): modos de (inter)agir – *gêneros*, modos de representar – *discurso*, e modos de ser/identidades – *estilos*. Elas são relacionadas, respectivamente, aos três tipos de significado do discurso que Fairclough (*op. cit.*) apresenta com base na LSF (Halliday, 1994): *significados acional, representacional e identificacional*, sobre os quais discorrerei na seção 1.2.

A ADC, portanto, volta-se para a análise das relações dialéticas entre o discurso (incluindo a linguagem verbal e as outras formas de semiose) e outros elementos das práticas sociais. A sua preocupação é com as mudanças radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea, com o modo como o discurso figura dentro dos processos de mudança, e com as transformações na relação entre o discurso/semiose e outros elementos sociais dentro das redes de práticas.

O discurso, nesta perspectiva, então, é apenas um dos momentos da prática social que, ao mesmo tempo em que constitui outros momentos dessa prática, dialeticamente, é constituído por eles. Dessa forma, a apreensão do momento discurso é fundamental, na medida em que ele articula, em uma prática específica, localizada em uma conjuntura social, os outros diversos momentos.

A definição de discurso proposta por Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*: p. 38) é relevante para esta pesquisa, especialmente por se voltar para gêneros multimodais. Para a autora e o autor, o discurso se refere aos elementos semióticos das práticas sociais e se concretiza nos textos. Ele inclui a linguagem verbal e a sua combinação com outras semioses, a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, etc.) e imagens visuais (fotografias, filme, etc.). O discurso é entendido como “uma perspectiva particular de diversas formas de semiose”¹⁵ e também como uma forma de poder, um modo de formação de valores, crenças, desejos. Desse modo, inversamente, relações sociais, práticas materiais, poder, instituições, crenças, valores, desejos são em parte discurso. Pode-se afirmar que, nesse sentido, o discurso é moldado pela sociedade ao mesmo tempo em que a molda em todos os níveis; representa o mundo ao mesmo tempo em que o significa. Assim, mantém ou sustenta relações enquanto as transforma, construindo identidades sociais, posicionando o sujeito na sociedade ou naturalizando práticas que aproximam ou separam as pessoas, favorecendo ou não as desigualdades sociais.

Como os textos, em suas diversas formas de semiose, realizam os momentos discursivos das práticas sociais, eles têm relação intrínseca com a vida social. Eles mediam as relações sociais, via discurso - é o que Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) chamam de ‘mediação textual da sociedade’. Os textos são, dessa forma, parte dos eventos sociais e *têm efeitos causais e sociais* (Fairclough, *op. cit.*). Tais efeitos dependem dos processos de construção de sentido. Por isso, esses processos devem ter um viés crítico para que os/as leitores/as possam estar atentos, por exemplo, aos efeitos dos textos na sustentação ou transformação da ideologia e hegemonia.

¹⁵ A linguagem escrita e falada, a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos), as imagens visuais (fotografias, filmes), tomadas como momentos em articulação com outros momentos não discursivos.

São esses dois conceitos de grande importância na ADC: *hegemonia e ideologia* que abordo na próxima seção.

1.1.1. Discurso, hegemonia e ideologia

Na análise dos *gêneros, discursos e estilos* – elementos das ordens do discurso –, o conceito de *hegemonia* é útil (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003), pois uma estruturação social particular da diferença semiótica pode se tornar hegemônica, tornar-se parte da legitimação do senso comum que sustenta relações de dominação. Para Fairclough (1997: 80),

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas (...) estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias – crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática e relações específicas entre categorias de participantes.

Chouliaraki e Fairclough (1999) baseiam-se no conceito proposto por Gramsci (1971) para definirem hegemonia. Gramsci associa o conceito de hegemonia a alianças e a consenso. Ela “é identificada com a formação de um novo ‘terreno’ ideológico, com liderança moral, cultural e política e com consenso¹⁶” (Forgacs, 1988: 423). Nesse sentido, a hegemonia, para Gramsci, envolve não uma subordinação passiva e totalizante implicada pelo conceito de ideologia dominante. Ao contrário, ela pressupõe um envolvimento ativo e prático dos grupos ‘hegemonizados’, uma vez que estes se aliam ao/s grupo/s ‘hegemonizador/es’, numa atitude de consentimento, e não por meio de coerção (cf. *idem*, p. 423-424).

Com base nessa concepção, então, Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*: p. 24) definem hegemonia como sendo relações de dominação baseadas mais no consenso que na coerção, envolvendo a naturalização de práticas e suas relações sociais, assim como as relações entre práticas, como questões de senso comum. Contudo, é importante destacar que a hegemonia não é algo imutável. Como insiste Gramsci, ela é dinâmica e pode ser contestada, em maior ou menor extensão, por meio da luta hegemônica. Por isso, é considerada um “equilíbrio instável” (Forgacs, *op. cit.*: p. 423; Fairclough, 2001d: p. 37), um foco de luta aberto à desarticulação e à rearticulação. Nesse sentido, o conceito de luta hegemônica coaduna-se com a dialética do discurso (Fairclough, 2001a). Discurso e hegemonia estabelecem entre si duas relações: primeiro, as hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso; segundo, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia (Fairclough, 1997).

¹⁶ Grifos meus.

Como se pode ver por essas considerações, o conceito de hegemonia enfatiza a importância da *ideologia* ao estabelecer e manter relações de dominação. Este é outro construto teórico de grande importância em uma ADC, do qual passo a tratar.

Van Dijk (1998: 23) afirma que “ideologia é uma das noções mais difíceis de compreender nas ciências sociais”; o leque dos seus significados é tão vasto que muitos deles são por vezes incompatíveis entre si, como mostra Eagleton (1997). Este autor argumenta em favor de uma definição de ideologia como o que diz respeito a qualquer intersecção entre sistemas de crenças e poder, independentemente de a intersecção contestar ou confirmar uma ordem social particular (cf. Eagleton, *op. cit.*: p. 6). Esta visão de ideologia, assim como a de Fairclough (2001a, 2003), como uma modalidade de poder, contrasta com várias visões ‘descritivas’ de ideologia como posições, atitudes, crenças, perspectivas de grupos sociais sem referência a relações de poder e dominação entre tais grupos.

Magalhães e Leal (2003) tecem uma discussão bastante interessante e instigadora acerca de diversos conceitos e visões de ideologia existentes, com base em considerações feitas por Fairclough, principalmente na obra traduzida em 2001. Sinteticamente, as duas pesquisadoras apresentam visões consideradas redutoras (a de Althusser), inadequadas (abordagens como a de M. Pêcheux, que privilegia a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação) e limitadas (visão meramente textual da ideologia, defendida por estudiosos da Linguística Crítica, como Fowler, Hodge, Kress e Trew). Elas concordam com Fairclough, para quem a ideologia investe a linguagem/semiose tanto nas estruturas como nos eventos. Assim, defendem que a ideologia se localiza nas estruturas e nos eventos, e explicam que, de acordo com o trabalho que é realizado nos eventos discursivos atuais, as normas e convenções – acumuladas e naturalizadas pelas/nas estruturas – podem ser naturalizadas ou desnaturalizadas.

Tem-se, assim, uma concepção dialética de discurso e ideologia que significa, nas palavras das duas pesquisadoras, um avanço teórico, pois abarca dois pontos fundamentais dos processos sociais: *a reprodução e a transformação das práticas*. Esses dois pontos são contemplados na definição que Fairclough (2003: 9, 218) apresenta para ideologias: “representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas a fim de contribuir para estabelecer, manter ou mudar relações sociais de poder, dominação e exploração”. Este autor associa as ideologias às três formas como o discurso figura nas práticas sociais: *gêneros, discursos e estilos*. Assim, as ideologias são em princípio representação, mas podem ser legitimadas em modos de ação social e inculcadas nas identidades dos agentes sociais.

Fairclough adota uma posição dialética segundo a qual os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de transformar as práticas e as estruturas posicionadoras. Sua referência a ‘mudança’ nessas relações sociais aponta para a existência de uma luta ideológica como dimensão da prática social, uma luta para remoldar as práticas e as

ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (cf. Fairclough, 2001a: 119).

A posição de Fairclough é semelhante à de Thompson (1995) de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’¹⁷ são ideológicos, isto é, servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou sustentar relações de dominação. Thompson conceitua *ideologia* em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação.

A análise da ideologia, de acordo com o que ele propõe, está primeiramente interessada nas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder; nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. Para este autor, as formas simbólicas não são meramente representações que servem para articular ou obscurecer relações sociais ou interesses que são constituídos fundamental e essencialmente em nível pré-simbólico; ao contrário, elas estão, contínua e criativamente, implicadas na constituição das relações sociais enquanto tais.

Thompson (*op. cit.*: p. 81-89) distingue cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar: *legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação*, e algumas estratégias de construção simbólica relacionadas a cada um desses modos, que explico a seguir.

Por meio da *legitimação*, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio (*idem*, p. 82); e isso pode se dar por três estratégias de construção simbólica: *a racionalização, a universalização e a narrativização*. A *racionalização* é caracterizada pela construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais e com isso persuadir uma audiência de que se deve apoiar isso. Quanto à *universalização*, ela diz respeito à apresentação de acordos institucionais, particulares, que servem aos interesses de alguns indivíduos, como se fossem de interesse de todos e em benefício de todos. A *narrativização*, por outro lado, baseia-se na construção de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. Thompson (*op. cit.*) explica que as tradições são muitas vezes inventadas a fim de criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão.

No segundo modo de operação da ideologia, a *dissimulação*, as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção ou passa por cima de relações e processos existentes. Ela pode ser realizada por construções simbólicas como *deslocamento, eufemização e tropo*. No *deslocamento*, um termo usado para se referir a um objeto ou pessoa é usado para se referir a um/a outro/a, para o qual ou para quem as suas conotações positivas ou negativas são

¹⁷ “As formas simbólicas envolvem um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos verbais, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (Thompson, 1995: 79).

transferidas (Thompson, 1995: 83). Na *eufemização*, ações, instituições ou relações sociais são descritas de modo a despertar uma valoração positiva, ofuscando possíveis pontos de instabilidade. Já o *tropo* (sinédoque, metonímia, metáfora) refere-se ao uso figurativo da linguagem, que pode servir a interesses de apagamento de relações de conflito (*idem*, p. 84-5).

No tocante à *unificação*, ela é o modo de operação da ideologia pelo qual as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los (*idem*, p. 86). Segundo Thompson, há duas estratégias de construção simbólica relacionadas à unificação: a *standardização ou padronização* e a *simbolização da unidade*. Na primeira, formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. A segunda, por sua vez, envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva, que são difundidos através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos: bandeira, hinos nacionais, emblemas (*idem, ibidem*).

No modo *fragmentação*, as relações de poder podem ser mantidas segmentando os indivíduos e grupos que, se unidos, podem ser capazes de se transformar num desafio real à manutenção do poder. A *diferenciação* e o *expurgo do outro* são as duas estratégias de construção simbólica relacionadas à fragmentação. Na *diferenciação*, enfatizam-se as características (distinções, diferenças e divisões) que desunem as pessoas e grupos e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou de se transformar em um participante efetivo no exercício do poder (*idem*, p. 87). Já o *expurgo do outro* envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.

Finalmente, por meio da *reificação*, as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Há quatro estratégias de construção simbólica da reificação, a saber: *naturalização*, *eternalização*, *nominalização* e *passivização*. Por meio da *naturalização*, uma criação social e histórica é tratada como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, independente da ação humana. A *eternalização* é a estratégia por meio da qual fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. A *nominalização* e a *passivização* concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros. Elas possibilitam o apagamento dos atores e da ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que os produza (*idem*, p. 88).

Segundo Thompson (1995: 91), pode haver também a presença de formas simbólicas contestatórias¹⁸, pois

A própria existência da ideologia pode provocar sua contradição: as pessoas, ao invés de aceitar passivamente as formas ideológicas e as relações de dominação por elas sustentadas, podem contestar ou denunciar essas formas e relações, podem ridicularizá-las ou satirizá-las, podem procurar esvaziar qualquer força que as expressões ideológicas possam ter em circunstâncias particulares.

Acredito que isso possa acontecer no discurso humorístico e no discurso dos/as leitores/as sobre esse discurso.

Enfim, considero esta abordagem de ideologia importante para esta pesquisa porque, aliada ao arcabouço da ADC, fornece ferramentas para se analisar, lingüisticamente, construções discursivas revestidas de ideologia, o que procuro fazer mais adiante. Dessa forma, proponho investigar se os sentidos mobilizados pelas formas simbólicas, nos diferentes gêneros do humor e nas leituras construídas a partir desses gêneros, estão servindo ou não para estabelecer e sustentar relações de dominação. Investigo ainda se há formas simbólicas contestatórias da ideologia nesses gêneros e nessas leituras.

Na minha opinião, cabe ao/à educador/a mediar o desvelamento dos sentidos e auxiliar os/as educandos/as na prática da reflexão sobre as ideologias subjacentes ao discurso humorístico, no sentido de não reproduzirem práticas excludentes e discriminatórias, mas, sim, tentarem transformá-las.

1.2. A Análise de Discurso Crítica e a Lingüística Sistêmico-Funcional

Em seus diferentes modelos, Fairclough tem procurado gradualmente estabelecer um diálogo entre a ADC e a LSF e tem-se apropriado desta teoria, modificando alguns de seus postulados de acordo com seus propósitos de análise. Já na obra de 1992, traduzida em 2001, Fairclough estabeleceu um diálogo entre as duas teorias, embora menos aprofundado que em 1999 em sua parceria com Lilie Chouliaraki. Ao apontar os três aspectos constitutivos do discurso (construção de identidades sociais ou posições do sujeito, construção de relações sociais e construção de sistemas de conhecimentos e crenças), o autor liga-os às funções da linguagem (Halliday, 1994) que interagem em todo discurso: *ideacional, interpessoal e textual*. Porém, Fairclough (2001a) faz uma divisão da função interpessoal em duas: a função identitária e a função relacional¹⁹, porque considera que as funções, como apresentadas por Halliday, não captam a importância do discurso na constituição, reprodução,

¹⁸ Eagleton (1997) mostra que esses modos de operação da ideologia também podem estar presentes nas ideologias ditas oposicionistas.

¹⁹ A função identitária “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; e a relacional diz respeito a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (Fairclough, 2001a: 92).

contestação e reestruturação das identidades. Com o desmembramento proposto, Fairclough acredita que essa importância é enfatizada por meio do estabelecimento de uma função identitária²⁰.

Na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough enfatizam mais o diálogo entre as duas teorias. Eles focalizam a LSF como a principal teoria lingüística mais próxima das perspectivas da pesquisa da crítica social. A autora e o autor acreditam que a ADC pode ganhar muito se estender sua relação com a LSF, não só em termos de usar a LSF como um recurso para análise, mas também em direção a um diálogo teórico sobre questões como: a relação da semiótica com a mudança social e a natureza do que os systemicistas chamam ‘semológica’ – o poder gerador da semiótica (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 139). Eles argumentam que a ADC e a LSF podem ser complementares.

Seguindo esta perspectiva, Fairclough (2003), em seu livro *Analysing Discourse*, amplia significativamente a relação entre as duas teorias, focalizando a análise lingüística detalhada de textos. Ele adota “uma visão relacional dos textos, e uma abordagem relacional à análise de textos”, preocupando-se com “vários ‘níveis’ de análise, e com as relações entre esses ‘níveis’” (*idem*, p. 35). Essa abordagem relacional pode ser assim esquematizada:

NÍVEL DAS RELAÇÕES EXTERNAS DOS TEXTOS	CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAS SOCIAIS
		PRÁTICAS SOCIAIS
		EVENTOS SOCIAIS Ações e suas relações sociais Identificação de pessoas Representações do mundo
NÍVEL DAS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS	DISCURSO	DISCURSO (gêneros, discursos e estilos)
NÍVEL DAS RELAÇÕES INTERNAS DO TEXTO	O TEXTO EM SI	SEMÂNTICA
		GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO
		FONOLOGIA/GRAFOLOGIA

QUADRO 1: Abordagem relacional à análise de textos (adaptação da representação proposta por Fairclough (2003: 36)).

O nível das relações externas compreende a análise das relações dos textos com outros elementos dos eventos sociais, a qual inclui a análise de como eles figuram em Ações, Identificações e Representações, e, mais abstratamente, a relação dos textos com outros elementos das práticas e estruturas sociais. Fairclough inclui neste nível ainda uma outra dimensão: “as relações entre um texto e outros textos (‘externos’), como elementos de outros textos e como as vozes de outros são ‘intertextualmente’ incorporados; como outros textos são presumidos, etc” (*idem, ibidem*). Já o nível do discurso é aquele em que as relações entre os gêneros, discursos e estilos, ou seja, as relações interdiscursivas são analisadas (*idem*, p. 37). O nível das relações internas, por sua vez, inclui a análise das relações semânticas, gramaticais, vocabulares (ou ‘lexicais’) e fonológicas (*idem, ibidem*).

O principal ponto de referência de Fairclough é a LSF, considerada por ele como uma teoria profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida

²⁰ Resende e Ramalho (2006: 61) apresentam um quadro ilustrando a correspondência das metafunções propostas por Halliday (1994), as propostas por Fairclough (2001a) e o modelo de Fairclough (2003).

social, cuja abordagem à análise lingüística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos (Fairclough, 2003: 5). A seguir, apresento alguns dos principais pontos desta teoria.

A Lingüística Sistêmico-Funcional²¹ vem sendo desenvolvida desde os anos 60 por M. A. K. Halliday e tem sido ampliada por ele (Halliday e Matthiessen, 2004) e por seus seguidores. O seu conceito organizador é o de ‘sistema’, desenvolvido dentro do construto formal de uma ‘rede de sistema’. Cada sistema na rede representa uma escolha que pode ser feita em diferente nível no sistema lingüístico (semântico, lexicogramatical, fonológico, fonético).

A LSF, então, é considerada uma teoria do significado como escolha, pela qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretada como redes de opções: ‘ou isso, ou aquilo, ou aquilo outro’, etc. (Halliday, 1994). As escolhas, na perspectiva da LSF, são significativas e determinam a criação de diferentes significados, na medida em que determinam diferentes interpretações da realidade e criam diferentes visões de mundo. O principal foco dessa teoria é estudar como a linguagem atua no contexto social e como o mesmo a influencia. Ela é, portanto, preocupada em mostrar como a organização da linguagem é relacionada ao seu uso.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough, a LSF teoriza a linguagem de um modo que se harmoniza muito mais com a perspectiva da Ciência Social Crítica que outras teorias da linguagem. A LSF a vê como um sistema sociosemiótico que constrói nossa realidade social por meio de estruturas lexicogramaticais que são, de acordo com Halliday, recursos de uma cultura para produzir significado. Nas palavras deste pesquisador, dizer que “a linguagem é uma semiótica²² social” significa que “A linguagem surge na vida do indivíduo por meio de um processo de troca de significados com outros significantes. (...) Nesse sentido, a linguagem é um produto do processo social”²³ (Halliday, 1978: 1).

Para Halliday, ‘social’ no termo ‘semiótica social’ é sinônimo de cultura. Quando ele diz ‘semiótica social’ (ou sociosemiótico), ele está se referindo

à definição de um sistema social, ou uma cultura, como um sistema de significados. Mas eu também pretendo uma interpretação mais específica da palavra ‘social’ para indicar que nós estamos particularmente preocupados com as relações entre a linguagem e a estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social²⁴. (Halliday, 1989: 4-5).

²¹ Segundo Halliday (1994), a LSF segue a tradição funcional européia. Ela é baseada na teoria sistema-estrutura de Firth, mas deriva de princípios mais abstratos de Hjelmslev; possui muitas idéias da Escola de Praga e do funcionalismo etnográfico e do contextualismo de Malinovski.

²² Halliday prefere considerar a semiótica como o “estudo do significado em seu sentido mais geral” ao invés de considerá-la como o “estudo dos signos” (Halliday, 1989: 4).

²³ Minha tradução de “Language arises in the life of the individual through an ongoing exchange of meanings with significant others. A child creates, first his child tongue, then his mother tongue, in interaction with that little coterie of people who constitute his meaning group. In this sense, language is a product of the social process”.

²⁴ Minha tradução de “Social in the sense of the social system, which I take to be synonymous with the culture, So when I say ‘social-semiotic’ I am referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meanings. But I also intend a more specific interpretation of the word ‘social’ to indicate that we are concerned particularly with the relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system”.

Definir a linguagem como uma ‘semiótica social’ implica, portanto, que uma ‘comunidade’ de falantes partilha conhecimento sobre o sistema da língua, significados e situações. A linguagem, dessa forma, pode ser considerada, de uma perspectiva lingüística funcional, como um “sistema multi-níveis em que falantes e escritores fazem escolhas motivadas pelos significados apropriados a um dado contexto, e então expressam essas escolhas lexicogramaticais em sons ou por escrito”²⁵ (Butt *et al.*, 2000: 11). A linguagem é, portanto, condicionada pelo contexto social. Os dois - linguagem e contexto social - são tratados, na LSF, como níveis semióticos complementares que estabelecem entre si uma relação de realização um com o outro. Essa realização implica que a linguagem constrói o contexto social, é por ele construída e o reconstrói, numa relação dialética.

O contexto social é tratado como um sistema estratificado que compreende o nível de *gênero* (*contexto de cultura*) e o nível de *registro* (*contexto de situação*) (Martin, 1992: 495; Eggins e Martin, 1996), como na figura a seguir:

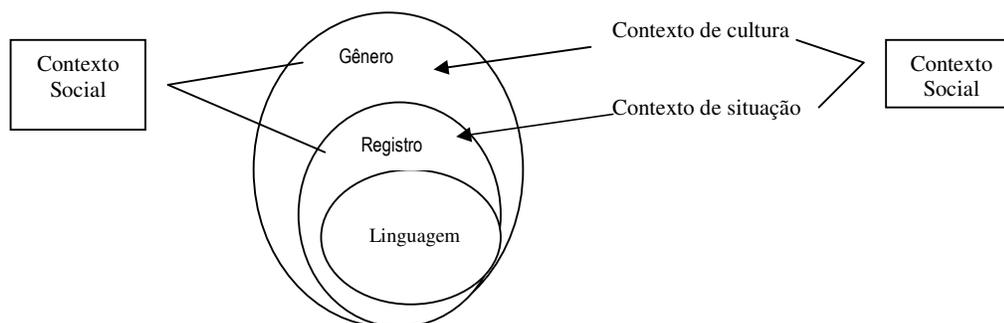


FIGURA 1: Níveis do contexto social

Contexto de cultura e contexto de situação são dois termos cunhados pelo antropólogo Malinowski. De acordo com a LSF, cada texto ocorre sempre nesses dois contextos, ou seja, cada texto desenrola-se em algum contexto de uso (Halliday 1994: xiii) ou, nos termos de Malinowski (1922, 1935), cada texto tem seu *contexto de situação* e, da mesma forma, cada texto desenrola-se dentro de um contexto maior, o *de cultura*.

O texto é entendido por Halliday (1978: 139) e Halliday & Hasan (1989:10-12) como um processo sociossemiótico; ele é o meio de troca, uma troca social de significados. (Halliday, *op. cit.*: p. 139; Halliday & Hasan, *op. cit.*: p.11).

Halliday (*op. cit.*: p. 141) parte do ponto de que os significados são criados pelo sistema social, são sistemas integrados de significado potencial e são trocados pelos membros de uma comunidade na forma de texto. Assim, a permanência e a transformação no sistema social são tanto refletidas no texto quanto acarretadas por meio deste. O texto é, então, o canal principal da transmissão da cultura; e é este aspecto - texto como o processo semântico da dinâmica social - que

²⁵ Tradução minha de a “multilevelled system in which speakers and writers make lexico-grammatical choices motivated by the meanings appropriate to a given context, and then express these lexico-grammatical choices in sounds or writing”.

mais que qualquer outra coisa tem moldado o sistema semântico. A relação entre os dois - texto e contexto – “é dinâmica e reversível, em que os contextos são realizados nos textos e estes revelam os contextos. Isso significa que o conhecimento do contexto permite-nos fazer previsões sobre a lexicogramática de um texto. Inversamente, a análise gramatical de um texto permite-nos entender o contexto de produção” (Butt *et al.*, 2000: 182). Isso significa que podemos ir do contexto ao texto e do texto ao contexto.

Na configuração do contexto social, o *contexto de situação* é o contexto particular em que um texto é produzido; é “o meio imediato em que um texto está realmente funcionando”²⁶ (Halliday e Hasan, 1989: 46). Já o *contexto de cultura* diz respeito à história subjacente a um evento discursivo; ele se relaciona aos valores e normas de uma comunidade, à história cultural dos participantes, ao tipo de práticas em que eles estão engajados, determinando sua significação para a cultura, se prática ou ritual, os quais estão envolvidos em qualquer tipo de interação.

De acordo com Halliday (1978: 143-145) e Halliday & Hasan (*op. cit.*: p. 12), o *contexto de situação* (registro) é constituído por três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. Assim, ele é estruturado como um *campo* da ação social significativa (atividade; o que está acontecendo), como as *relações* dos participantes sociais (a natureza dos participantes, seus *status* e papéis; relações pessoais; tipo de troca que está ocorrendo), e como um *modo* de organização simbólica (seleção das opções dos sistemas textuais como tema, informação, voz, modelos coesivos; o *status* que o texto tem e sua função no contexto; o canal: falado, escrito, ou uma combinação dos dois; e também o modo retórico: narrativo, descritivo, expositivo, etc.). Esta última variável está relacionada à *multimodalidade* (Kress, 1996; Kress e van Leeuwen, 1996 e 2001).

Textos com características comuns no *campo*, *relações* e *modo* do discurso, ou seja, que partilham o mesmo contexto de situação em uma maior ou menor extensão, partilham também os mesmos significados experiencial, interpessoal e textual e, por isso, são considerados pertencentes ao mesmo *registro*. Halliday (*op. cit.*: p. 145) explica que o *registro* define a variedade da qual o texto em particular é um exemplo; ele “pode ser definido como o modo como os significados variam consistentemente com o contexto de situação ou de acordo com o uso” (Butt *et al.*, *op. cit.*: p. 203). Como Butt *et al.* explicam, nós podemos falar de um registro de sala de aula, um registro de publicidade ou da fala de bebês, uma vez que os textos em cada uma dessas áreas têm coisas em comum no *campo*, *relações* e *modo*.

Voltando à figura 1, apresentada anteriormente, o contexto social, então, divide-se em dois contextos: o *situacional* ou de *registro*, cujas variáveis enunciei há pouco, e o *de cultura* (*gênero*). Já o nível da *linguagem*, denominado também de *sistema sociosemiótico*, é estruturado em três estratos: o *estrato semântico* (significados); o *estrato da fonologia e grafologia* (sons e letras); e um terceiro, o *estrato da lexicogramática* (palavras e estruturas) que faz a mediação entre os dois primeiros. O

²⁶ Minha tradução de “the immediate environment in which a text is actually functioning”.

círculo correspondente à linguagem, na figura 1, é então dividido nesses três estratos, como se pode ver na figura 2 mais à frente.

Cada uma das variáveis de *registro* tende a determinar a seleção de opções em um componente correspondente do *estrato semântico*, ou seja, nas *macrofunções* (ver figura 2): *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Desse modo, o *campo* determina a seleção de significados ideacionais; *relações* determina a seleção de significados *interpessoais*, e o *modo* determina a seleção de significados *textuais* (Halliday, 1989: 25).

A *função ideacional*, de acordo com Halliday (*op. cit.*) e com Butt *et al.* (2000), refere-se ao uso da linguagem para representar a nossa experiência do mundo; ela está relacionada à representação da realidade. Já a *função interpessoal* diz respeito ao uso da linguagem para codificar a interação, para codificar idéias sobre obrigação e inclinação e para expressar nossas atitudes. Ela inclui “tudo que pode ser entendido como a expressão de nossas próprias personalidades e sentimentos pessoais, por um lado; e formas de interação e ação social com outros participantes na situação de comunicação, por outro lado”²⁷ (Halliday, 1997: 36). Portanto, está associada à representação e negociação de relações sociais e identidades. A *função textual*, por sua vez, é usada para organizar nossos significados experienciais (ideacionais) e interpessoais dentro de um todo coerente e linear. Ela está ligada à construção do texto.

Essas três macrofunções ativadas pelas variáveis do contexto de situação ou registro são realizadas na oração em/por três sistemas lexicogramaticais respectivamente: *transitividade*, *modo/modalidade* e *informação (tema/rema)*. Ampliando a figura anterior, essa relação de realização, incluindo as variáveis de registro, as macrofunções (nível semântico) e esses sistemas lexicogramaticais, pode ser assim ilustrada:

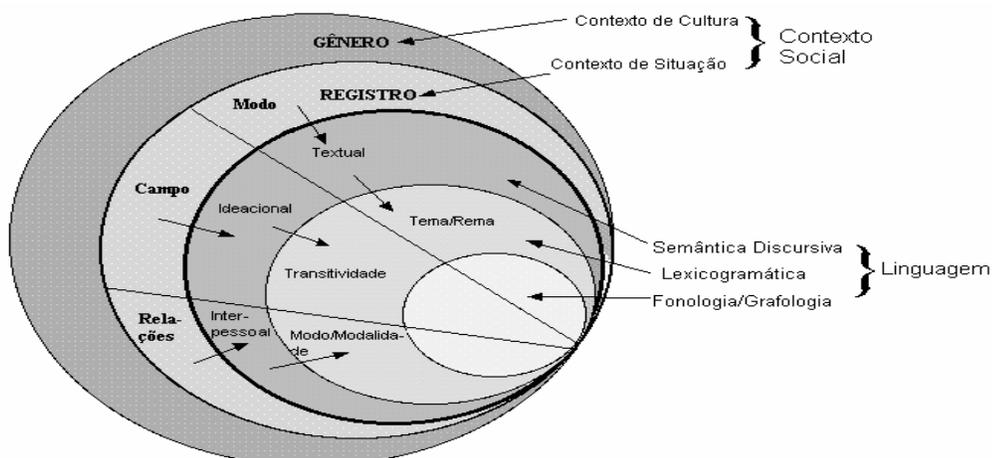


FIGURA 2: A estratificação da linguagem meta-redundando com registro, meta-redundando, por sua vez, com gênero (Adaptação da figura 1.5 apresentada por Martin, 1997a: 8).

²⁷ Minha tradução de “all that may be understood by the expression of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communication situation on the other hand”

Nessa figura, vemos que o *nível de registro* faz a interface da análise do contexto social com a organização metafuncionalmente diversificada dos recursos da língua. Assim, o registro contextualiza a linguagem (estratos da semântica discursiva, lexicogramática e fonologia/grafologia) e é, por sua vez, contextualizado pelo gênero. Este é estabelecido além das metafunções para representar as relações entre os processos sociais em termos mais holísticos, com um foco especial nos estágios por meio dos quais o texto se desenvolve (cf. Martin, 1997a).

Como se pode ver na figura 2 ainda, os sistemas da lexicogramática são associados às metafunções da linguagem e às variáveis de registro. O sistema da *transitividade* é relacionado à função *ideacional* e à variável *campo*; o de *modo/modalidade*, à função *interpessoal* e à variável *relações*; e o da *informação (tema/remata)*, à *textual* e ao *modo*. Tanto essas macrofunções quanto esses três sistemas e variáveis estão presentes simultaneamente nos textos. Essa multifuncionalidade dos textos é enfatizada nas abordagens ‘funcionais’ da linguagem.

Fairclough (2003), porém, na ampliação do diálogo entre a ADC e a LSF, entende essa multifuncionalidade em um sentido diferente de Halliday. Ele a relaciona à distinção entre *gêneros, discursos e estilos* e aos três modos principais pelos quais o discurso figura como uma parte da prática social: *modos de agir, modos de representar, modos de ser*; isto é, à relação do texto com o evento, com o mundo físico e social mais amplo e com as pessoas envolvidas no evento. Entende-se, nesta perspectiva, que o texto é moldado por dois poderes causais: pelas estruturas e práticas sociais e pelos agentes sociais (as pessoas envolvidas nos eventos).

Também diferente de Halliday, Fairclough prefere falar em três tipos principais de significado – *Ação, Representação e Identificação* - a falar em macrofunções. Assim, em sua obra, ele se refere aos *significados acional, representacional e identificacional*, os quais, da mesma forma que acontece com as macrofunções, também estão co-presentes nos textos. Esses significados não são categorias estanques; ao contrário, eles (e os gêneros, discursos e estilos) estabelecem entre si uma relação dialética, em que cada um ‘internaliza’ os outros (Harvey, 2000) como acontece com os momentos da prática social (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, *op. cit.*). Veja figura a seguir:



FIGURA 3: A relação dialética entre os três tripés da proposta de Fairclough (2003).

Por essa figura ilustro a relação dialética e de internalização entre os significados e os modos como o discurso figura nas práticas sociais. Tem-se, assim, a representação do que chamo de três tripés da proposta de Fairclough (2003), um em cada círculo, os quais se articulam, relacionam e internalizam, constituindo, num sentido geral, um só tripé.

De acordo com a associação postulada por Fairclough (*op. cit.*) entre os três tipos de significados e as macrofunções de Halliday, o *significado acional*, relacionado aos *gêneros/modos de agir*, está mais próximo da função *interpessoal*. Já o *significado representacional*, relacionado aos *discursos/modos de representar*, corresponde à função *ideacional* de Halliday. Para o *significado identificacional*, relacionado aos *estilos/modos de ser*, o qual se refere à construção e à negociação de identidades no discurso, Fairclough considera que Halliday não diferencia uma função separada que tenha a ver com ele. Assim, afirma que muito do que inclui no *significado identificacional* está associado à *função interpessoal*. Dessa forma, a função textual, embora incorporada na obra traduzida em 2001, não é considerada separadamente no modelo de 2003: “não distingo uma função ‘textual’ separada; antes, eu a incorporo dentro da Ação²⁸” (Fairclough, *op. cit.*: p. 27). Talvez isso se deva, em parte, a uma consideração feita há muito pelo próprio Halliday (1994: xiii):

Todas as línguas são organizadas em torno de dois principais tipos de significado, o ‘ideacional’ ou refletivo, e o ‘interpessoal’ ou ativo. Esses componentes, chamados ‘metafunções’ na terminologia da presente teoria, são as manifestações no sistema lingüístico dos dois propósitos gerais que subjazem todos os usos da língua/gem: i) entender o meio (ideacional) e (ii) agir sobre os outros nesse meio (interpessoal).

Como se vê, Halliday enfatiza duas metafunções que manifestam dois propósitos gerais que subjazem os usos da linguagem, como se, numa relação hierárquica, a função textual ficasse em último plano. Este também pode ter sido um dos motivos que levou Fairclough a não distinguir a função textual separadamente. Ele opera, na verdade, uma recontextualização das macrofunções de Halliday e uma articulação entre estas, os três modos como o discurso figura nas práticas e os três significados dos textos.

Além disso, Fairclough estabelece uma relação de correspondência entre esses três significados e os três eixos postulados por Foucault (1994): *o eixo do conhecimento, o eixo do poder e o eixo da ética*. “Todos os três significados podem ser vistos em termos de uma relação envolvendo as pessoas no evento (‘sujeitos’) – sua relação com o conhecimento, sua relação com os outros (relações de poder), e suas relações consigo mesmas (como ‘questões morais’)”. (*idem*, p. 29). Isso, para Fairclough, pode enriquecer nosso entendimento dos textos ao conectar cada um dos três aspectos do significado a uma variedade de categorias nas teorias sociais como, por exemplo, conectar a *identificação* ao que Bourdieu chama de ‘*habitus*’. Ele argumenta que focalizar a análise de textos na

²⁸ Tradução minha de “I do not distinguish a separate ‘textual’ function, rather I incorporate it within Action”.

interação da *Ação, Representação e Identificação* traz uma perspectiva social para o ‘coração’ do texto.

Nas subseções a seguir, discorrerei, separadamente, sobre cada tipo de significado. Apesar de eles se imbricarem um no outro de várias formas, entendo, como Fairclough (2003), que a distinção analítica entre eles e entre os gêneros, discursos e estilos é necessária.

1.2.1. O discurso como ação: significado acional e gêneros

O significado acional é associado ao conceito de gêneros como “o aspecto especificamente discursivo de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais”²⁹ (*idem*, p. 65). Nesse sentido, os gêneros são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Uma mudança na articulação das práticas implica mudança nos gêneros que, por sua vez, inclui uma mudança em como os diferentes gêneros são combinados. Por meio dessa combinação de gêneros existentes se dá o desenvolvimento de novos gêneros.

Fairclough explica que os gêneros podem variar em termos de grau de estabilização, fixidez e homogeneização; uns podem ser relativamente ‘locais’ em escala, associados a redes relativamente delimitadas de práticas; outros são especializados na (inter)ação em escala ‘global’. Segundo o pesquisador, “neste período de transformação social rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressões pela fluidez e pela mudança”³⁰ (*idem*, p. 66). Isso acaba gerando a mudança genérica também. Com o advento da internet, por exemplo, uma transformação em alguns gêneros do humor tem sido operada³¹.

Além de explorar as *características dos gêneros do humor* nesta pesquisa, utilizo a categoria de análise *intertextualidade*, proposta por Fairclough (*op. cit.*) e também associada ao significado acional. Além disso, teço alguns comentários sobre os *tipos de troca, as funções do discurso* e o *modo gramatical*.

O termo *intertextualidade* foi usado primeiro por Kristeva (1981), mas a noção foi originalmente desenvolvida por Bakhtin (1981, 1986, 1997). Numa acepção mais estrita, a *intertextualidade* refere-se às citações; isto é, “à presença de elementos reais de outros textos em um texto”³². Numa visão mais ampla, conforme a adotada por Fairclough (*op. cit.*: p. 39), a *intertextualidade* compreende as várias formas de discurso relatado, como o discurso direto e indireto³³, o qual “pode ou não ser atribuído a vozes específicas” (*idem*, p. 219). Assim, a incorporação

²⁹ Tradução minha de “Genres are the specifically discursive aspect of ways of acting and interacting in the course of social events”.

³⁰ Minha tradução para “In this period of rapid and profound social transformation, there is a tension between pressures towards stabilization, part of the consolidation of the new social order, and pressures towards flux and change.”

³¹ Ver seção 1.4.

³² Minha tradução de “the presence of actual elements of other texts in a text – quotations”.

³³ O discurso direto diz respeito à citação ‘exata’ do que foi dito ou escrito. Nele se utiliza um verbo dicendi, com uma demarcação clara do limite entre as vozes. Já no discurso indireto não se usam as palavras exatas ditas ou escritas, mas, sim, parafraseia-se ou resume o que foi dito ou escrito.

de elementos de outros textos, de outras vozes, em determinado texto, pode ser feita sem atribuição explícita.

Fairclough (2001a, 2003) destaca também que as negações implicam uma asserção em um ‘outro texto’ e por isso são marcas de intertextualidade. De modo semelhante, as ironias ecoam o enunciado de um outro texto, expressando alguma atitude negativa.

A *intertextualidade* e a pressuposição conectam um texto a outros, nem sempre distinguíveis claramente, mas há uma diferença entre elas. Enquanto a pressuposição fecha para diferenças, uma vez que pressupõe um conhecimento geral, tomado como dado, a intertextualidade abre para diferença ao trazer outras vozes para um texto. Contudo, a natureza da orientação para diferença varia entre os textos. Como Bakhtin (1986: 69) observa, a relação de um enunciado com outros pode ser em termos de ‘capitalizar sobre’ eles, ‘polemizar com’ eles, ou simplesmente ‘presumir que já são conhecidos do ouvinte’. Nesse sentido, as vozes presentes em um texto podem também representar perspectivas diferentes, ou não, e a relação entre elas pode ser de complementação ou de embate, numa tensão entre o texto que relata e o relatado.

Fairclough (1995:75) vê a análise intertextual como uma análise de textos na perspectiva do processo discursivo, em que gêneros e discursos são combinados na produção e consumo de textos, e estes transformam e encaixam outros textos que estabelecem uma relação em cadeia com eles. Essa visão de *intertextualidade*, presente também em Fairclough (2001a), destaca a produtividade dos textos, no sentido de que eles podem tanto transformar textos anteriores quanto reestruturar as convenções existentes para a produção de novos textos.

Na análise da *intertextualidade*, Fairclough (2003) sugere que se investiguem: a) quais vozes são incluídas, quais são excluídas e quais ausências significativas há no texto; b) onde outras vozes são incluídas e como; c) se são atribuídas, ou não, e se o são especificamente ou não; d) como essas outras vozes são tecidas em relação à voz do autor e a cada uma das outras.

Quanto aos *tipos de troca*, Fairclough (*op. cit.*: p. 105-119) apresenta dois tipos³⁴ principais: *troca de conhecimento* e *troca de atividade*. Na *troca de conhecimento ou de informação*, o foco está em obter e dar informação, fazer reivindicações, afirmar fatos, etc. Já a *troca de atividade* é orientada para uma ação não textual; seu foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que elas sejam feitas. Essas distinções dão origem, respectivamente, às quatro *funções do discurso*: *declaração* (‘*realis*’ - de fato -; ‘*irrealis*’ - predições, declarações hipotéticas; avaliações), *pergunta*, *ordem/pedido e oferta*, e aos três *modos oracionais* básicos: *declarativo*, *interrogativo* e *imperativo*. Esses modos oracionais contribuem para elucidar as relações estabelecidas na interação, principalmente se pensarmos em quem está autorizado a usar determinado modo oracional ou as escolhas e trocas que pode realizar em um dado contexto. Assim, segundo Eggins (2005), para

³⁴ Halliday (1994: 69) distingue quatro *tipos de troca*: dar bens e serviços, dar informação/conhecimento, pedir bens e serviços, pedir informação/conhecimento.

analisarmos as relações estabelecidas na e por meio da interação, estudamos o que Halliday denomina de “gramática da oração como troca”.

Na abordagem do significado acional, Fairclough também inclui a distinção de Habermas entre *ação comunicativa e ação estratégica*. De acordo com a abordagem habermasiana, quando a ação é estratégica, as pessoas agem (e agem sobre as outras pessoas) de modos que são orientados para atingir resultados, maior eficiência, efetividade, etc. Já a ação comunicativa é orientada para obter o entendimento. Este tipo de ação é saliente no ‘mundo da vida’³⁵.

Fairclough considera que tem havido uma grande extensão da ação estratégica como parte da ‘colonização’ do mundo da vida pelos sistemas; o que para ele é problemático e potencialmente patológico. Ele propõe que se ‘operacionalize’ a perspectiva habermasiana nas análises textuais. Nesse sentido, ele focaliza a ação estratégica da seguinte maneira: “a ação estratégica nos textos inclui dar a uma troca de atividade a aparência de uma (mera) troca de conhecimento” (Fairclough, 2003: 106). Isso pode ser observado em termos dos tipos de troca e das funções do discurso nas orações.

Dada a relação direta do significado acional com os gêneros discursivos, na subseção seguinte, apresento uma visão geral dos estudos e teorias de gênero.

1.2.1.1. Os gêneros discursivos: estudos e teorias

Como expõe Brandão (2001:18-9), a noção de gênero vem sendo desde Platão e Aristóteles uma preocupação insistente. O estudo dos gêneros tem sido uma constante temática, que interessou os antigos e que, atravessando os tempos, ainda é objeto de preocupações de estudiosos/as da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais.

No campo da lingüística em especial, tenho observado que essa temática parece nunca ter estado tão atual no mundo acadêmico, como hoje, independentemente do tipo de debate ao qual se circunscreva. Considero isso positivo, pois a tentativa de inteligência dos gêneros discursivos possibilita ao/à analista uma melhor “identificação, organização e compreensão” dos discursos analisados, uma vez que os gêneros estão relacionados ao funcionamento institucional de uma sociedade (*idem*, p. 20). Como todo tema que, de certa forma, torna-se centro das atenções de diferentes pesquisadores/as, muitas confluências e divergências são geradas e se mesclam em meio à diversidade de perspectivas teórico-metodológicas.

Isso, sem dúvida, requer atenção e reflexão de quem intenta fazer parte desse grupo. É preciso ter uma visão geral do que tem sido veiculado acerca dos gêneros, explorar o que se considerar mais

³⁵ De acordo com Habermas, a separação de ‘sistemas’ (especialmente, o sistema econômico, o mercado, o estado) do ‘mundo da vida’ (mundo da experiência comum, normal, cotidiana).

adequado ao estudo que se propõe e fazer determinadas escolhas. Estas, muitas vezes, nesse campo, dizem respeito a terminologias. Em meio à diversidade de produção científica sobre gêneros, facilmente o/a leitor/a se depara com termos, como: *cadeias de gêneros*³⁶, *colônias de gênero*, *sistemas de gênero*, *conjuntos de gêneros* usados, por alguns/mas, de forma bem distinta e, por outros/as, como ‘quase sinônimos’. Da mesma forma, *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* ora se entrelaçam, ora se estranham; ‘narrativo’, por vezes, é um tipo (Travaglia, 2001, 2002 e 2003); é um modo retórico (Fairclough, 2001a); é um pré-gênero (Swales, 1990; Fairclough, 2003); é um gênero (Christie e Martin, 1997). Brandão (*op. cit.*: p. 19) observa que também se tem usado indistintamente os termos: *gêneros*, *tipos*, *modos*, *modalidades*, *organização textual*, *espécies de texto e de discursos*. Essa trepidação³⁷ talvez se deva, em parte, à diversidade de campos do saber voltados à questão do gênero, o que tem resultado em uma variedade de abordagens.

Em meio a essa diversidade, quero deixar claro que considero o conceito de gênero textual como implícito no de gênero discursivo porque os gêneros são constituídos de textos, os quais não podem ser deslocados de seu funcionamento discursivo. Entendo que os gêneros discursivos estão sempre associados a determinada/s prática/s social/is e “o texto é visto como se fosse uma janela para se examinar essa/s prática/s”³⁸. Portanto, sempre que fizer referência a gênero, estarei tratando de gênero discursivo.

A seguir, procuro dar uma visão geral dos estudos e teorias sobre gênero.

Pode-se dizer que o termo gêneros discursivos remonta a Hymes (1974) e a Bakhtin (1981, 1986, 1997), apesar de o primeiro não ser tão mencionado pelos/as investigadores/as de gênero quanto o segundo. Hymes entende por gênero categorias como poema, conto, provérbio, editorial etc. Para ele “A noção de gênero implica a possibilidade de identificar características formais reconhecidas tradicionalmente. É investigativamente importante proceder como se todo discurso tivesse características formais de algum tipo como manifestação de gêneros; e pode ser bem verdade” (Hymes, *op. cit.*: 61).

Sua definição aproxima-se muito do conceito de Bakhtin (2000: 279, 301), para quem os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados ligados às diversas esferas de atividade humana, as quais apresentam uma determinada ‘estrutura composicional’, ligada a uma ocasião particular”. Em outras palavras, para este autor, gêneros são formas padronizadas de linguagem que, por meio do uso repetido, desenvolvem claramente características reconhecíveis, quer sejam em nível de tema/assunto, estrutura do discurso, ou formas e estruturas lingüísticas.

³⁶ ‘Cadeias de gênero’ é um termo usado por Fairclough (2001a: 174) e se refere à ordenação sequencial regular de diferentes gêneros. Já ‘colônias de gênero’ é um termo usado por Bhatia (2005) e se refere à ocorrência, em uma dada prática social, de um agrupamento de gêneros relacionados, os quais não aparecem em uma ordem sequencial estrita.

³⁷ Termo utilizado por Swales (1990:33 e 83), *trepidation*, ao se referir à noção de gênero discursivo, juntamente com outros, como: *fuzzy concept*, *loose term*.

³⁸ Essa fala é da professora Izabel Magalhães, anotada em registros da aula de 06/05/04, sobre gêneros discursivos, ministrada na disciplina Análise de Discurso I. A metáfora do texto como janela para o mundo social tem sido usada pela autora em artigos recentes. A ela, devo muito do que aprendi durante todo o meu doutorado.

A tese de Bakhtin sobre gêneros caminha na ligação da estrutura composicional e do contexto social. Fairclough (2001a) nota que um *ponto forte na visão bakhtiniana de gênero* é que ela nos permite considerar tanto as restrições/limitações nas práticas sociais pelas convenções quanto ‘a potencialidade para mudança e criatividade’. No processo de transformação, ao qual os gêneros são sujeitos, gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social, na qual exercem uma função, ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes. Esse surgimento de novos gêneros, assim como a transformação dos já existentes, está relacionado a mudanças discursivas mais amplas no seio da sociedade contemporânea (Fairclough, *op. cit.*). Para este autor, “os gêneros correspondem muito estreitamente aos tipos de prática social”; assim “um gênero implica não somente um tipo particular de texto mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (*idem*, p. 161). Fairclough considera que as mudanças na prática social são tanto manifestas nas mudanças no sistema de gêneros³⁹ quanto em parte provocadas por tais mudanças.

Na sua obra de 2003, *Analysing discourse*, Fairclough apresenta uma importante discussão sobre as dificuldades com o conceito de gênero que julgo relevante sintetizar aqui. Uma delas é que gêneros podem ser definidos em diferentes níveis de abstração e, nesse sentido, ele distingue os *pré-gêneros* (termo sugerido por Swales, 1990), os *gêneros desencaixados* e os *gêneros situados*. Os *pré-gêneros* são categorias com nível alto de abstração, que transcendem redes de práticas sociais e entram na composição de vários gêneros situados. Assim, a narrativa, a argumentação, a descrição e a conversação são considerados pré-gêneros, os quais são mais especificamente situados em termos de práticas sociais. A narrativa, por exemplo, está presente na composição de muitos gêneros, como: as narrativas conversacionais, as ‘histórias’ que pacientes contam aos terapeutas em sessões de terapia, etc). Já os *gêneros desencaixados* são categorias menos abstratas que os pré-gêneros. A entrevista e o relato, por exemplo, são por ele considerados gêneros desencaixados, pois transcendem claramente redes particulares de práticas, como os pré-gêneros, mas são menos abstratos que estes. Nessa categoria, Fairclough observa um processo de ‘desencaixe’⁴⁰ (Giddens, 1991) de gêneros, que é, na sua visão, uma parte da reestruturação e reescalamiento do capitalismo. Os gêneros entrevista e relato para ele, então, são considerados *gêneros desencaixados*, ao passo que uma entrevista e um relato de campo, ambos de pesquisa etnográfica, são *gêneros situados*. Os *gêneros situados*, portanto, são categorias concretas, utilizadas para definir gêneros que são específicos de redes de práticas particulares.

³⁹ Para Fairclough (2001a: 161), o sistema de gêneros que é adotado em uma sociedade particular, em um tempo particular, determina em que combinações e configurações os tipos de atividade, estilo e discurso ocorrem. Ele diz que, ao se referir ao sistema de gêneros, está aplicando o princípio da primazia das ordens de discurso: “uma sociedade – ou uma instituição particular ou domínio dentro dela – tem uma configuração particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, constituindo um sistema. E, é claro, a configuração e o sistema estão abertos à mudança.” (*idem*, p. 162).

⁴⁰ Isto é, gêneros sendo, por assim dizer, ‘desencaixados’ de redes particulares de práticas sociais em que eles inicialmente se desenvolveram, e tornando-se disponíveis como um tipo de ‘tecnologia social’ que transcende as diferenças entre redes de práticas e diferenças de escala. Entrevista, por ex., abarca muitos tipos diferentes que são especializados para práticas sociais particulares (entrevista de emprego, entrevista com celebridade na TV, entrevista política, etc.).

Na sua discussão, Fairclough associa a *mistura de gêneros* em textos à *emergência de 'formatos'*, como os *websites*, e à *relação hierárquica dos gêneros em um mesmo texto*. Nessa relação hierárquica, pode-se ter em um mesmo texto um *'gênero principal'* e *'subgêneros'*.

Fairclough considera também que há problemas em privilegiar muito o *propósito* da atividade na definição de gênero, porque um gênero particular pode ter vários propósitos, os quais podem estar relativamente explícitos ou implícitos (no caso de gêneros humorísticos, por exemplo, os propósitos podem ser: entreter, criticar, denunciar, reforçar estereótipos), e muitos gêneros não são claramente ligados a propósitos sociais amplamente reconhecidos. A proposta de Fairclough (2003: 72) não é que deveríamos deixar de ver o propósito como relevante para os gêneros, mas que deveríamos evitar centrar nossa visão de gênero no propósito. Ele sugere que entendamos que os gêneros variam em termos da natureza da atividade que eles constituem ou de que são parte, e que algumas atividades são mais estratégicas (e menos comunicativas no sentido de Habermas) que outras.

Fairclough (*op. cit.*) ainda propõe que os gêneros individuais de um texto ou interação podem ser analisados em termos de: *atividade, relações sociais, e tecnologia de comunicação*; ou seja, “o que as pessoas estão fazendo discursivamente, quais são as relações sociais entre elas, e de qual tecnologia de comunicação (se alguma) a atividade delas depende?” (*idem*, p.70). Isso significa analisar o gênero em termos das variáveis de registro: *campo, relações e modo*⁴¹.

Pode-se dizer que a abordagem de gênero de Fairclough, em suas diferentes obras, é fundamentada nos pressupostos de uma das *escolas de gêneros* (Hyon, 1996; Hyland, 2003): a *Escola de Sídney*⁴². Essa escola tem como principal representante J. Martin, seguido de Rothery, Christie etc. Ela é baseada na Linguística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994), considerada pelos seus teóricos como “uma ferramenta crítica no empreendimento da pesquisa e análise de gêneros” (Christie e Martin, 1997: 2).

A *Escola de Sídney* destaca o caráter sequencial, interativo e proposital de gêneros diferentes e os modos como a linguagem é sistematicamente ligada ao contexto por meio de modelos de traços lexicogramaticais e retóricos (Christie & Martin, *op. cit.*). De acordo com Martin (1992, 2000), de uma perspectiva semântica, os gêneros são interpretados como “padrões de significados” e, de uma perspectiva social, eles são “processos sociais compostos de estágios, orientados para um propósito” (Martin, 1992: 505; 2000: 4). Eles são “sociais porque nós participamos nos gêneros com outras pessoas, interativamente”; são orientados para um propósito “porque nós os usamos para conseguir que as coisas sejam feitas”; são compostos por estágios (*staged*) “porque normalmente temos que seguir alguns passos para atingir nossos objetivos” (Martin e Rose, 2003: 7-8).

⁴¹ Ver seção 1.2.

⁴² Segundo esses autores, as três escolas de gêneros são: Nova retórica, ESP (English for specific purposes) e a Escola de Sídney. As duas primeiras são norte-americanas e a terceira é australiana. A Nova Retórica tem como principais representantes Miller, Freedman, Medway e Bazerman, e a ESP é mais proeminentemente representada por John Swales e por Vijay Bhatia. Sobre as três escolas ver também Miller (1994), Swales (1990), Johns (2002).

Segundo Martin (1997a: 12) , “o gênero está relacionado aos sistemas de processos sociais em que os princípios para a relação desses processos entre si têm a ver com a textura - as formas em que as variáveis: campo, relações e modo são tecidas, imbricadas em um texto”. Para fornecer uma caracterização completa da textura, Halliday (1978: 133-134) faz referência à estrutura ‘genérica’ - a forma que um texto tem como uma propriedade de seu gênero. Segundo este autor, em todo discurso, há uma estrutura genérica.

A Escola de Sídney é provavelmente a que oferece “a abordagem mais teoricamente sofisticada e pedagogicamente desenvolvida das três, apoiada por uma teoria da linguagem altamente desenvolvida e compreensível – a LSF - e motivada por um comprometimento com a linguagem e a educação” (Hyland, 2003: 22). Por isso, considero que é a mais adequada a esta pesquisa que também prioriza o caráter fortalecedor e emancipatório e também tem como base a LSF juntamente com a ADC.

1.2.2. Discurso como representação: significado representacional e discurso

O significado representacional é associado ao conceito de discursos “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc, e o mundo social”⁴³ (Fairclough, 2003: 124). Tais aspectos podem ser representados diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada. Conforme Fairclough (*idem, ibidem*), “Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações que elas estabelecem com outras pessoas”. Além de poder representar diferentemente o mundo como ele é ou como é visto, os discursos também podem projetar realidades possíveis, imaginárias, distintas do mundo real e ligadas a projetos para mudar o mundo em direções particulares.

Fairclough (*op. cit.*: p. 26) distingue duas acepções do termo discurso: uma como substantivo abstrato – discurso -, referindo-se à linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social; e outra, como nome contável – discurso/s -, significando modos particulares de representação de parte do mundo. Assim, o discurso na representação de práticas sociais constitui os *discursos*. Esses discursos são

representações diversas da vida social que são inerentemente posicionadas – posicionados de modo diferente, os atores sociais ‘vêm’ e representam a vida social de modos distintos, com diferentes discursos. Por exemplo, as vidas das pessoas pobres e em desvantagem são representadas por meio de diferentes discursos nas práticas sociais do governo, da política, da medicina, e da ciência social, e por meio

⁴³ Tradução minha de “as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world.”

de diferentes discursos dentro de cada uma dessas práticas, correspondendo a posições diferentes dos atores sociais⁴⁴. (Fairclough, 2001b: 2).

Nesse sentido, pode-se dizer que os atores sociais, dentro de qualquer prática, produzem representações de outras práticas bem como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Eles, dessa forma, *recontextalizam* outras práticas (Bernstein, 1996; Chouliaraki e Fairclough, 1999), ou seja, eles as incorporam em sua própria prática, e as representam diferentemente de acordo com o modo como são posicionados dentro da prática.

A representação, como explica Fairclough, é um processo de construção social de práticas, incluindo a auto-construção reflexiva. Ela participa e molda os processos e práticas sociais. Assim sendo, o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social.

Na sua relação com os outros, as pessoas empregam diferentes recursos e os discursos são parte desses recursos. Desse modo, as relações entre diferentes discursos são, como explica Fairclough (2003: 124), um elemento das relações entre diferentes pessoas. Elas, da mesma forma que os discursos, podem se complementar, podem cooperar umas com as outras, competir umas com as outras, dominar as outras, etc. Essas relações dialógicas e ou polêmicas também são estabelecidas pelos textos entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos dos outros (Fairclough, 2003: p. 128) e são um modo pelo qual os textos misturam diferentes discursos.

Essa heterogeneidade de um texto em termos da articulação de discursos diversos é chamada *interdiscursividade*⁴⁵. Esta categoria é “inerente a todos os usos sociais da linguagem” (Chouliaraki e Fairclough, *op. cit.*: p. 13), e é uma das categorias de análise do significado representacional utilizadas nesta pesquisa. A identificação desses discursos articulados e da forma como são articulados em um texto constitui a *análise interdiscursiva* de um texto⁴⁶: “Esse nível de análise faz a intermediação da análise lingüística de um texto e das várias formas de análise social dos eventos e práticas sociais” (Fairclough, *op. cit.*: p. 218).

A distinção dos discursos se dá tanto pelas formas de representar quanto por suas relações com outros elementos sociais. Essas formas de representar podem ser especificadas por meio dos traços lingüísticos que realizam um discurso. O mais evidente dos traços distintivos de um discurso é o *vocabulário*, pois os discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes (*idem*, p. 129). Entretanto, Fairclough salienta que mais produtivo que focalizar os diferentes modos de lexicalizar os

⁴⁴ Tradução minha de “Discourses are diverse representations of social life which are inherently positioned – differently positioned social actors ‘see’ and represent social life in different ways, different discourses. For instance, the lives of poor and disadvantaged people are represented through different discourses in the social practices of government, politics, medicine, and social science, and through different discourses within each of these practices corresponding to different positions of social actors”.

⁴⁵ Em Fairclough (2001a; 2003 - no glossário), a interdiscursividade também é relacionada à articulação de outros elementos de ordens de discurso, como os gêneros e estilos. Porém, nesta pesquisa, ela será examinada apenas com relação à articulação de diferentes discursos. Sobre esse conceito, ver também seção 1.4.

⁴⁶ Ver quadro 1, na seção 1.2.

mesmos aspectos do mundo é focalizar como os diferentes discursos estruturam o mundo diversamente, e, portanto, focalizar as *relações semânticas entre as palavras*. O estabelecimento de novas relações semânticas nos textos é parte do trabalho dos agentes sociais na construção de sentidos.

Segundo Fairclough (2003: 126), olhar para os textos de um ponto de vista representacional implica observar quais dos elementos dos eventos sociais⁴⁷ são incluídos na representação desses eventos e quais são excluídos, e quais dos elementos incluídos têm maior proeminência. Implica ainda investigar a representação dos atores sociais: quais atores são incluídos e ou excluídos; como eles são representados - de modo ativo (como ator no processo) ou passivo (como afetado ou beneficiário) -; se eles são realizados como um pronome ou como um nome; se são representados pessoal ou impessoalmente; se são nomeados (representados pelo nome) ou classificados (representados em termos de classe ou categoria, como ‘doutor’, ‘professor’); se classificados, deve-se verificar se são representados especifica ou genericamente (*idem*, p. 145). Essa é também uma das categorias utilizadas nesta pesquisa.

As questões de *análise textual* referentes à *representação dos eventos e atores sociais*, propostas por Fairclough, são diretamente relacionadas à *função ideacional* e ao *sistema da transitividade*⁴⁸ (Halliday, 1994). Essa função, como já foi dito, refere-se ao que está acontecendo no mundo, ao que está sendo representado, e no cerne dessa representação está alguma atividade, um acontecimento, chamado na LSF – o *processo*. Para o *processo* ‘acontecer’ alguns elementos devem estar envolvidos: os *participantes* que ‘provocam/acarretam’ o evento, ou que são afetados por ele de alguma forma, e as *circunstâncias* (estas são opcionais).

Os *processos* são realizados como *verbos* e há só um processo em cada oração. Os *participantes*, por sua vez, são realizados como *grupos nominais*, mas podem ser manifestos por outros elementos, tais como *orações encaixadas*, como em: “Votar em Lula é uma grande idéia”, em que “votar em Lula” é um participante manifesto por uma oração encaixada. Participante não significa necessariamente humano ou concreto, mas se refere ao/s elemento/s envolvido/s no processo de alguma maneira. Portanto, nem todo participante é ator social. As *circunstâncias*, por outro lado, geralmente são manifestas por *sintagmas preposicionais*, *grupos nominais* ou *advérbios*.

Esta concepção tripartida da realidade, que molda a instanciação lingüística dando origem a estes três elementos experienciais básicos - *participante*, *processo* e *circunstância* - constitui a base sobre a qual assenta o *Sistema da Transitividade* (Halliday, *op. cit.*). Desses elementos ideacionais que compõem uma oração, o processo ocupa um lugar central, visto que lhe confere o tom experiencial. Halliday (*op. cit.*: p. 107) lista diferentes *tipos de processos*. Os processos *material*, *mental* e *relacional* constituem um grupo predominante no âmbito do Sistema da Transitividade, configurando, respectivamente, as três instâncias básicas da experiência: (1) atos e eventos, (2) registros mentais da

⁴⁷ Segundo Fairclough (2003: 135-6), os eventos sociais incluem: formas de atividade, pessoas (com crenças, desejos, valores, histórias), relações sociais e formas institucionais, objetos, meios (tecnologias), tempo e espaço, linguagem (e outros tipos de semiose).

⁴⁸ Ver figura 2, seção 1.2.

nossa experiência interior e (3) estados e relações abstratas entre elementos do mundo real. Os três outros processos por ele elencados são: *verbal*, *comportamental* e *existencial*. Cada um desses processos tem seu/s participante/s a ele associado, como no quadro a seguir:

PROCESSO	SUBTIPO	PARTICIPANTES
Materiais		Ator, força, extensão, beneficiário-cliente, beneficiário-recipiente, meta, instrumento
Mentais		Experienciador, fenômeno
Relacionais	Atributivos	Portador, atributo
	Identificativos	Identificador, identificado
Verbais		Dizente, verbiagem, receptor, alvo
Comportamentais		Comportante, extensão
Existenciais		Existente

QUADRO 2: Tipos de processos com seus respectivos participantes.

Com relação às circunstâncias, Halliday lista os seguintes tipos, com seus respectivos subtipos: *extensão* (temporal e espacial), *localização* (temporal e espacial), *modo* (meio, qualidade, comparação), *causa* (razão, propósito, benefício), *contingência* (condição, concessão, falta), *acompanhamento* (comitativo, aditivo), *papel* (modo, produto), *matéria*, *ângulo*.

De todas as questões de análise textual citadas por Fairclough (2003), associadas ao significado representacional, serão analisadas nesta pesquisa a *interdiscursividade*, a *representação de atores sociais*, os *processos* e os *participantes*.

1.2.3. Discurso como identificação: significado Identificacional e estilo

O significado identificacional é relacionado ao conceito de *estilo*. O estilo diz respeito aos “modos de ser ou identidades em seus aspectos lingüísticos e semióticos” (Fairclough, *op. cit.*: p. 41). Ele é, portanto, ligado à identificação de atores sociais. Fairclough opta por usar a nominalização ‘identificação’ em vez do nome ‘identidades’⁴⁹ porquanto considera que enfatiza o processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificadas pelos outros. Como esse processo envolve os efeitos constitutivos do discurso, Fairclough (*op. cit.*: p. 159) sugere que seja compreendido como um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades. “Uma consequência dessa visão dialética é que os significados identificacionais (assim como os acionais) nos textos podem ser vistos como pressupondo os representacionais, as suposições sobre quais pessoas se identificam como são”⁵⁰ (*idem*, p. 160).

No processo de identificação, Fairclough distingue aspectos sociais e pessoais da identidade, ou seja, *identidade social e personalidade*; e defende que ambos devem ser levados em conta. Ele

⁴⁹ Hall (2001: 39) também considera que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”.

⁵⁰ Minha tradução de “One consequence of this dialectical view is that Identificational meanings (as well as Actinal meanings) in texts can be seen as presupposing Representational meanings, the assumptions on which people identify themselves as they do”.

argumenta que não se pode entender que a identidade seja somente um efeito do discurso, construída no discurso, e não se pode ainda conceber o sujeito como ‘assujeitado’, como o faz Althusser (1985). Isso porque as pessoas não são apenas pré-posicionadas no modo como participam em eventos e interações sociais, elas são também agentes sociais que fazem, criam e mudam as coisas, engajam-se corporal e praticamente com o mundo ao longo de suas vidas.

De acordo com Fairclough, há uma relação dialética entre as identidades social e pessoal, em que a primeira restringe a última e as duas, ao mesmo tempo, articulam-se na constituição dos sujeitos.

‘Conseguir’ uma identidade social, em um sentido amplo, é uma questão de ser capaz de assumir papéis sociais mas os personificando, investindo-os com a própria personalidade (ou identidade pessoal), estabelecendo-os de forma diferenciada. O desenvolvimento completo das pessoas como agentes sociais é dialeticamente interconectado com seu desenvolvimento completo como personalidades, nenhum dos quais é garantido. Tornar-se uma personalidade é uma questão de ser capaz de estabelecer os próprios interesses principais, e equilibrar e priorizar os papéis sociais em função desses interesses. Naturalmente, isso é em si um processo socialmente constrangido – parte da dialética entre a identidade social e a identidade pessoal ou personalidade é que a primeira restringe a última. (Fairclough, 2003: 160-161).

Essas identidades social e pessoal (os estilos) são realizadas por meio de uma série de traços lingüísticos, como: fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo), vocabulário e metáfora; e envolvem também uma interação entre a linguagem verbal e corporal (expressão facial, gestos, postura, estilo de roupa e cabelo). Além disso, há aspectos relacionados à função interpessoal que contribuem para a identificação, como a *modalidade* e a *valoração*. Esta última é uma categoria útil na análise dos dados desta pesquisa⁵¹. Ela é vista em termos das atitudes, emoções, valores e julgamentos expressos pelos/as falantes.

Muitas palavras que nós escolhemos para descrever alguma coisa ou alguém veiculam uma atitude positiva ou negativa, como em “foi um filme maravilhoso” ou “foi um filme horrível”. Nós podemos dizer, por exemplo, que o não comparecimento do candidato Luis Inácio Lula da Silva ao debate entre os candidatos à presidência do Brasil, promovido pela Rede Globo de Televisão, foi “um golpe de mestre” ou foi “uma confissão de seu comprometimento em todas as falcatruas e escândalos divulgados”. Isso vai depender de nossa posição em relação ao candidato e ou ao seu partido, ou de como queremos nos posicionar e também posicionar o ouvinte/leitor de nosso texto; o que está relacionado ao *sistema de valoração*.

Esses sistema constitui um arcabouço construído (ainda em construção) dentro da LSF para analisar a avaliação e postura do falante nos textos (Martin, 2000; Martin e Rose 2003; White 2002, 2003; Martin e White, 2005). Esse arcabouço é “resultado do trabalho conduzido por um grupo de

⁵¹ Devo a J. Martin a indicação dessa categoria como frutífera e importante para a análise de meus dados. Em encontro que tive com ele, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em fevereiro de 2006, ele não só me mostrou esse caminho como também me orientou sobre como operacionalizar a análise dessa categoria. Dessa forma, muito do que apresento nas análises referente à valoração, nos capítulos 4 e 5, devo a esse pesquisador.

pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney liderados por James Martin” e constitui “uma abordagem para explorar, descrever e explicar o modo como a linguagem é usada para avaliar, adotar posições/posturas, construir personas textuais e administrar posicionamentos e relações interpessoais”⁵².

A valoração, de acordo com Martin e White (2005: 34), é “um dos três principais recursos semânticos discursivos na construção do significado interpessoal (ao lado de envolvimento e negociação)”⁵³. Ela é interessada nos recursos lingüísticos pelos quais (e para) um texto/falante expressa, negocia e naturaliza posições intersubjetivas e ideológicas; nos tipos de atitudes que são negociados em um texto e na força dos sentimentos envolvidos (Martin e Rose, 2003: 22). Dentro desse amplo escopo, ela diz respeito, mais particularmente, à linguagem da avaliação, atitude e emoção, ou seja, aos significados que variam em termos do engajamento dos falantes com seus enunciados. Seu sistema compreende três domínios ou sistemas em interação: *atitude*, *engajamento* e *gradação* (Martin e White, *op. cit.*: p. 34-5). Desses três, vou me centrar aqui especialmente no domínio atitudinal, essencial para minhas análises, e tecer breves considerações sobre o domínio da gradação. Como não utilizo como categoria de análise o domínio de engajamento, não discorrerei sobre ele.

O domínio de atitude “tem a ver com avaliar as coisas, o caráter das pessoas e seus sentimentos” (Martin e Rose, *op. cit.*: p. 22). Conforme estes autores explicam, essas avaliações podem ser intensificadas (gradação) e podem ser feitas direta ou apenas implicitamente em um texto. Elas podem também ser negativas ou positivas.

Os significados atitudinais (avaliações positivas e negativas) podem ser agrupados em três grandes campos semânticos: “afeto, julgamento e apreciação (emoção, ética e estética, se quiser)” (Martin, 2004: 324). Em termos gerais, *afeto* tem a ver com emoções e sentimentos; *julgamento* tem a ver com a avaliação das pessoas; e *apreciação* tem a ver com avaliação das coisas/objetos.

O campo do *afeto* diz respeito aos “significados fundamentalmente atitudinais associados à emoção – os textos indicam visões positivas ou negativas através de relatos das respostas emocionais do falante/escritor, ou relatos das respostas emocionais de terceiros.” (White, 2004: 179); por exemplo “Eu me sinto muito *feliz/alegre/triste*”. Ele pode ser realizado por *epítetos e classificadores/adjetivos atitudinais* (feliz, confiante, preocupado, etc), por *circunstâncias* (orgulhosamente, livremente, apaixonadamente), por *processos mentais afetivos* (adoro, odeio, etc) e por *nomes abstratos* como felicidade, medo (cf. Martin, *op. cit.*). Esse campo pode ainda ser subdividido entre Afeto *Realis*, quando o alvo da avaliação é algo presente, existente, e Afeto *Irrealis*, quando se trata de algo ainda não realizado, mas projetado no futuro. Assim sendo, Martin (2000, 2003) propõe, para a categoria

⁵² Tradução minha de “a result of work conducted by a group of researchers led by Professor James Martin of the Linguistics Department of the University of Sydney” e de an approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships. (retirado de “The Appraisal Website: Homepage”, <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>).

⁵³ Tradução minha de ““Appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning (alongside involvement and negotiation)”.

Realis, três eixos de variação das respostas emocionais dos falantes: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação. Quanto à categoria *Irrealis*, há apenas um eixo: inclinação/desinclinação.

Já o *juízo* refere-se ao “campo de significados por meio dos quais construímos nossas posições em relação ao comportamento humano – aprovação/condenação desse comportamento através de referências à aceitabilidade e às normas sociais, avaliações do caráter de alguém, ou do quanto essa pessoa se aproxima das expectativas e exigências sociais” (White, 2004: 187). O *juízo*, então, diz respeito aos “recursos para avaliar o comportamento de acordo com os vários princípios normativos” (Martin, 2004: 324).

O *juízo* também pode ser expresso por meio de *epítetos* e *classificadores*, tais como: próprio, justo, justificado, etc; de *coisas*, como integridade, racismo; de *processos*, como salvar, aterrorizar; e de *circunstâncias*, como corretamente, erroneamente (cf. Martin e Rose, 2003). Esse campo de significado é dividido em dois grupos: *juízos* com respeito à *estima social* (ligados à admiração e crítica) e com respeito à *sanção social* (ligados ao conceito de legalidade e comportamento que é culturalmente avaliado como ‘próprio’ ou ‘ético’). A *estima social*, conforme estes dois autores e segundo Martin (2000: 156), inclui *juízos* de *normalidade* (ligados à habitualidade/normalidade, ao destaque – ‘trata-se de alguém especial ou não?’), *capacidade* (ligados à habilidade – ‘trata-se de alguém capaz/competente?’) e *tenacidade* (ligados à inclinação, persistência (determinação) – ‘trata-se de alguém com firmeza de propósito?’). Como em toda construção de sentido, esses *juízos* dependem das crenças e valores culturais. Já a *sanção social* tem duas categorias: *ética* ou *propriedade* (ligada à obrigação) e *veracidade* ou *honestidade* (ligada à probabilidade).

Quanto à *apreciação*⁵⁴, ela é o campo dos significados usados para construir o valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semioses (como produto ou processo) e de estados de coisas através de referências a seu valor num determinado grupo (Martin, 2004: 324; White, *op. cit.*). Por exemplo: ‘*texto inovador/retrógrado*’; ‘um produto de *alta qualidade*’, ‘um vestido *elegante*’. Ela pode ser expressa por *epítetos* e *classificadores*, como *novo*, *único*, *perfeito*, *chato*.

Em conjunto com esses recursos atitudinais, a valoração inclui um domínio ou sistema para classificar as avaliações em termos de gradação – o domínio *da gradação*. Esse domínio atua no ajuste do grau da avaliação – quão forte ou fraca ela é. Este tipo de gradação é chamado *força*; ele amplifica ou reduz a intensidade das expressões atitudinais por meio da modificação (*muito importante, um pouco preguiçoso, divertido demais*), envolvendo intensificadores, comparativos e superlativos; da repetição, e de vários traços fonológicos e grafológicos etc. (Martin, 2003: 174-175). A força é aumentada quando dizemos, por exemplo, ‘*muito inteligente*’ em vez de ‘*inteligente*’; da mesma forma

⁵⁴ De acordo com White (2004: 191), a abordagem da valoração subdivide a *apreciação* em três tipos: “avaliações que se referem a como reagimos às coisas (elas chamam nossa atenção? Elas nos agradam?) sua composição (equilíbrio e complexidade) e seu valor (se elas são inovadoras, autênticas, eficazes, saudáveis, relevantes, importantes, interessantes, etc).”

que é reduzida quando dizemos ‘*um pouco* preguiçoso’ e não ‘preguiçoso’. A gradação também engloba recursos para regular o valor dos significados experienciais, ou para categorizações fortalecidas ou enfraquecidas. Este tipo de gradação é chamado *foco*. Este foco pode ser acentuado, como em ‘obra *quintessencial*’, ‘um homem *de verdade*’, ‘*exatamente*’; ou pode ser amenizado em ‘*um tipo de*’, ‘*aproximadamente*’, ‘senti *alguma coisa* do que estava no ar’, ‘*mais ou menos* rotineiro’.

No esquema abaixo, tem-se a representação do sistema da valoração com seus respectivos subsistemas:

SISTEMA DA VALORAÇÃO	ATITUDE	Afeto	Realis	Felicidade/infelicidade
			Irrealis	Segurança/insegurança
			Reação	Satisfação/insatisfação
			composição	Inclinação/desinclinação
		Apreciação	Reação	Impacto
			composição	Qualidade
			Valor social	Proporção
			Julgamento	Complexidade
	ENGAJAMENTO	Monoglossia	Estima social	Destaque
			Sanção social	Capacidade
			Heteroglossia	Persistência/determinação
			Intravocalização	Honestidade/verdade
		Heteroglossia	Extravocalização	Contração
			Suavização	Expansão
			Força	Atribuição
			Foco	Acentuação
GRADAÇÃO	Suavização	-----		
	Foco	-----		
	Acentuação	-----		
	Suavização	-----		

QUADRO 3: A valoração e seus sistemas ou domínios (baseado em White (1998: 100); Martin & White (2005: 102-4, 138); Martin (2000: 150-2, 156, 160)).

Desses três subsistemas, nesta pesquisa focalizarei o primeiro. Em alguns momentos, teço comentários também sobre a gradação, mas não trato do subsistema de engajamento.

Importa destacar que, independente de para qual subsistema ou domínio da Teoria da Valoração se está olhando, a sua análise deve ser, primordialmente, contextualizada em relação aos exemplos textuais reais, pois a mesma palavra pode ter sentidos positivos ou negativos, dependendo do contexto. Essa perspectiva de análise também é válida para a imagem visual.

Como Ravelli (2000) salienta, ao se olhar para as escolhas feitas dos sistemas de modo/modalidade, e de outros sistemas interpessoais, como a *valoração*, muito se pode aprender sobre como o texto é tecido, como o escritor é projetado, como o leitor é posicionado, e quais atitudes são veiculadas; por isso sua importância em uma ADC.

Na sua obra de 2003, Fairclough restringe sua abordagem da valoração ao que denomina avaliação. Esta, na sua visão, diz respeito a modos mais ou menos explícitos ou implícitos pelos quais os autores se comprometem com valores. Ele distingue quatro categorias da avaliação: **a)** declarações avaliativas, que apresentam juízo de valor acerca do que é desejável e indesejável, bom e ruim; **b)**

declarações com modalidades deônticas (obrigação); **c)** declarações com verbos de processo mental afetivo; **d)** valores pressupostos sobre o que é bom ou desejável (Fairclough, 2003: 171-173).

Porém, na minha opinião, nessas categorias, o autor acaba misturando os campos que compõem o domínio da atitude: afeto, julgamento e apreciação, não diferenciando o que seria uma atitude em relação a pessoa e uma relativa a objetos. Em sua primeira categoria, por exemplo, estão encaixados exemplos tanto de apreciação (“Que livro maravilhoso”) quanto de julgamento (“Ele foi um covarde”). Ele também não faz menção aos sistemas ou domínios de engajamento e de gradação. Apesar de mais sintética, a abordagem de Fairclough, a meu ver, não é muito clara em termos de expressão daquilo com que o produtor se compromete em sua atitude de avaliação. Por isso, nesta pesquisa, não acompanho a sua categorização; adoto aqui as classificações dos sistemas ou domínios dentro do sistema maior da valoração (cf. Martin, 2003, 2004; White, 2004; Martin e Rose, 2003), centrando-me especialmente nos significados atitudinais.

Tendo em vista a relação direta do significado identificacional com a importante questão das identidades, abordo-a no tópico a seguir.

1.2.3.1. A questão das identidades

O discurso ocupa uma posição central na constituição da/s identidade/s, uma vez que esta/s se constrói(oem) na linguagem e por meio dela, não existindo de maneira fixa e anterior a ela. Por estar sempre em evolução numa rede de relações que se cruzam e nos definem ou nos posicionam na realidade, conceituar identidade é considerado tarefa difícil.

Atualmente, a questão da identidade e da diferença está no centro da teoria social e da prática política, e a base da discussão sobre essa questão “está na tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas sobre identidade” (Woodward, 2000: 12). Uma definição essencialista procura identificar nos grupos sociais aquilo que eles possuem de universal, de igual (a essência), aquilo que não se altera durante o tempo e que distingue um grupo de outro. Porém, em razão dos novos movimentos sociais, o caráter fixo da identidade tem sido questionado. Uma definição não-essencialista de identidade, por outro lado, relaciona esse conceito à questão da diferença, ou seja, nessa concepção, o que se enfatiza é que a identidade não é essência fixa, não é permanente e nem vale para todas as épocas. Ao contrário, é uma construção, um efeito, é instável ou fluida, é contraditória, inacabada e fragmentada (Silva, 2000).

Essa discussão sobre identidade está ligada à *modernidade tardia*, que tem afetado profundamente a identidade das pessoas e seus sentimentos pessoais. Há um “novo sentido de identidade”, um processo constante de busca de identificação do ‘eu’ marcado por “intervensões e transformações ativas” (Giddens, 1991: 12). Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam que a *modernidade tardia* mina identidades individuais e coletivas; logo, lutas para a construção de identidades no discurso são um traço saliente da vida social nessa fase da modernidade.

Pode-se dizer que o processo amplo de mudanças em escala global pelo qual as sociedades têm passado abalou o indivíduo, causando-lhe um descentramento em sua identidade (Giddens, 1991, 1992, 2000). Da mesma forma, as antigas fontes de ancoragem da identidade dos sujeitos sociais estão em crise e novos grupos culturais estão se tornando visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades ou reafirmá-las, ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas. Em contrapartida, a educação e a pedagogia, conforme Silva (2000), ainda se fundamentam na existência de um sujeito racional, unitário, o que tem acentuado cada vez mais a crise no ensino e nas relações interpessoais. Isso reafirma a necessidade de se desenvolver pesquisas que busquem romper com essa fundamentação indevida e problemática, e procurem investigar a construção de identidades nos diferentes gêneros discursivos com os quais os/as alunos/as têm contato, e a partir deles. Essa pesquisa procura, de certa forma, fazer isso.

É importante compreender, como Hall (2001:103), que a identidade é um ato performativo⁵⁵ em que os indivíduos como sujeitos se constituem nos discursos e as identidades são construídas discursivamente nos eventos discursivos. Assim, a identidade não é um conceito essencialista e estável, mas, sim, relacional e instável, o qual permite aos indivíduos constituírem-se multiplamente. Portanto, compreender a identidade como um ato performativo é compreender os indivíduos não com base em alguma essência, mas como sujeitos que se constituem nos discursos, e as identidades como construídas dentro do discurso, e de forma múltipla, nos eventos discursivos (cf. Hall, *op. cit.*: p. 109). Quem nós somos depende dos eventos discursivos dos quais participamos. Então, segundo Hall, a identidade trata-se sempre de um “sujeito-em-processo”, uma constituição que nunca cessa, por isso há sempre possibilidade de quebra e de mudança nas representações discursivas, o que ocorre no discurso.

Nessa perspectiva, entende-se que as identidades se formam e são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídas historicamente nos discursos; elas são constituídas heterogeneamente através dos efeitos das diversas posições de sujeito (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 25). Isso nos leva a entender que as mesmas pessoas, dependendo do lugar que ocupam nas práticas discursivas, posicionam-se de forma múltipla, através de identidades diferentes, fragmentadas, abertas e contraditórias (Silva, *op. cit.*; Hall, *op. cit.*). Somos, portanto, “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”; somos “produtos de várias histórias e culturas interconectadas” e pertencemos “a uma e ao mesmo tempo a várias casas” (Hall, *op.cit.*, p.14). Nas palavras de Bhabha

⁵⁵ A teoria da “performance” é de J. Butler (1999). Em sua teorização sobre as identidades de gênero, ela traz a noção de uma identidade não essencial e performática, a qual é compartilhada por Hall. Butler argumenta que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas regulatórias que não são nunca finalizadas, pois permanecem num processo constante de reafirmação. Ela propõe considerar o gênero social como performativo, pelo fato de ele não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que se dá através da repetição de atos que tenham alguma correspondência com as normas sociais e culturais. Nesse sentido, um gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos; “o ‘eu’ surge apenas no interior de e como matriz das próprias relações de gênero. Como Hall (2001:109) destaca, mostrar a natureza da identidade como algo não essencial não diminui em nada a sua eficácia discursiva, material ou política.

(1998), somos ‘indivíduos híbridos’, ou seja, pertencemos a dois ou mais mundos ao mesmo tempo. Assim, assumimos identidades diferentes transformadas continuamente.

Segundo Woodward (2000: 14), a identidade é marcada pela diferença e esta é sustentada pela exclusão. De acordo com a autora, é por meio da diferenciação social que as classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais e é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Enfim, os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar e todas as práticas de significação envolvem relações de poder.

A natureza da linguagem que usamos exerce implicações nos modos como as subjetividades são construídas e produzidas, acarretando novas formas de se perceber, de perceber o outro e de lidar com as diferenças. A identidade e a diferença, portanto, são produtos culturais e sociais, são criações lingüísticas e são constituídas por meio de atos de linguagem.

Ao usarmos a linguagem/discurso, não apenas reproduzimos as relações de poder; nós *podemos refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporamos de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que podemos também nos reposicionar, transformando nossas identidades, e podendo, assim, agir sobre a nossa realidade social.*

Nessa dupla perspectiva de reprodução e resistência, considero que a identidade e diferença, mais do que respeitadas e toleradas, como proposto nos PCN (Brasil, 1998), devem ser questionadas e problematizadas (Silva, 2000). Nesse sentido, pode-se dizer que é indispensável uma abordagem crítica ao discurso humorístico, em que se investigue, analise e, principalmente, questione e problematize as diferentes identidades representadas em gêneros do humor usados em sala de aula e suas implicações na constituição das identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Como defendem Butt *et al.* (2000: 250), uma orientação crítica encoraja os/as alunos/as a explorar como os significados nos textos influenciam eles/as mesmos/as e os outros. Entender como o texto posiciona sua audiência e promove, ou torna invisível, pontos de vista particulares possibilita aos/às alunos/as avaliar os textos de outros e experimentar, em seus próprios textos, diferentes visões de mundo e significados reveladores e desafiadores.

Enfim, questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso e compõem parte da agenda da ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999); por isso também, nesta pesquisa, serão analisadas.

Como nas intervenções realizadas em campo trabalhamos com gêneros com tema Relação homem x mulher e discutimos as relações de gênero, vou também tecer aqui breves considerações sobre a identidade de gênero.

Gênero é uma construção social na qual as mulheres, com frequência, aparecem discriminadas numa relação desigual com os homens. Ambos ocupam papéis e posições diferentes que são sociocultural e ideologicamente estruturados e veiculados na sociedade à qual pertencem. Tais papéis

e posições são marcados por relações assimétricas nas quais as identidades são estruturadas, mantendo ou reproduzindo práticas sociais não questionadas, por estarem naturalizadas no grupo e vistas como relações pré-definidas, de senso comum e, portanto, imutáveis.

Isso é verificado em sala de aula, onde as diferenças são mantidas por professores e professoras e pelo grupo de alunos e alunas, segundo pesquisadores/as. Swann (1992), por exemplo, confirma que o discurso de sala de aula ainda é discriminatório; Lima (1997), por sua vez, mostra que o próprio material de leitura é carregado de imagens sexistas que realçam ou reproduzem desigualdades entre homens e mulheres. Na mesma perspectiva, em trabalho sobre linguagem e gênero, Graddol e Swann (1989) afirmam que as práticas discursivas constroem imagens estereotipadas de mulheres por meio de piadas, provérbios, e da literatura, provocando um tratamento preconceituoso contra as mulheres em casa, na escola e no trabalho.

Todavia, como o gênero é uma construção social veiculada por práticas discursivas, não se pode falar de relações de gênero estanques; elas são, sim, mutáveis. Como Fairclough afirma, é possível haver uma mudança nas relações de gênero e na construção das identidades, caso haja uma mudança discursiva. Esta mudança pode provocar ainda uma mudança social, transformando as práticas sociais no interior de uma sociedade.

De acordo com Cameron (1992: 38), as diferenças entre as identidades de gênero são, por um lado, produto das próprias atividades e valores das mulheres, ou, por outro lado, de sua opressão pelos homens. Segundo a autora, ao se estudar as diferenças e as formas pelas quais elas surgem, podemos chegar a um entendimento de como a linguagem se relaciona ao gênero social. Ela propõe olhar para como as diferenças de sexo na linguagem refletem, ou são ditas para refletir, as naturezas ou papéis ou *status* de mulheres e homens.

Na análise dos dados, procuro também observar como essas diferenças são representadas discursiva e imageticamente.

1.3. O cômico e o humor: fontes do riso

O cômico e o humor, assim como a espirosidade⁵⁶, são considerados *fontes do riso* (Freud, 1969; Minois, 2003: 527). Essas noções são usadas, muitas vezes, como sinônimas, justamente por se referirem a fenômenos relacionados com o riso (Almeida, 1999). Porém, não se pode dizer que haja uma relação de causalidade, em que o riso decorra sempre do cômico e do humor e que estes, por sua vez, sempre causem o riso, entendido aqui como gargalhada. Propp (1992), por exemplo, mostra que nem todo riso nasce de uma formulação cômica, como é o caso do riso histérico e do riso provocado por cócegas. Para Propp, o riso de zombaria é o que está sempre ligado à comicidade, já que esta

⁵⁶ Como Ermida (2003: 33) comenta, “o termo inglês wit, próximo do alemão Witz e do francês esprit, é fugidio à tradução, vagueando na língua portuguesa entre as frustrantes alternativas de espirosidade, acutilância ou finura.”

“costuma estar associada ao desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daquele ou daquilo que suscita o riso” (Propp, *op. cit.*: p. 171).

Dado o entrelaçamento de cada uma destas três noções - cômico, humor e riso -, penso que é importante, além de abordar o humor nesta pesquisa, falar também do cômico e do riso.

1.3.1. O cômico e o riso

No tratamento do cômico⁵⁷, considero que não se pode deixar de recorrer a Bakhtin e Bergson. Em Bakhtin (1997:101-180), o autor lança a sua teoria do carnaval e da carnavalização, apresentando, como elemento dessa teoria, o gênero do *cômico-sério*. Já Bergson (2001) desenvolve uma teoria que tem sido designada como *teoria ético-moral para o cômico*.

De acordo com Bakhtin, a carnavalização pode ser entendida como uma cosmovisão revitalizadora que tem como princípio o redimensionamento das relações do homem com o mundo. O autor explica que, na história da cultura, particularmente no clima que envolve o riso ou momentos carnavalescos, os símbolos elevados, oficiais e sérios são destronados do seu pedestal, postos em contigüidade com manifestações e símbolos culturais populares, ou seja, o que é sério torna-se cômico. Isso é o que vemos ainda acontecer, por exemplo, quando questões sérias de ordem política e social são transformadas em material para produção do humor.

Também em sua célebre obra, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin (1999) dedica-se ao estudo da cultura cômica. Para ele, na Idade Média existe uma dupla visão de mundo: a visão séria, que é a das autoridades, e a visão cômica, que é a do povo.

Segundo esse autor, os ritos e espetáculos “ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida* aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam *em ocasiões determinadas*” (Bakhtin, 1999: 5). Para ele, o que faz o caráter cômico da visão popular do mundo é o “realismo grotesco”, isto é, a percepção, na origem de todas as realidades, dos processos biológicos fundamentais. O traço marcante desse realismo é o rebaixamento, ou seja, a transferência de tudo o que é elevado, espiritual, ideal e abstrato para o plano material e corporal, aquele da terra e do corpo em sua indissolúvel unidade.

⁵⁷ O termo cômico, inicialmente, relacionava-se à representação teatral satírica, que deu origem mais tarde aos conceitos de cômico de caráter, cômico de situação e cômico de palavras. Hoje, considera-se que o cômico pode expressar-se por inúmeros meios, tais como a comédia, a sátira, a palhaçada, a paródia, a caricatura, a charge, a ironia, a piada, o trocadilho, o *qüiproquó*, além das situações imprevistas que se tornam ocasião de riso ou quando fazemos zombarias e caçadas para ridicularizar alguém.

Para Bergson, o cômico resulta de um *enrijecimento*, de um automatismo incorporado ao indivíduo, que revela falta de controle ou de adequação às situações. Um dos exemplos que ele dá, para melhor entendermos isso, é o seguinte:

Um homem, correndo pela rua, tropeça e cai: os transeuntes riem. Não ririam dele, acredito, se fosse possível supor que de repente lhe deu na veneta de sentar-se no chão. Riem porque ele se sentou no chão involuntariamente. Portanto, não é sua mudança brusca de atitude que provoca o riso, é o que há de involuntário na mudança, é o mau jeito. Talvez houvesse uma pedra no caminho. Teria sido preciso mudar o passo ou contornar o obstáculo. Mas, por falta de flexibilidade, por distração ou obstinação do corpo, *por um efeito de rigidez ou de velocidade adquirida*, os músculos continuaram realizando o mesmo movimento quando as circunstâncias exigiam outra coisa. Por isso o homem caiu, e disso riem os transeuntes. (Bergson, 2001: 7).

A distração, aqui, pode ser entendida como a causa do acontecido e ela é, de acordo com o autor, uma das grandes vertentes naturais do riso, cujo efeito pode ser reforçado.

Pode-se dizer que todo indivíduo possui um conceito de comportamento padrão relativo às atitudes em geral e o efeito cômico surge de um desvio de comportamento (Bergson, *op. cit.*; Almeida, 1999). Bergson acrescenta que quanto mais o desvio for inconsciente e mecânico, maior deverá ser o efeito cômico. A observação do desvio desencadeia o riso, que é um modo de evidenciar essa ruptura e até mesmo de corrigi-la socialmente. “O enrijecimento do indivíduo é cômico, e o riso é o seu castigo”, seguindo o pensamento de Bergson (*op. cit.*: p.15).

Na perspectiva de Bergson, o cômico estaria ligado à capacidade de explicitar e identificar o ridículo humano projetado no exagero caricaturado⁵⁸ (como se vê nas charges, por exemplo), na encenação do automatismo extremado, nos gestos de transgressões e nos clichês desgastados. Isso está relacionado às três características que Bergson aponta para obter a fórmula dos procedimentos cômicos: *repetição, inversão e interferência das séries*.

Segundo o autor, quer haja *interferência de séries, inversão ou repetição*, o objetivo é sempre o mesmo: obter o que chama de *mecanização* da vida. Um sistema de ações e de relações é tomado e repetido tal qual, ou então radicalmente invertido, ou transportado em bloco para um outro sistema com o qual coincide em parte (ver oposição de *scripts* na seção 1.3.2.3) – operações estas que consistem em tratar a vida como um mecanismo de repetição, com efeitos reversíveis e peças intercambiáveis.

⁵⁸ De acordo com Propp (1992), existem três formas de exagero que produzem o efeito cômico: a *caricatura*, a *hipérbole* e o *grotesco*. A *caricatura* teria a função de captar a falha imperceptível e ressaltar um pormenor que demarca um alvo de crítica, resguardo, todavia, alguns pontos positivos sobre a imagem construída. Já a *hipérbole* é uma variedade da caricatura que ressalta exageradamente os aspectos negativos, não aproveitando nenhum aspecto positivo. Ela pode ser tanto heroizante como depreciativa e, geralmente, é utilizada como pilhéria com objetivos satíricos. Quanto ao *grotesco*, ele consiste na forma mais extremada de exagero; ele aumenta o alvo do relato em uma proporção monstruosa. Ele explora construções artificiais e fantásticas, ocultando os princípios espirituais para produzir o distanciamento da realidade imediata.

Esses três procedimentos são muito utilizados na produção do humor. Como veremos mais adiante, no humor há uma inversão, uma ruptura do preestabelecido e uma oposição de pelo menos dois *scripts* (duas séries).

Bergson (2001: 2-5) argumenta que *não há comicidade fora daquilo que é propriamente humano* e o seu meio natural é a indiferença. Isto porque “o riso não tem maior inimigo que a emoção”; “a *insensibilidade* ordinariamente acompanha o riso” (*idem*, p. 3). O autor chama a atenção também para o fato de que *não saborearíamos a comicidade se nos sentíssemos isolados*; “parece que o riso precisa de eco, pois nosso riso é sempre o riso de um grupo”. (*idem*, p. 5). E, para compreender o riso, o autor entende que é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade, e, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma *função social*. Para ele, o riso, antes de tudo, é um “gesto social”, que vem sancionar um comportamento potencialmente ameaçado pela coesão do grupo. Esse comportamento é, em primeiro lugar, a rigidez dos gestos, que traduz uma mecanização da atitude. Daí a famosa fórmula: o cômico é o “o mecânico sobreposto ao vivo” (*idem*, p. 36).

Bergson é considerado o autor da tese do riso como trote social. Segundo ele, a função do riso é sempre ser um pouco humilhante para quem é seu objeto, ele embute o sentido de humilhar alguém; “o riso é de fato um trote social” (*idem*, p. 101). Nunca é um prazer puramente estético. O riso comporta “a intenção inconfessada de humilhar e, dessa forma, é verdade, de corrigir”. (*idem*, p. 104).

Para Minois (2003), que se dedica à história do riso e do escárnio, *o riso tanto pode ser um elemento subversivo quanto um elemento conservador*. Segundo ele, atualmente, assiste-se a uma banalização e midiatização do riso. Não se tem mais o contraste com a seriedade do Estado, da religião, do sagrado, da moral, do trabalho, da ideologia, que era aquilo que constituía o vigor do cômico, em séculos passados. “Esse contraste atualmente se atenuou em proveito de um mundo ‘raso’, o da ‘sociedade humorística⁵⁹’” (*idem*, p. 620). Nela, o outro não choca mais, independente do que faça e do que conte: “ele diverte e, a rigor, intriga” (*idem*, p. 625). Este pesquisador comenta que estamos imersos nessa sociedade na qual o riso é multi-utilitário: é receita eleitoral, argumento publicitário, garantia de audiência para os meios de comunicação e até uma incitação à ação caritativa.

Nessa sociedade humorística, como explica Minois (2003: 625), “os conflitos são de antemão desarmados; a capacidade de revolta, aniquilada”, e “ostentar a própria intimidade na *internet* para o mundo inteiro é o último degrau dessa dessacralização humorística voluntária do indivíduo”. E, ainda segundo esse autor,

Esse humor é absolutamente indispensável ao século XXI, que será humorístico ou não. Sem humor, como os dez bilhões de pessoas que nos prometem para 2050, desmoronando sob seus dejetos e sufocando em sua poluição, poderão suportar a vida? O homem não terminou sua evolução; se ele quer sobreviver, precisa adaptar-

⁵⁹ De acordo com Minois (2003), esse nome foi atribuído por Lipovetsky (1983) à sociedade contemporânea que se banha no culto da descontração divertida.

se...e rir. Geneticamente modificado ou não, ele terá necessidade de uma boa dose de humor. (*idem*, p. 633).

Tudo isso, sem dúvida, como se verá na próxima seção, tem influenciado a produção do humor nessa *sociedade humorística* e o desenvolvimento das pesquisas sobre o humor, na sua acepção atual⁶⁰, como “qualidade de fenômenos relacionados com o riso” (Minois, *op. cit.*).

1.3.2. Proposições teóricas e analíticas sobre o humor

Nesta subseção, apresento alguns dizeres e estudos sobre o humor⁶¹ e discorro sobre algumas categorias e teorias do humor.

1.3.2.1. O humor

Conde (2005) diz haver contradições interessantes no discurso teórico sobre o humor, uma vez que há aqueles que iniciam seus ensaios reclamando do pouco material técnico disponível (Freud, 1969; Raskin, 1985b, 1987b) e aqueles que o fazem focalizando a diversidade (Minois, *op. cit.*; Possenti, 1998). Entretanto, penso que *isso não é contradição*, mas, sim, *fruto da evolução dos estudos*. As próprias datas dos trabalhos por ele relacionados mostram isso. Se em 1985 Raskin reclamava do pouco material sobre o assunto, e em 1998 Possenti já focaliza a diversidade, entendo que é porque, nesses treze anos, mais se produziu nesse campo.

Nas últimas quatro décadas, as pesquisas sobre o humor tiveram um crescimento grande. No Brasil, elas se intensificaram a partir dos anos noventa. Assim, várias pesquisas em nível de doutorado (Gil, 1991; Cordovani, 1997; Tafarello, 2001; Folkis, 2004; etc) e mestrado (Ottoni, 1999; Ferraz, 2001; Romão, 2001; Souza, 1997; Nepomuceno, 2005; Conde, *op. cit.*; etc) têm sido desenvolvidas; diversos artigos sobre o tema (Gil, 1995; Penna, 1996; Tafarello, 1995; Travaglia, 1989/1995; Possenti, 1991/1998; Ottoni, 1997; Barros, 2000 a e b, 2001 a e b; etc), assim como alguns livros (Almeida, 1999; Aranha, 2001; Possenti, 1998, 2001; Rosas, 2002; etc) têm sido publicados.

Muitos/as estudiosos/as começaram a se interessar mais e mais pelo assunto e o humor passou a ser visto como um fenômeno complexo multifacetado (Raskin, 1987a: p. 11). Em decorrência disso, seu estudo passou a se constituir em um empreendimento inter, multi e transdisciplinar. Porém, Ferraz (*op. cit.*: p. 35) comenta que muitos profissionais do humor, e muitos resultados de pesquisas, ficaram e ainda ficam longe de grandes públicos, “quer por sistemática censura ao resultado de liberação e liberdade do ser humano que o humor pode dar, quer por outra sistemática consideração: a do

⁶⁰ Essa acepção, segundo Minois, é bastante recente. Como explicam Jan Bremmer e Herman Roodenburg (orgs., 2000:1), "O famoso Sensus communis: um ensaio sobre a liberdade da graça e do humor (1709), de Shaftesbury, foi um dos primeiros escritos a empregar o termo com a acepção familiar aos modernos, conforme definida pelo Concise Oxford Dictionary, que define humor como 'facécia, comicidade'."

⁶¹ Ver também no capítulo 3, seção 3.2.3, como os sujeitos participantes desta pesquisa definem o humor.

humor como arte menor, como um mecanismo de defesa puro e simples, um maneirismo que perpassou pelo teatro, pelo circo e por meios de comunicação de massa”.

Esse crescimento no interesse pelo humor parece estar ligado ao fato de que, no mundo contemporâneo, o humor vem sendo mais valorizado e adquiriu as propriedades de um bem econômico, foi transformado em mercadoria de interesse tanto para os meios de comunicação como para a sociedade. Fruto disso, adquiriu *status* de objeto de estudo sério e legitimado (Gil, 1991), atraindo a atenção de pesquisadores/as de distintas e numerosas áreas. Psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, especialistas em comunicação, psicanalistas, matemáticos, lingüistas e muitos outros foram atraídos por esse campo de pesquisa.

No campo da Lingüística, diferentes tipos de pesquisas têm surgido sobre textos humorísticos veiculados em televisão (Travaglia, 1989/90 e 1995), jornal (Possenti, 1995; Tafarello, 1995 e Penna, 1996), revistas (Travaglia, 1995), jornais e revistas (Tafarello, 2001), livros (Gil, 1991 e 1995; Chiaro, 1992; Billig, 2001), rádio (Ottoni, 1997 e 1999), internet (Muniz, 2004; Magalhães, A. 2006; Costa, 2007). A maioria delas tem tomado como objeto de análise as piadas.

Apesar de a proposta desta pesquisa não ser aprofundar-se na análise das obras que tratam do humor, não há como – e não resisto à tentação – não dar uma passada por alguns/mas dos/as principais investigadores/as, destacando seus dizeres sobre o discurso humorístico. A seguir, então, reporto-me à releitura de alguns/mas autores/as que se dedicaram ao estudo do humor.

Sigmund Freud, pai da psicanálise, é um nome importante neste campo. Em sua célebre obra, ele faz um notável estudo sobre a manifestação cômica e seus desdobramentos à alma humana, voltando-se mais especificamente ao chiste⁶². Freud foi levado ao estudo do risível pela semelhança que suas técnicas apresentam com a elaboração do sonho. Ele distingue três domínios diferentes do risível: o chiste, o cômico e o humor⁶³. Para esse pesquisador,

O humor é um meio de obter prazer apesar dos afetos dolorosos que interferem com ele; atua como um substitutivo para a geração destes afetos, coloca-se no lugar deles. As condições para seu aparecimento são fornecidas se existe uma situação na qual, de acordo com nossos hábitos usuais, devíamos ser tentados a liberar um afeto penoso e então operam sobre estes motivos que o suprimem *in statu nascendi*. Nos casos ora mencionados a pessoa que é vítima da ofensa, dor, etc. pode obter um prazer humorístico, enquanto a pessoa não envolvida ri sentindo um prazer cômico. (Freud, 1969: 257).

⁶² A tradução de Freud (1969) para o português (que, por sua vez, se baseou em outra tradução, a do inglês) utilizou o termo ‘chiste’ e não ‘piada’. Algumas perspectivas diferenciam chiste de piada (cf. Almeida, 1998); porém nesta pesquisa não farei tal distinção. Alguns textos que compõem o *corpus* desta investigação são chamados de piadas, quer nas revistas humorísticas, quer nos sites; por isso, opto pelo termo ‘piada’. Todavia, quando falo do trabalho de Freud, principalmente, e de outros/as estudiosos/as que utilizam o termo ‘chiste’, uso também esta mesma designação, como uma forma de respeito à escolha do/a autor/a assim como para não cair em armadilhas terminológicas.

⁶³ O chiste provoca o riso por meio de um jogo de palavras ou idéias (gracejo, piada, anedota); o cômico refere-se a eventos ou objetos lúdicos, gozados, alegres, ridículos, e envolve a percepção de alguma espécie de contraste. O humor é reservado para os casos em que uma pessoa dá pouca importância a seus infortúnios e está apta a ver o seu lado engraçado.

O humor é, para Freud, em suma, como o são em outros níveis a neurose, a loucura, a embriaguez e o êxtase, um meio de defesa contra a dor. É também "o triunfo do narcisismo no qual se afirma vitoriosamente a invulnerabilidade do eu" (*idem*, p. 269).

Apesar da distinção dos três domínios do risível feita por Freud, nesta pesquisa não faço distinção entre o cômico e o humor. E, quanto ao chiste, como já explicitiei, eu o considero como a piada, ou seja, como um gênero do humor.

No Brasil, dois pesquisadores cujos trabalhos sobre o humor trouxeram grandes contribuições para o campo são Luiz Carlos Travaglia e Sírio Possenti. Para Travaglia (1990:55), o humor "é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais e culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios". Este autor aponta alguns pontos básicos referentes ao humor, que considero importante retomar. Segundo ele, o humor desempenha na sociedade um papel social e político através de certas funções, uma das quais é básica: o ataque ao estabelecido, à censura, ao controle social, fazendo do humor o lugar de escapar à cultura, de mostrar outros possíveis padrões ocultos. Nesse sentido, por meio do estudo do humor, o autor considera que se pode descobrir quais as repressões de uma sociedade.

Outro ponto que considero muito pertinente no texto de Travaglia é a sua oposição ao pensamento de Johnson (1976). Este afirma que o humor é sempre veiculado linguisticamente, o que parece ser resultado de estudos com enfoque sobretudo em textos humorísticos, escritos ou orais, monomodais. Já Travaglia defende que o código linguístico é fundamental, mas há uma série de outros códigos que podem ser usados no humor. E aqui eu gostaria de chamar atenção para o fato de que os gêneros do humor atualmente, em sua maioria, são multimodais, ou seja, são constituídos pelos modos verbal, gráfico-visual, sonoro, e ainda dispõem de animação em muitos casos. Pode-se citar as charges impressas, as charges animadas, os cartuns, os esquetes⁶⁴.

Em seu texto, Travaglia afirma ainda que a condição básica para a existência do humor é o conhecimento partilhado entre produtor (humorista) e o receptor (leitor/ouvinte). Para ele, uma vez que os textos de humor criticam, agridem, desestruturam o que está estabelecido em uma determinada sociedade, pode-se dizer que normalmente eles têm caráter regional ou nacional. Isso explica a dificuldade de um leitor/ouvinte não pertencente à sociedade, na qual o texto de humor foi produzido, em estabelecer-lhe um sentido, entendendo-o como de humor (Travaglia, 1990).

Uma outra questão discutida por esse pesquisador, e que tem sido motivo de controvérsias entre os diferentes estudiosos do humor e do riso, é referente à relação entre os dois. Alguns não consideram que há uma relação direta entre humor e riso; afirmam que o humor não implica necessariamente o riso, que ele não tem compromisso com o riso. Pinto (1970: 31-32), por exemplo,

⁶⁴ Sobre alguns desses gêneros, ver seção 1.4.

considera que pode ser até intencional o não-ribo; Johnson (1976: 197) também argumenta que definir a existência do humor pela presença do riso é reduzir o que é um fenômeno cultural a uma reação fisiológica. Da mesma forma, Marins (1997) entende que nem sempre o humor produz o riso e nem sempre o riso é gerado por uma situação cômica. Outros, como Travaglia (*op. cit.*), Romão (2001) e Ottoni (1999) pensam diferente. Estes não têm dúvida de que nem todo riso é provocado pelo humor – o que, na verdade, parece-me ponto pacífico. E, mais do que isso, concordam com o fato de que o humor não tem compromisso com a gargalhada, o riso audível, a risada, que parece ser aquilo a que se referem alguns/mas pesquisadores/as quando desvinculam riso de humor. Porém, defendem que o humor tem compromisso com o riso entendido de forma mais ampla, ou seja,

como um movimento de satisfação do espírito, provocado por qualquer mecanismo humorístico e que pode ficar no íntimo de quem ‘ri’, constituindo o que já se chamou de *riso recôndito* (Pontual, 1980) ou riso interior⁶⁵, ou se manifestar em reações fisiológicas que vão desde o sorriso (riso leve e silencioso) até a gargalhada solta. Aliás essas reações fisiológicas ou ‘riso aberto’ podem se dever não só ao humor, mas também ao desdém, ao nervosismo, à idiotia (daí o sorriso alvar), mesmo à sem graça (daí o riso ou sorriso amarelo), a um ato reflexo, como no caso do recém nascido que sorri para o adulto como quando nos fazem cócegas. O riso do humor é portanto um continuum de reações que revela um ludismo na crítica, na rebelião, etc. que lhe dá uma aparência de ‘não-sério’, permitindo inclusive criticar e dizer coisas que ditas fora do humor certamente gerariam problemas, conflitos, conseqüências desagradáveis para quem as dissesse. (Travaglia, 1990: 66).

Isso significa, entre outras coisas, que o humor, além do compromisso com o riso nesse sentido mais amplo, permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo. E, com relação à presença e função da crítica no humor, é importante frisar algumas considerações tecidas por Possenti (1998) e Rosas (2002).

Possenti, ao tratar do que ele chama de “obviedades inúteis” que costuma ouvir do público acadêmico nas suas exposições e debates sobre o humor, rebate a afirmativa de que o humor teria sempre uma função crítica. A meu ver, aquilo a que Possenti se refere é o que Travaglia menciona como ‘crítica não produtiva’ ao considerar que não se deve pensar que a crítica do humor é sempre produtiva. Segundo Possenti (*op. cit.*: p. 49),

A afirmação segundo a qual o humor critica é muito parcial. O humor nem sempre é progressista. O que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais. O humor pode ser extremamente reacionário, quando é uma forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos, caso em que acaba sendo contrário a costumes que são, de alguma forma bons ou, pelo menos, razoáveis,

⁶⁵ Para o jornalista e chargista Maurício Ricardo também, o humor não tem compromisso com a gargalhada, o riso audível. Ele considera que “o humor pra quem assiste, ele deve buscar o riso, ele deve buscar pelo menos o riso interior, né? Não é que você vai gargalhar de ver o negócio” (Trecho da entrevista que fiz com ele em 05/10/04).

civilizados, como os tendentes ao igualitarismo, sem dúvida melhores que os seus contrários. Como dizer que o humor é crítico, nesses casos?

Como se vê, seu questionamento é relativo ao humor ser sempre progressista, veicular sempre uma crítica produtiva.

Possenti acrescenta que o que é novo na piada é sua forma e não aquilo que ela diz, pois, muitas vezes, as críticas feitas por meio das piadas, por exemplo, não são novidades, pois as piadas reproduzem discursos que já circulam de alguma forma. Mas, por outro lado, a forma como essas críticas são feitas é diferente de como são feitas no discurso considerado ‘sério’.

Para Rosas (2002: 72), o humor, com freqüência, constitui *o único meio*⁶⁶ de criticar instituições e grupos poderosos, como a religião e os políticos. Entretanto, esta autora destaca que o humor pode também “referendar a doxa, mesmo quando aparentemente a está traindo ou criticando” (*idem*, p. 84). Isso significa que, com um objetivo ‘aparente’ de provocar o riso, de entreter, o humor *tanto pode denunciar quanto confirmar a ordem estabelecida, reforçar mais ainda as diferenças e estereótipos naturalizados*. O trabalho de Marques (2001) é um exemplo de como o humor pode confirmar a ordem estabelecida, construindo estereótipos negativos para o português. Já os estudos de Contiero (2001) e Pires (2000) mostram como é próprio da natureza do riso ser instrumento de contestação, como o humor promove a subversão social, e como é possível reforçar o caráter transgressor do humor, em contraposição às idéias que identificam o humor enquanto instrumento de alienação social.

Folkis (2004), nas considerações finais de sua tese, em que analisa piadas de casamento, argumenta que elas têm um duplo poder: contribuem para a reprodução de valores estabelecidos, como, por exemplo, quando reforçam preconceitos, ou podem atuar como crítica a valores arraigados (a superioridade do masculino sobre o feminino). Critchley (2002) também, ao teorizar o humor como uma prática social significativa e paradoxal, afirma que, por um lado, ele implica uma congruência⁶⁷ necessária entre a estrutura do texto de humor e a estrutura social, o *sensus communis* do mundo. Por outro lado, apresentando-o como liberador ou como prática crítica que pode ‘explodir’ a arbitrariedade dos ritos sociais ‘por suas estratégias de desfamiliarização’, pode ser visto como ferramenta subversiva de algum *dissensus communis* do mundo. O argumento principal do seu livro é essa dualidade de ritual e subversão, de reprodução e revolução, imbricado um no outro e coexistindo dentro das estruturas humorísticas.

O potencial do humor para provocar mudanças também é destacado por Ferraz (2001: 36) em sua definição do humor:

⁶⁶ Grifos meus.

⁶⁷ De acordo com McGhee (1972: 6-7), “a noção de congruência e incongruência refere-se às relações entre componentes de um objeto, evento, idéia, expectativa social, e assim por diante. Quando o arranjo dos elementos constituintes de um evento é incompatível com o normal ou com o padrão esperado, o evento é percebido como incongruente.”

A mudança é uma ameaça e o humor verdadeiramente pode operacionalizar uma mudança. A prática do humor é um ato de liberdade, de amplitude de limites. Se não rompe de vez as correntes que nos detêm, ao menos alarga a coleira de aço que levamos ao pescoço (...) Não é ao acaso que o discurso humorístico não seja pensado e estudado com frequência e constância, e seus reflexos de antidiscurso sejam tão raramente projetados na e a partir da vida moderna.

Essa idéia de liberdade atrelada ao humor é, de certo modo, assim projetada em função da caracterização do humor enquanto mecanismo de ruptura das regras preestabelecidas na sociedade. Como se sabe, toda sociedade tem suas regras que governam o comportamento de seus membros. Essas regras são parte do conhecimento comum da comunidade e regulam as coisas que um membro pode e não pode fazer. E, neste contexto, “o humor pode ser visto como um carnaval da linguagem. Durante o carnaval todas as regras são abolidas; igualmente o humor é baseado na quebra de regras” (Dolitsky, 1992: 11).

Sobre essas regras e a regulação por elas exercida em uma sociedade, é esclarecedor o texto abaixo de Foucault (1996: 9):

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. *Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar⁶⁸.

Para exemplificar como isso se dá, Foucault fala do uso de termos referentes à sexualidade, permitido somente a pessoas específicas, como as da área médica ou biológica, porque os enfocam como ciência. Nesse contexto, esses três tipos de interdições se revelariam quando alguém que ‘não tem direito ao discurso’ (o/a leigo/a, por exemplo) usa tais termos (objetos envoltos em tabu – ‘tabu do objeto’) fora do ritual ‘adequado’ à circunstância. Nesses casos, os termos referentes à sexualidade são considerados obscenos e, conseqüentemente, proibidos, de acordo com um conjunto de procedimentos da sociedade ou de uma espécie de acordo tácito do grupo social. O sujeito que os usou, por sua vez, é tido como alguém que está *quebrando uma regra*.

Entretanto, uma vez que as sociedades estão em constantes transformações, nem sempre é muito simples especificar o que ainda é regra e o que já deixou de ser. Há ainda, para a maioria das pessoas, temas que são indiscutivelmente verdadeiros tabus, como: um membro do grupo citar aspectos negativos de pessoas recém-falecidas; tomar atitudes que comprometam explicitamente a própria face ou a face de outras pessoas presentes numa reunião; explicitar defeitos físicos do outro, etc.

⁶⁸ Grifos meus.

Considero que o discurso humorístico caminha no sentido de burlar, fugir ao controle da interdição de um dizer que é censurado. Ele permite que se fale do que é tabu, de temas que sofrem algum tipo de restrição e que, por esse motivo, são passíveis de interdições e não podem circular em determinados momentos e lugares, como: sexualidade, preconceito racial, etc. Porém, ao serem abordados pelo discurso humorístico, as interdições a esses temas parecem desaparecer. Conseqüentemente, são produzidos gêneros do humor sobre sexo, sobre políticos, sobre preconceitos de raça e cor etc, sem que seu/sua produtor/a seja penalizado/a. Todavia, vale ressaltar que mesmo o discurso humorístico tem seus espaços e sujeitos definidos: quando, onde e por quem ele pode ser pronunciado. Nem todas piadas, por exemplo, podem ser contadas em qualquer lugar, por qualquer pessoa, ou diante de certas pessoas, sem que se causem certos constrangimentos, e se tenha a atitude avaliada como inadequada à situação.

Na vida em sociedade, não se diz exatamente o que se quer em qualquer hora ou local. Em determinados lugares ou momentos, há uma predeterminação social do que se espera que se diga e faça. E, normalmente, nós fazemos e dizemos o que é socialmente esperado. Mas, algumas vezes, é claro, fugimos disso, mesmo sendo regradados pelas “restrições sociais”. Quantas vezes deixamos “escapar” o que não deveria ser dito, ou o dizemos em tom de brincadeira, ou em forma de piada? Como se diz em um antigo ditado, “é nas brincadeiras que se contam as maiores verdades”. Então, o que não é permitido dizer (*tabu do objeto*), em determinadas circunstâncias (*ritual de circunstância*), encontra espaço privilegiado para ser enunciado. O humor, portanto, acaba por se constituir em um lugar para se dizer o que oficialmente não se pode falar.

Além disso, como o discurso do louco, do bêbado, da criança, o discurso humorístico funciona, socialmente, como se fosse desprovido de verdade ou valor. Assim, é muitas vezes separado, excluído dos discursos ‘sérios’. É o outro princípio de exclusão: *o da separação ou rejeição* (Foucault, 1996). E é justamente por essa separação que o discurso humorístico tem o poder de dizer as verdades escondidas, aquelas que não podemos ou devemos dizer, sem que o sujeito que dele se utiliza seja alvo de sanções negativas mais graves; afinal, pode-se dizer “é só uma brincadeira”, “é só uma piada”.

Com o objetivo de determinar o que se pode apresentar e/ou considerar como humor, Travaglia (1989/90) criou algumas categorias do humor e é sobre elas que falo no próximo tópico.

1.3.2.2. Categorias do humor

Em artigo publicado na “Leitura: Estudos Lingüísticos e Literários”, Travaglia (*op. cit.*) estabelece um instrumental constituído de seis grupos, chamados *categorias do humor*.

A *categoria 1: Humor quanto à forma de composição* engloba: descritivo, narrativo e dissertativo. A *categoria 2* refere-se aos *objetivos do humor*⁶⁹: riso pelo riso, liberação⁷⁰, crítica

⁶⁹ Segundo o autor, a categoria 2 talvez seja a mais comprometida pelo ponto de vista do analista, sendo por isso menos objetiva que as outras.

social⁷¹ (política, de costumes, instituições, serviços, caracter ou tipo humano e governo) e denúncia. Apesar de Travaglia dissociar os objetivos de crítica social e de denúncia, concordo com Tafarello (2001: 109) quando considera que essa dissociação é difícil. Na minha opinião, esses dois objetivos caminham juntos. Quanto à *categoria 3: Humor quanto ao grau de polidez*⁷², ela engloba humor de salão, humor sujo ou pesado e humor médio. A *categoria 4* trata da classificação do *humor quanto ao assunto*: humor negro, humor sexual, humor social e humor étnico⁷³. A *categoria 5* é relativa ao *código utilizado na produção do humor: verbal, não-verbal*. A *categoria 6: o que provoca riso* é dividida em dois subgrupos: o dos “*scripts*” e o dos “*mecanismos*”. O *subgrupo dos scripts* é assim composto: *estupidez, esperteza e astúcia, ridículo, absurdo, mesquinhez*. No *subgrupo dos mecanismos*, Travaglia relaciona os seguintes: *cumplicidade* (a audiência se torna cúmplice do personagem naquilo que ele diz ou faz, porque todos sabem que as coisas são exatamente como apresentadas, embora ninguém ouse dizer), *ironia, mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, ambigüidade, uso de estereótipo, contradição, sugestão, descontinuidade de tópico ou quebra de tópico, paródia, jogo de palavras, quebra-língua, exagero, desrespeito a regras conversacionais, observações metalingüísticas e violação de normas sociais*. A essa lista, Romão (2001: 84) acrescenta dois novos mecanismos: *a inversão* e *a mudança de focalização*.

Dessas categorias, as de número 2 e 6 interessam à análise dos dados desta pesquisa. Todas elas poderiam ser incluídas na subseção seguinte, em que trato das teorias do humor; contudo, por uma questão de organização da tese, optei por separá-las. A seguir, então, apresento algumas teorias do humor também relevantes para esta pesquisa.

1.3.2.3. Teorias do humor

Pela leitura dos diferentes textos que tratam das teorias do humor, pode-se perceber que elas são várias e que os/as diversos/as pesquisadores/as agrupam-nas sob rótulos distintos e de formas distintas. Só para se ter uma idéia dessa variedade, Shibbles (2002), por exemplo, arrola quinze diferentes teorias do humor⁷⁴. Dessa forma, não é possível apresentar aqui todas as classificações e

⁷⁰ Essas duas primeiras subcategorias foram exploradas por Freud. A ‘riso pelo riso’ é difícil de se sustentar no chiste, e o próprio Travaglia admite isso. De acordo com Travaglia, pode-se afirmar que toda forma de humor tem a liberação como objetivo principal ou subsidiário, uma vez que sempre há um rompimento da malha da estrutura social em que estamos presos.

⁷¹ Para Travaglia, é um dos objetivos básicos do humor.

⁷² Travaglia (1989/90: 53) explica que na análise dessa categoria há uma certa interferência do analista no resultado da análise, uma vez que o que passa do polido para o razoavelmente polido e para o grosseiro varia de pessoa para pessoa. Todavia, ele acredita que há um consenso e outro analista poderia variar, mas não muito porque tudo isto está muito bem estabelecido na/pela sociedade.

⁷³ Parece-me que Travaglia, aqui, apoiou-se em Raskin (1985a). Este empreendeu sua análise, baseada em *scripts*, do que considera três categorias específicas de humor - sexual, étnico e político - e, ao final desse trabalho, ressalta a falta de ter lidado com outras categorias específicas de humor, a saber humor negro, humor de doença, humor de *toilet*, humor de escola, humor de esporte, etc. (Raskin, *op. cit.*: p. 247). Possivelmente, a partir dessa consideração de Raskin, Travaglia tenha incluído outras categorias, cuja lista poderia ainda ser ampliada com: humor de religião, de padre, de freira, humor de criança, humor de velho, etc.

⁷⁴ São elas: teorias cognitivas, teorias da ambição, teorias afetivas, teorias do instinto (Essas quatro correspondem às abordagens ao estudo do humor mencionadas pelo psicólogo Eysenck (1947, 1942)), teorias do humor baseado na emoção – geralmente chamada de teorias da ambivalência, teoria do humor baseado na fisiologia, teorias da estimulação (*arousal*),

caracterizações das teorias existentes. Além de não ser este o objetivo desta pesquisa, tal abordagem tornaria esta seção demasiado extensa, desnecessariamente.

Como bem salienta Shibbes (*op. cit.*: p. 2 do cap. 8), as diferentes teorias “são meramente modelos, perspectivas, ou metáforas”; dessa forma, “não faz sentido buscar ‘a’ teoria que, sozinha, explicará tudo”. É preciso, conforme aconselha Holm (2006), tentar entender as teorias mais relevantes para o que se quer investigar. Assim, minha atenção estará voltada, especificamente, para as teorias lingüísticas do humor, as quais são mais pertinentes para esta pesquisa.

Attardo (1994) divide os principais modelos lingüísticos sobre o humor em: *isotopia e disjunção, bissociação e as teorias baseadas em scripts*. Tais modelos são classificados como essencialistas, pois procuram fornecer as condições necessárias e suficientes para que o fenômeno possa ocorrer (*idem, ibidem*). O foco para esta pesquisa será as teorias baseadas em *scripts*, a saber: a Teoria Semântica do Humor baseada em *Scripts* (TSHS) e a Teoria Geral do Humor Verbal (TGHV).

A TSHS foi proposta pelo semanticista russo Victor Raskin, em 1985, no livro *Semantic Mechanisms of humor* - o mais canônico em termos de estudos lingüísticos do humor. Essa teoria é a primeira teoria semântica elaborada para ser especificamente aplicada aos textos humorísticos; daí sua importância para estudos ligados ao humor. Ela é também considerada como a mais proeminente das que são baseadas em *scripts*.

Segundo Raskin (1985a: 6), a TSHS é restrita ao humor verbal e tem sido amplamente aplicada na análise de chistes. Essa teoria possui dois componentes: o léxico e as regras combinatórias. O primeiro está baseado na noção de *script*. De acordo com Raskin (*op. cit.*: p. 81), “*script* é um feixe estruturado e formalizado de informação semântica interrelacionada que circunda a palavra ou é evocada por ela. O *script* é uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante nativo e representa o conhecimento deste falante de uma pequena porção do mundo”⁷⁵. Attardo (*op. cit.*: p. 3) acrescenta que o *script* contém informação que é prototípica da entidade que está sendo descrita, tal como rotinas bem estabelecidas e modos comuns de fazer as coisas e desempenhar atividades. Em um nível mais simples, o autor diz que um *script* é equivalente ao significado lexical de uma palavra.

De acordo com essa teoria, uma palavra na oração evoca um *script* e o *script* evocado pela oração determina seu significado. Já o segundo componente, as regras combinatórias, fornecerá, a partir dos *scripts* produzidos por cada uma das palavras, o modo como serão combinados, ou melhor, processados, a fim de produzir uma ou mais leituras compatíveis do texto.

Raskin (1987a: 17-18) explica que o “humor é diferente do modo de comunicação séria, o qual Grice (1975) nomeou ‘*bona-fide*’ (confiável), em que o falante é submetido à verdade do enunciado.

teoria Gestalt, teoria do humor baseado no irracional, teorias circulares do humor, teorias do estímulo-resposta ou aprendizagem do humor, teorias pró e contra o humor, teorias de humor de Aristóteles, teorias freudianas de humor, teorias lingüísticas do humor.

⁷⁵ Tradução minha de “The script is a large shunk of semantic information surrounding the word or evoked by it. The script is a cognitive structure internalized by the native speaker and it represents the native speaker's knowledge of a small part of the world”.

No modo de comunicação ‘contação de piada’, não *bona-fide*, esse compromisso é abandonado sem tornar o falante um mentiroso”⁷⁶.

Conforme esse autor, esses dois modos de comunicação diferem na forma como violam uma ou mais das quatro máximas conversacionais do Princípio Cooperativo de Grice (*op. cit.*)⁷⁷. Com essas máximas sendo observadas, a comunicação é *bona-fide*, e quando elas são violadas, a comunicação é não *bona-fide*. Dentre as comunicações não *bona-fide* (mentira, ficção em geral, contar piada), Attardo (2001a: 169) salienta que o humor “difere dos outros modos de comunicação que envolvem violações desse princípio, como por exemplo mentir, uma vez que seu propósito (diversão) é aprovado socialmente e há muito do humor incorporado em conversações cotidianas, trocas, etc”.

De acordo com Raskin, o objetivo da sua teoria é formular as condições necessárias e suficientes para que um texto seja humorístico. São elas:

- a) uma mudança do modo de comunicação sério (*bona-fide*) para o modo não confiável/humorístico (não *bona-fide*) da ação de fazer humor;
- b) o texto ser intencionalmente⁷⁸ humorístico;
- c) dois *scripts* parcialmente sobrepostos e compatíveis com o texto;
- d) uma relação de oposição entre os dois *scripts*;
- e) um gatilho, óbvio ou implícito, fazendo a mudança de um *script* para o outro. (Raskin, 1985a: 140; 1987a: 17)

Enfim, a TSHS é basicamente uma ferramenta para analisar piadas (Raskin, 1985 a e b; Attardo, 1994), cuja proposição fundamental é que o texto humorístico, especialmente as piadas, gira em torno da oposição, sobreposição e mudança entre dois ou mais *scripts*. Sob essa perspectiva, esse texto é parcial ou completamente compatível com dois *scripts* diferentes, (con)textualmente opostos, dos quais somente um é ativado na primeira parte do texto. A *punchline*⁷⁹ da piada ‘se descobre’ como sendo incompatível com a primeira interpretação do *script* ativada (incongruência), e isso é resolvido

⁷⁶ Tradução minha de: “...humor is different from factual serious mode of communication, which Grice (1975) labeled ‘bona-fide’. In the latter, the speaker is committed to the truth of the utterance. In the joke-telling mode of communication, this commitment is waived without making the speaker a liar. This requires the ouvinte’s cooperation; in other words, the ouvinte should be forewarned that what follows is a joke” (p.17-18).

⁷⁷ Essas máximas são: “(i) A Máxima de Quantidade: dê exatamente a quantidade de informação requerida; (ii) A Máxima de Qualidade: diga somente o que você acredita ser verdade; (iii) A Máxima de Relação: seja relevante; (iv) A Máxima de Modo: seja sucinto.” (Grice, 1975:45). Tradução minha de: “(i) Maxim of Quantity: Give exactly as much information as required; (ii) Maxim of Quality: Say only what you believe to be true; (iii) Maxim of Relation: Be relevant; (iv) Maxim of Manner: Be succinct”.

⁷⁸ Raskin também explica que, no item b, a palavra ‘intended’ (traduzida por Travaglia, 1990, Gil, 1991 e por mim como ‘intencionalmente’) é introduzida para excluir a situação na qual o falante faz alguém rir sem perceber que está dizendo alguma coisa engraçada (“The word intended...is introduced to exclude..., the situation in which the speaker makes somebody laugh without realizing first that he/she is saying something funny.”).

⁷⁹ Alguns/mas pesquisadores/as têm utilizado as expressões ‘final de uma piada’ (Tsakona, 2003), ‘enunciado final da piada’ (Binsted e Ritchie, 2001), ‘desfecho’ (Souza, 1997), como tradução portuguesa para *punchline*. Porém, por ser um elemento estrutural básico da piada cuja característica principal é sua posição final, considero que traduzi-lo como desfecho ou final da piada não nos dá a idéia da importância desse elemento estrutural do gênero piada. Na minha opinião, o termo *punchline* diz respeito a um gatilho, nos termos de Raskin, que aparece no final da piada, mais o final da piada propriamente. Porém, não encontrei um termo que representasse esse sentido e, para evitar o uso repetido da expressão ‘gatilho que aparece no final da piada mais...’, preferi usar nesta pesquisa o termo em inglês *punchline*. Ver também seção 1.4.2.1 a descrição e caracterização do gênero piada.

por uma ‘deixa’ lexical no texto (o *gatilho* que faz a mudança de um *script* para outro) que permite o deslocamento da primeira interpretação para a segunda.

Esse ‘gatilho’, a que Raskin faz referência, pode ser entendido como o elemento que aciona um novo *script*, provocando uma oposição de *scripts* no texto humorístico e fazendo com que o texto possa ser interpretado apenas de uma determinada maneira.

Ao que Raskin chama de *gatilho*, Morin (1970 e 1971) e Attardo *et al.* (1994) chamam de *disjuntor*⁸⁰. Attardo fala também de um outro elemento: o *conector*, o qual possibilita a dupla leitura no texto humorístico. Um exemplo bastante citado para compreensão da diferença entre *disjuntor* e *conector* é o seguinte:

- Quem fez mais gols no mundo?
- O Pelé.
- Não, a Volkswagen.

Neste chiste, a palavra "gols" possibilita uma dupla leitura, pois pertence a dois campos semânticos⁸¹: futebol (S1) e veículos automobilísticos (S2). Assim, ela é o *conector*. Porém, apesar de possibilitar dupla leitura, a forma como a pergunta está estruturada conduz o leitor/ouvinte a interpretar esse termo como pertencente a um único campo semântico, o de futebol (S1). Por isso, responde “O Pelé”. Já a palavra Volkswagen, neste chiste, é o elemento que faz com que a palavra "gols" passe da interpretação (S1) para a (S2) e o texto ganhe outro significado. Volkswagen, então, é o *disjuntor*.

Para ilustrar o funcionamento da TSHS, vou considerar a piada a seguir, apresentada pelo próprio Raskin (1985b: 32), e reapresentada em inúmeros trabalhos sobre humor:

- O doutor está em casa?, o paciente perguntou num sussurro bronquial.
- Não - a jovem e bela esposa do doutor sussurrou em resposta - Entre. (América, século XX)⁸².

A piada mostra uma sobreposição de dois *scripts* distintos: *médico/paciente* e *amante* (ou *adultério*). Como Raskin (1985a: 3) explica, a piada começa descrevendo uma situação padrão de procura de ajuda por um paciente, o que imediatamente ativa o *script médico/paciente*, por meio das pistas lexicais: *doutor, paciente, bronquial*. “A pergunta do paciente é natural para alguém parado em frente à casa de um médico sem ter uma consulta marcada. A resposta negativa também é natural, apesar de infeliz. Assim, nada interferiu na interpretação baseada no *script médico*” (Raskin, 1985a: 3). O fato de a esposa ser jovem e bonita não é parte desse *script*, mas não é excluído, e a sua aparência pode ser irrelevante para tal *script*, mas não é incompatível com ele.

⁸⁰ Quando utiliza o termo ‘disjuntor’, Morin cita o fato de que a disjunção é uma das três funções que ela reconhece na historietinha cômica: “A bifurcação é possível graças a um elemento polissêmico, o disjuntor, sobre o qual a história deflagrada tropeça e se volta para tomar uma direção nova e inesperada.” (Morin, 1971: 177).

⁸¹ Entenda-se "campo semântico" como a área coberta, no domínio da significação, por uma palavra, ou por um grupo de palavras da língua (Dubois *et al.*, 1973:532).

⁸² Tradução minha de: “Is the doctor at home?” the patient asked in his bronchial whisper. “No,” the doctor’s young and pretty wife whispered in reply. “Come right in.”

Entretanto, o convite da esposa à entrada do paciente em sua casa, apesar da ausência do médico (seu esposo), e sem uma explicação, como “Ele já está voltando” ou “Você pode esperá-lo, se quiser”, cria duas situações. Uma situação de incongruência (não *bona-fide*), uma vez que não teria por que o paciente, que estaria querendo se consultar com o médico, entrar, já que o médico não estava em casa; e também pelo fato de a esposa sussurrar sua resposta. E, neste momento, cria-se uma relação de congruência com outro *script*, o de amante/adultério, de modo que o leitor/ouvinte não mais pode interpretar o texto estritamente com base em um *script* de médico, como inicialmente. A incongruência com o *script* médico/paciente criada pela resposta da esposa “Entre” e pela forma como ela é dita (“sussurrou”) ativou uma mudança para o segundo *script*, ‘colocando por terra’ a análise precedente.

O gatilho, “Entre”, força o leitor a retornar e reinterpretar o texto com base em um *script* diferente: o de amante (adultério). Ao reinterpretar o texto com base no segundo *script*, o grupo nominal “*sussurro bronquial*” recebe uma nova significação. Deixa de remeter a um sintoma de doença para se referir à excitação, sedução, por exemplo.

Ao evocar este novo *script*, todas as partes que poderiam parecer estranhas ao *script* médico/paciente são encaixadas: o convite para entrar na ausência do médico, o sussurro da mulher, sua boa aparência.

Enfim, de acordo com Raskin (1985a: 85), essa piada é, pelo menos em parte, compatível com os *scripts* de *médico/paciente* e de *amante (adultério)*, os quais se sobrepõem, num tipo de oposição de mundo ordinário *versus* não ordinário, relacionada a sexo. Segundo ele, essa oposição entre os dois *scripts* poderia ser verbalizada do seguinte modo: “O paciente vem para a casa do médico para vê-lo *versus* O paciente vem para a casa do médico para não vê-lo” (*idem*, p. 110).

Dessa teoria, a TSHS, originou-se, algum tempo depois, a Teoria Geral do Humor Verbal (TGHV), de autoria de Attardo e Raskin (1991). Ela é uma revisão da TSHS e do modelo de representação da piada em cinco níveis, de Attardo. Essa revisão, segundo Attardo (1994: 222-229), foi necessária para ampliar a TSHS a fim de cobrir mais áreas da lingüística e analisar outros gêneros humorísticos, além de piadas.

Para Nardella (1997), a TGHV é a única teoria ‘equipada’ para lidar com textos mais longos que a piada. Ela é uma tentativa de construir um modelo lingüisticamente sólido do humor verbal. Por meio da análise das semelhanças e diferenças de um conjunto de variantes de uma ‘piada da lâmpada’⁸³, os dois autores postulam seis parâmetros da piada, também chamados de recursos de conhecimento (RC), que entre eles determinam a forma final do texto da piada. Esses parâmetros podem, seguindo os autores, cooperar no processo complexo de produção e interpretação do humor

⁸³ O exemplo dado por Attardo e Raskin (1991), e reproduzido por diferentes outros/as pesquisadores/as do humor, é o seguinte: “-Quantos polacos leva para fixar uma lâmpada incandescente? - Cinco. Um para segurar a lâmpada e quatro para girar a mesa em que um está em cima.”. Essa piada foi retirada de Matt Freedman and Paul Hofman. How Many Zen Buddhists Does It Take to Screw in a Light Bulb? St Martin's, 1980, e tem sido apresentada em inúmeros trabalhos sobre o humor.

verbal. São eles: *oposição de script; mecanismo lógico; situação; alvo; estratégia narrativa; linguagem*⁸⁴.

Apesar de a TGHV ser resultado de uma revisão da TSHS com o intuito de se obter uma teoria que desse conta de outros gêneros do humor, além de piadas, pode-se ver que ela *não* é voltada para a análise dos gêneros multimodais, em que o recurso visual (e da animação em muitos casos) está fundamentalmente presente. Além disso, como Attardo mesmo comenta em seu livro *Linguistic Theories of Humor*, há uma abordagem aos textos humorísticos diferentes de piadas, a abordagem revisionista, que sustenta que os modelos de mudança de *script* não são adequados para dar conta de todo humor verbal. Isso significa que tanto a TSHS quanto a TGHV podem não atender a todas as necessidades de análise tanto do humor verbal quanto do não verbal.

As limitações dessas duas teorias que têm como base a oposição de *scripts* são também discutidas por Norrick (2004). Segundo ele, essas teorias desconsideram *slapstick*⁸⁵, esquetes, caricaturas, cartuns e similares e, na sua opinião, não está claro como, ou mesmo se, a TSHS pode ser estendida para dar conta do humor não-verbal. Norrick argumenta que qualquer gênero do humor que requeira '*stage directions*', como: cantar, mudar o tom de voz, movimentar alguma parte do corpo, gestos em geral, fica fora do escopo de Raskin (1985a). Isso significa que a TSHS não pode nos dar o suporte necessário para análise das charges animadas, dos programas humorísticos televisivos, dos cartuns, das charges não animadas que utilizamos em nossa pesquisa. Como Norrick argumenta, certas características da performance da piada, e aqui acrescento as características dos gêneros que enumerei acima, demandarão um modo de descrição separado das teorias de *scripts* verbalmente orientadas. Porém, o autor não apresenta alternativas para a análise do humor não-verbal.

Tendo em vista isso, os/as leitores/as desta seção podem ser levados a questionar por que, então, estou considerando essas duas teorias como as mais pertinentes para minha pesquisa, se nela não utilizo apenas gêneros do humor estritamente verbais. Vou me antecipar, justificando, primeiramente, que não há ainda uma teoria do humor destinada à abordagem dos textos multimodais. Além disso, penso que posso fazer algumas adaptações às proposições das teorias para análise dos gêneros multimodais, como, por exemplo, pensar no gatilho não apenas como uma pista lexical que ativa um novo *script*, mas também como uma pista que pode ser verbal e não verbal e efetuar tal ativação. Junto a isso, justifico ainda que vou recorrer a Kress & van Leeuwen (1996 e 2001) para análise dos recursos visuais presentes nos gêneros do humor, como uma forma de atender às necessidades desta pesquisa e preencher as lacunas ainda existentes nas teorias do humor.

⁸⁴ Ver Attardo e Raskin (1991).

⁸⁵ De acordo com a enciclopédia eletrônica Wikipedia, *slapstick* é um tipo de comédia que envolve a violência física exagerada. Por exemplo, um personagem sendo atingido na cara com uma frigideira ou uma torta, segurando fósforos acesos entre os dedos do pé. O estilo é comum àqueles gêneros do entretenimento em que a audiência supostamente compreende a natureza muito hiperbólica de tal violência para exceder os limites do sentido comum e assim dar licença a um riso não-cruel. Suas representações mais modernas encontram-se nos cartuns e nos filmes de comédia para público mais jovem. Embora o termo seja usado, com frequência, pejorativamente, o desempenho da comédia do tipo *slapstick*, baseado no primoroso sincronismo e no cálculo exato da execução, reação do personagem e riso da audiência, é considerado a mais difícil das tarefas que enfrenta um ator ao vivo. (disponível em: en.wikipedia.org/wiki/Slapstick).

Os gêneros do humor são o foco da próxima seção.

1.4. Os gêneros do humor no debate contemporâneo sobre gêneros

Nesta seção, trato de alguns conceitos importantes relacionados ao debate contemporâneo sobre os gêneros, como: a *recontextualização*, a *intermedialidade*⁸⁶, a *multimodalidade*, a *intertextualidade*, a *interdiscursividade*⁸⁷ e o *hibridismo*, procurando associá-los aos gêneros do humor, especificamente. Em seguida, defino e caracterizo os gêneros que fazem parte desta pesquisa, nomeadamente: *cartum*, *charge*, *piada*⁸⁸, *piada visual* e *charge animada*.

1.4.1. Diferentes questões envolvidas na abordagem dos gêneros do humor

De acordo com Fairclough (2003), uma forma pela qual os gêneros diferem uns dos outros é quanto às tecnologias de comunicação para as quais eles são especializados, e um fator na mudança dos gêneros são os desenvolvimentos nessas tecnologias. Tais desenvolvimentos são acompanhados pelo desenvolvimento de novos gêneros, como, por exemplo, os ‘formatos’ na *web*, trazendo juntos gêneros que são tomados de outras tecnologias, como as entrevistas televisivas jornalísticas transformadas em gênero do humor em diferentes *sites*, e gêneros que têm se desenvolvido como parte da mudança tecnológica, como o *e-mail*.

Com o advento da televisão e, mais tarde, da internet, houve um crescimento considerável na produção do humor e uma mudança na forma dessa produção, do consumo e distribuição dos gêneros do humor, os quais, como qualquer gênero, implicam “não somente um tipo particular de texto mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (Fairclough, 2001a: 161). Conseqüentemente, houve também uma transformação nesses gêneros e o surgimento de novos gêneros, o que, como já foi dito na subseção 1.2.1.1, está relacionado a mudanças discursivas mais amplas no seio da sociedade contemporânea (Fairclough, 2001a) e a mudanças nas práticas sociais.

Como Bakhtin teoriza, as limitações para a constituição dos gêneros são históricas e sociais e, como categorias históricas, eles são sujeitos a um processo de transformação contínua e sua estabilidade relativa é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Essa visão de Bakhtin é básica ao estudo dos gêneros discursivos. Para ele, os estudiosos da linguagem deveriam sempre se preocupar com a construção de sentidos em relação a outros sentidos. Tudo isso está relacionado a questões importantes como: a *recontextualização*, a *intermedialidade*, a *multimodalidade*, a *intertextualidade*, a *interdiscursividade*, e o *hibridismo*, sobre as quais discorro nesta seção.

⁸⁶ Quero registrar aqui que devo ao professor Carlos Gouveia, da Universidade de Lisboa, a percepção do envolvimento da intermedialidade no tratamento dos gêneros do humor. Foi ele quem me apresentou tal conceito e jogou luz à sua influência na produção, distribuição e consumo desses gêneros.

⁸⁷ Sobre intertextualidade e interdiscursividade, ver também seção 1.2.1 e 1.2.2, respectivamente.

⁸⁸ Ver nota 62 na seção 1.3.3.1.

A *recontextualização* é um conceito desenvolvido na sociologia da educação (Bernstein, 1996), que pode ser frutiferamente operacionalizado dentro da análise de discurso e texto (Fairclough, 2003). Ela diz respeito à apropriação de elementos de uma prática social dentro de uma outra, colocando a primeira dentro do contexto da última e a transformando de formas particulares no processo (Bernstein, *op. cit.*; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Esse conceito significa, então, “o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular” (Magalhães, 2005a: 235).

Dessa forma, pode-se dizer que a *recontextualização* e a *intertextualidade* imbricam-se, pois envolvem deslocamento, apropriação e relocação de materiais de um contexto para outro.

Fairclough (*op. cit.*), na sua abordagem do significado representacional, incorpora uma visão mais ampla da representação dos eventos sociais como *recontextualização*, segundo a qual ao se representar um evento social, entende-se que ele é incorporado ao contexto de um outro evento social, recontextualizando-o. Ele explica que campos sociais, redes de práticas sociais e gêneros particulares, como elementos de tais redes, têm associados a eles ‘princípios recontextualizadores’ específicos (Bernstein, *op. cit.*). A esses princípios subjazem diferenças entre os modos como um evento social particular é representado em diferentes campos, redes de práticas sociais e gêneros. De acordo com tais princípios recontextualizadores, os elementos dos eventos sociais são seletivamente ‘filtrados’. Em outras palavras, as escolhas para a representação de um evento e de atores sociais são feitas em função do campo social em que se situa o/a produtor/a da representação, do gênero produzido e das redes de práticas em que ele se situa. Isso significa que em um gênero humorístico, por exemplo, a representação de um evento social e de atores sociais não se dá da mesma forma que em um telejornal. O propósito de cada gênero influencia na seleção dos elementos e no modo como a representação se dá.

No que diz respeito aos gêneros humorísticos especificamente, os quais são gêneros essencialmente mediados⁸⁹, observo que com o surgimento da internet tem havido, em grande escala, uma *recontextualização* de gêneros do humor existentes na oralidade, ou impressos em revistas, livros e gibis, ou veiculados pela televisão; bem como a *recontextualização* de gêneros outros, não-humorísticos, pelos *sites* de humor e pela televisão. Esse é o caso, por exemplo, das piadas antes só contadas oralmente e ou impressas em livros, revistas humorísticas e gibis, e agora veiculadas em *sites* de humor; das entrevistas produzidas nesses *sites*, como “Tobby entrevista” do sítio eletrônico www.charges.com.br⁹⁰, que incorporam o gênero entrevista de programas televisivos de auditório; e dos esquetes do programa *Casseta e Planeta, Urgente!*, em que novelas da Rede Globo, principalmente aquelas exibidas às 21 horas, são satirizadas.

⁸⁹ A (inter)ação mediada é ‘ação a distância’, ação envolvendo participantes que estão distantes um do outro no espaço e/ou tempo e que depende de alguma tecnologia de comunicação.

⁹⁰ [Charges.com.br](http://www.charges.com.br) é um *site* brasileiro de humor. Ele foi fundado por Maurício Ricardo Quirino, em 2000.

Com isso, surgiram transformações nos gêneros já existentes e também nos enquadramentos desses gêneros. Navegando-se pelos diferentes *sites* humorísticos, pode-se perceber como são diversas as classificações para os gêneros do humor e como diferentes textos são agrupados sob a mesma designação. Para se ter uma idéia disso, veja parte da lista apresentada em três *sites* de humor:

Humor Tadela		Charges.com.br	Cia do Humor
Animações	Molly	Home	Cúmulos
Charadas	Novelas	Arquivo de	Frases para carros
Charada	Piadas	Charges	Pegadinhas
Animada	Piada	Cartões Virtuais	Provérbios
Charges	Animada	Charges-Okê	A piada do mês
Charge	Quadrinhos	Cine Charges	Piada Visual
animada	Sátiras	Gifs de Futebol	Piada Animada
Classificados	Testes	Músicas	Quadrinhos
Fotomontagens	Tiras	Mini-Sites	Piadas
Horóscopo	Vestibular	Os Seminovos	
Imagens	Vídeos	Piada do Dia	
Jornal HT		Top Charges	

QUADRO 4: Lista com parte das opções oferecidas por três *sites* de humor

Como se pode ver, o leque de opções é diverso e questionável. São apresentados, por exemplo, três tipos de piadas: *piadas*, *piada animada* e *piada visual*; três tipos de charges: *charges*, *charge animada*, *charges-okê*. Por meio do acesso a esses *links*, pode-se ver que aquilo que é denominado como ‘*animações*’, em um site, em outro, é ‘*piada animada*’. Da mesma forma, o que em um *site* é considerado como uma *fotomontagem* equivale ao que, em outro, é uma *piada visual*; o que é *novelas*, em um, é *cine charges* em outro; o que é *charge animada* em um, é *charge-okê* em outro.

Certamente, pesquisadores/as dos gêneros questionam as classificações presentes nos *sites*. Como considerar que *animações* é um gênero? E *imagens*, *jornal HT*, *vídeos*? Particularmente não concordo com tais classificações e entendo que alguns nomes que aparecem nas listas dos *sites* de humor podem ser considerados gênero, mas muitos não constituem um gênero. E nesses *sites*, além dessa diversidade classificatória, nota-se que textos com características estruturais distintas, muitas vezes, são enquadrados sob o mesmo rótulo, como acontece com muitas *piadas*⁹¹. Nota-se ainda que muito do que antes não se considerava *piada* passou a ser apresentado como tal. É o caso das *piadas visuais*. Veja um exemplo:

⁹¹ Sobre isso, ver dissertação de Muniz (2004).

(PV1⁹²) Controle remoto humano

COMO SERIAM OS CONTROLES REMOTOS PARA SERES HUMANOS



Categoria: Piadas Visuais
 Autor: OraPois - O Site da diversão - (2004-01-23 09:48:38)

E é caso também de muitos outros textos classificados como *piadas* em alguns *sites*, mas que não apresentam estrutura narrativa comum a esse gênero, como este:

(P1) ORAÇÃO DA CPI

Adauto Marin Molck/ Cosmo on line

SENHOR,
 FAZEI-ME UM INSTRUMENTO DE
 VOSSA REELEIÇÃO...
 ONDE HOUVER GORJETA,
 QUE EU LEVE UM MILHÃO,

EM CADA ENDEREÇO,
 QUE VENÇA O MEU PREÇO,

ONDE HOUVER MUTRETA,
 QUE EU MOSTRE A MALETA,

ONDE HOUVER ÓCIO,
 QUE EU FECHÉ O NEGÓCIO.

ONDE HOUVER PROPINA, QUE NÃO ME DEIXEM NA

QUANDO TOCAR O SINO, ME MANDE O GENÓINO
 SE MEXEREM NO MEU, QUE VENHA O DIRCEU
 SE A PROPOSTA FOR CHULA, ME CHAME O LULA

ONDE HOUVER JABÁ,
 QUE NÃO ME ATRAPALHE O BABÁ,

ONDE HOUVER PRAZO
 QUE EU RECEBA À VISTA.

Ó MESTRE,
 FAZEI COM QUE EU CONTINUE HONRANDO,
 A CONFIANÇA DO SEU CHEQUE EM BRANCO,
 NEGOCIANDO E NO PLANALTO TRANSITANDO
 SEM SUJAR MEU COLARINHO BRANCO.

⁹² Os gêneros do humor são identificados pelas suas iniciais, seguidas dos números sequenciais. O GH piada visual é identificado como PV; piada, como P; charge, como CH; charge animada, como CHA; cartum, como CT.

ESQUINA,
ONDE HOUVER ESQUEMA,
QUE O PALOCCI NÃO TREMA.

POIS É DANDO, QUE SE RECEBE,
É SÓ NEGANDO QUE SE É PERDOADO
POIS ENQUANTO O POVO SOFRE,
NÓIS METE A MÃO NO COFRE...
PT SAUDAÇÕES. AMÉM. ALELUIA !!!

Publicada em 25/07/2005 no site www.cosmo.com/br.humor e acessada em 29/07/05.

A estrutura desse texto difere do padrão apresentado nas descrições do gênero *piada* (ver seção 1.4.2.1). Mesmo assim, é classificado como *piada*. Voltarei a tratar disso mais à frente quando definirei e caracterizarei os gêneros que compõem esta pesquisa.

Uma das características da mídia, segundo Thompson (1995), é a disponibilidade das formas simbólicas⁹³ no tempo e no espaço. Essas formas simbólicas veiculadas nos *media* são desencaxadas de seus contextos originais e recontextualizadas em diversos outros contextos, para aí serem interpretadas por uma pluralidade de atores sociais que têm acesso a esses bens simbólicos. E, mais do que interpretar essas formas simbólicas, esses sujeitos “as incorporam na própria compreensão que têm de si mesmos e dos outros, as usam como veículos para reflexão e auto-reflexão” (*idem*, p. 45).

Sobre essa *recontextualização* e influência na vida dos sujeitos, também nos fala Fairclough (2003:4):

um gênero da mídia tal como jornais televisivos⁹⁴ recontextualiza e transforma outras práticas sociais, tais como política e governo, e é, por sua vez, recontextualizado nos textos e interações de diferentes práticas, incluindo, crucialmente, a vida diária, em que contribui para a moldagem de como nós vivemos e dos significados que damos a nossas vidas (Silverstone, 1999).

No caso dos gêneros do humor, é marcante a *recontextualização* de materiais simbólicos oriundos dos *media* - uma das fontes principais de ‘inspiração’ dos humoristas -; fato registrado por produtores desses gêneros e por jornalistas. O jornalista e cartunista Maurício Ricardo, responsável pelo *site* www.charges.com.br, em bate-papo com convidados, em 03/10/2003, afirma:

(04:46:00) **Maurício Ricardo:** Começo o dia navegando por sites de vários temas, Gilberto: fofocas, notícias etc. Aí dá pra ter uma geral.

(04:52:23) **Fusca 1969:** Você assiste a todas as novelas? Ou apenas te dão sugestão para fazer charges sobre novelas?

(04:53:10) **Maurício Ricardo:** Não assisto nada! Juro! Acredito! Hehehe! Assisto um pedacinho de vez em quando pra “captar”. Acompanho pelo site! (disponível em Arquivo Bate-papo com Convidados, <http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/frames.jhtm?url=http://bp.tc.uol.com.br/convidados/arquivo/quadhumor/ult1757u50.jhtm>).

No que diz respeito especificamente à *recontextualização de notícias nos gêneros do humor*, ela é, geralmente, crítica. Tome-se como exemplo a charge lida e interpretada com alunos/as de 7^a

⁹³ Ver seção 1.1.1.

⁹⁴ Ao contrário de Silverstone (1999), não considero o jornal televisivo um gênero. Ele pode ser entendido como uma prática social constituída sobretudo pelo gênero notícia e pelo pré-gênero narrativo.

série no trabalho de campo⁹⁵ na qual se critica a compra de um novo avião pelo presidente da república e a situação das estradas brasileiras:

(CH1):

07/01/2005 **chargista cláudio**

blog de humor

Edição Extraordinária

CHARGE



Fonte: Agora, 6 de janeiro de 2005

e a *charge animada*, veiculada no site www.charges.com.br, na seção *charges-okê*, intitulada “Lula canta ‘Enquanto houver sol’”, também lida e interpretada em conjunto com alunos/as de 7ª série⁹⁶, cujos quadros iniciais⁹⁷ são:

(CHA1):



Nela, o personagem Lula canta a seguinte paródia⁹⁸ da música “Enquanto houver sol”, interpretada originalmente pelo grupo Titãs⁹⁹:

⁹⁵ Ver 6ª. aula, anexo 2.12 do capítulo 2.

⁹⁶ Ver 9ª. aula no anexo 2.12 do capítulo 2.

⁹⁷ Como para cada movimento é produzido um quadro diferente, essa charge é composta por 969 quadros no total. Na seção 4.4.1, do capítulo 4, reproduzo os principais quadros dessa charge de modo que se tenha o texto verbal completo da charge e as imagens.

⁹⁸ Para Hutcheon (1989: 54), a paródia é “repetição, mas repetição que inclui diferença; é imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Versões irônicas de ‘transcontextualização’ e inversão são os seus principais operadores formais, e o âmbito de *ethos* pragmático vai do ridículo desdenhoso à homenagem reverencial”. Ela é ainda “recriação cômica ou imitação burlesca de uma obra ou gênero com sentido crítico insinuado ou explícito. (...) De caráter lúdico ou ideológico e conteúdo crítico mais ou menos explícito mas sempre presente, a paródia encerra juízos sobre os costumes de uma época.” (fonte: <http://orbita.starmedia.com/~stargate2/parodia.htm>). Segundo Ferreira e Pellegrini

- | | |
|--|--|
| 1. Gente, não vai ter saída... | 12. Não adianta chorar... |
| 2. Salário maior? | 13. Tô magoando muita gente... |
| 3. Sem condição! | 14. Mas aqui do alto, onde eu estou... |
| 4. Na minha juventude sofrida... | 15. Tá tudo tão diferente!... |
| 5. Eu estaria, ah, bem pê da vida! | 16. Companheiro, como eu era inocente! |
| 6. Pediria 100% de reajuste ou... | 17. Por enquanto é só! |
| 7. Greve geral!!! | 18. Por enquanto é só! |
| 8. Mas tô achando, no momento,... | 19. Não adianta chorar! |
| 9. Que R\$ 20,00 até que é um bom aumento! | 20. Por enquanto é só! |
| 10. Por enquanto é só! | 21. Por enquanto é só! |
| 11. Por enquanto é só! | |

Esta charge foi produzida em 26/04/04, quando muito se discutia sobre o aumento do salário mínimo. Os *media* ressaltavam o impasse entre a equipe econômica do governo Lula e os ministros de outras áreas, bem como enfatizavam a oposição entre o que Lula dizia em campanha e o que na época fazia ou poderia fazer. Nela, percebe-se uma crítica tanto ao valor aumentado pelo governo como à postura de Lula enquanto presidente.

Pode-se dizer que os textos verbal e visual dessas duas *charges* são baseados no que muitos *media* disseram sobre as questões focalizadas e no que o próprio presidente possa ter dito em entrevistas; o que representa um movimento de *apropriação, transformação e colonização de discursos e gêneros* na constituição de gêneros do humor. Nesse movimento, sem dúvida, os elementos selecionados e a forma de representação dos eventos e dos atores, nas *charges*, diferem da seleção e representação em outros gêneros, veiculados em outros *media*, como televisão, jornal, rádio.

A *recontextualização* crítica de materiais simbólicos veiculados nos *media* vem ao encontro da afirmação de Thompson (1995) sobre a recepção de produtos da mídia como uma atividade criativa. Os indivíduos trabalham o material simbólico a que têm acesso e o usam de acordo com seus propósitos, com os propósitos do gênero a ser produzido, com o meio em que será distribuído e com os seus consumidores. Como Thompson (*op. cit.*: p. 45) observa, “as mensagens podem ser retransmitidas para outros contextos de recepção e transformadas através de um processo contínuo de repetição, reinterpretação, comentário, riso e crítica”. E, quando isso acontece, outros textos são produzidos, resultado da distribuição de um texto anterior (ou de outros textos) por outras tantas práticas discursivas e, conforme afirma Bernstein (1996: 184), “qualquer discurso recontextualizado torna-se um significador *para alguma outra coisa que ele próprio*”¹⁰⁰. O discurso de Lula, por exemplo, com a sua *recontextualização* nas *charges* mencionadas anteriormente, atua como elemento de significação para outro/s discurso/s.

Tudo isso está conectado à idéia de *interdiscursividade*¹⁰¹ que, em linhas gerais, refere-se à constituição de um texto a partir de discursos e gêneros diversos (Magalhães, 2001), isto é, uma forma

(1999), a paródia pode ser entendida como a reescrita de textos consagrados sob a perspectiva de humor, como uma recriação de caráter contestador. Ela mantém algo da significação do texto primeiro, mas constrói todo um percurso de desvio em relação a ele, numa espécie de insubordinação crítica que incomoda. O sentido etimológico do vocábulo paródia, do grego *parodía*, que significa ao lado de outro, é retomado por Orlandi (2004, p. 114), para quem esse colocar ao lado é constituído por um gesto de interpretação desse “outro”; gesto esse que envolve necessariamente um mecanismo ideológico.

⁹⁹ O texto é escrito e organizado em versos da forma como aparece nos quadros da charge animada.

¹⁰⁰ Tradução minha de “any recontextualized discourse becomes a signifier for *something other than itself*”.

¹⁰¹ Ver também seção 1.2.2.

de hibridização discursiva e genérica (Fairclough, 2003: 34, 66), o que nos remete à idéia de *colonização* discursiva e genérica. Esta representa “a recontextualização e transformação de práticas discursivas/sociais” (Fairclough, *op. cit.*: p. 34) em outras práticas.

A *interdiscursividade* é característica dos gêneros discursivos, os quais incorporam outros gêneros e sentidos de outros discursos. Como destaca Magalhães (2005a: 238-9),

Um aspecto fundamental dos gêneros discursivos é sua mobilidade e tendência à mudança em *processos interdiscursivos*, o que é um aspecto subestimado em alguns debates (...). Esse aspecto, que foi destacado por M. Bakhtin (trad. 1997), é uma contribuição da obra de N. Fairclough (trad. 2001, 2003), que aponta a transformação dos gêneros discursivos contemporâneos sob a influência dos processos sociais de desençaixe das práticas operacionalizado pelo capitalismo globalizado.

Essa mobilidade e tendência à mudança envolvem também questões relacionadas à *intermedialidade*, termo cunhado em 1965 por Dick Higgins.

A *intermedialidade*, de acordo com Lehtonen (2001), é “intertextualidade que transgride os limites dos *media*”. Isso significa que não se restringe a um único meio (*medium*) ou domínio – o de textos –, mas acontece entre vários *media*. E, de acordo com Poel (2005: 3), mudanças na mediação têm efeito sobre nosso modo geral de perceber e experienciar as coisas, e o modo como se combinam diferentes domínios e discursos determina como o sujeito reage a isso.

Lehtonen (*op. cit.*) defende que a mediatização, a comodificação, a globalização e a digitalização provocam uma intensificação da *intermedialização*. Segundo o autor, por meio desses processos, a cultura pós-moderna está se tornando crescentemente intermedial; “a centralização da indústria cultural e a comodificação da cultura têm resultado no fato de que os mesmos textos e personagens circulam em diferentes *media*” (*idem*, p. 78). Assim, os mesmos personagens que circulam, por exemplo, em novelas e em programas como o *Big Brother Brasil*, circulam em programas de auditório, e, ainda, de forma satirizada, em programas de humor televisivo, em *charges animadas* e *não animadas* na internet. Da mesma forma, na televisão, em jornais e na internet circulam gêneros do humor cujo personagem principal é Lula e cujos discursos são muito similares em conteúdo. A charge 1 (CH1) é uma mostra disso, pois ela foi publicada no jornal *Agora* e veiculada em um *blog* de humor, estabelecendo uma *intertextualidade* que transcende os limites dos *media* (Lehtonen, *op. cit.*). Isso significa que o estudo da *intermedialidade* está também ligado à expansão do estudo do *hibridismo* na cultura pós-moderna, o qual é “inerente a todos os usos sociais da linguagem” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 13).

Lehtonen, em sua abordagem da *intermedialidade*, associa-a também ao conceito de *multimodalidade*:

se a multimodalidade mais penetrantemente caracteriza a cultura moderna, a intermedialidade, por sua vez, caracteriza a formação de significados nesse estágio cultural multimodal. E mais ainda: todas as formas simbólicas são multimodais por

natureza, o que significa que elas utilizam simultaneamente vários recursos materiais semióticos. Contudo, como tal, a multimodalidade sempre caracteriza um meio em um tempo. A intermedialidade, novamente, é sobre as relações entre *medias* multimodais. (Lehtonen, 2001: 75).

O conceito de *multimodalidade* é também relevante para esta pesquisa, pois a maioria dos GHs utilizados são essencialmente multimodais.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001: 20), a *multimodalidade* diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados”.

Os textos diversos que circulam na sociedade contemporânea, cada vez mais, estão repletos de ilustrações coloridas, *layout* e tipografia sofisticados. Enfim, passou-se a usar uma variedade de modos semióticos (não mais só e principalmente o verbal) para a produção de sentidos nos textos, o que deu origem a textos multimodais (Kress, 1996; Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001).

Esses dois autores criaram a Gramática do Design Visual, em 1996, e a Teoria do Discurso Multimodal, em 2001. Em suas obras, eles desenvolvem conceitos que podem ser utilizados em análises de textos produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que se pense separadamente em cada um deles. Os autores objetivam que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição. Kress e van Leeuwen ancoram-se na noção de uso de uma variedade de recursos semióticos para a produção de signos em contextos sociais concretos. Tais signos seriam formados a partir de significantes tais como: cores, perspectivas e linhas, usadas para a representação material dos significados. Para os autores, os signos são uma conjunção motivada de significantes (formas) e significados (sentidos), relacionada ao ato composicional. A relação entre ambos é socialmente condicionada e mediada. Para além da articulação entre forma e significado, eles propõem que a linguagem se constitua a partir de múltiplas articulações entre diversos estratos. Dessa forma, entram em jogo para sua composição o que eles denominam de *discurso, design, produção e distribuição* (Kress e van Leeuwen, 2001).

A Teoria do Discurso Multimodal (Kress e van Leeuwen, *op. cit.*), bem como a ‘gramática do design visual’ (Kress e van Leeuwen, 1996), é de grande relevância na análise dos gêneros multimodais, como muitos dos gêneros do humor. Essa gramática foi criada com base nas metafunções da linguagem propostas por Halliday (1994)¹⁰². Os dois autores consideram que todo e qualquer modo de linguagem formador de um texto é composto a partir das três funções básicas de qualquer sistema de signos: ideacional, interpessoal e textual. Assim, a estrutura básica dessa gramática é constituída dessa forma: **metafunção ideacional** (estruturas narrativa e conceitual), **metafunção interpessoal** (contato, distância social, atitude, modalidade) e **metafunção textual** (valor da informação, saliência e moldura).

¹⁰² Ver seção 1.2.

Nesta pesquisa, vou me ater apenas ao que diz respeito à função textual, para a análise dos dados.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2001) a composição de um texto se dá a partir da interligação entre os significados representacionais e interativos da linguagem por meio do uso de três sistemas inter-relacionados: *valor da informação*, *saliência* e *moldura*. Quanto ao valor da informação e à saliência, a localização no contexto da página é importante para a composição do layout da mensagem. As imagens utilizam quatro pontos básicos de localização no papel: a) à esquerda (na posição temática) é colocada a informação velha, *o dado*; b) à direita (na posição remática), é colocada a informação não conhecida, *o novo*; c) na parte de cima, centralizado, é colocada a informação não real, podendo ser uma informação pretendida, *ideal (não real)*; d) na parte de baixo, centralizada, é colocada a informação que faz parte do nosso cotidiano, *o real*. Isso diz respeito ao *valor da informação*.

No tocante à saliência, Kress e van Leeuwen (1996) explicam que os elementos são dispostos no texto para atrair a atenção do/a leitor/a em diferentes graus. Isso envolve fatores como localização à frente, ao fundo, tamanho, contrastes nos valores tonais ou cores, etc. No aspecto 'saliência', também entram em jogo elementos visuais como os pares dado/novo e centro/imagem (cf. Kress e van Leeuwen, *op. cit.*). Essa saliência entre diferentes 'áreas' de um texto cria uma hierarquia de importância entre os elementos representados, selecionando alguns como mais importantes e merecedores de maior atenção do que outros. E, no que diz respeito à *moldura*, ela é relacionada à presença ou ausência de elementos que criem linhas divisórias desconectando, ou conectando, elementos da imagem, significando que eles devem ou não permanecer juntos. O significado, a partir dessa perspectiva, resulta da interação desses códigos e da influência que eles exercem entre si de acordo com a construção textual.

Iedema (2003: 33) explica que cada vez mais se evidencia uma tendência à apreciação multimodal da construção de sentido e que essa tendência gira, em termos gerais, em torno de duas questões. Primeiro, o descentramento da linguagem verbal como produção de sentido preferida; e, segundo, a re-visitação e não-distinção dos limites tradicionais entre os papéis alocados para essa linguagem, para a imagem, para o *layout* de uma página, para o *design* de documentos, etc. Essa indistinção das fronteiras entre as diferentes dimensões semióticas de representação tem sido ligada a mudanças em nossa 'paisagem semiótica', que está se tornando mais e mais povoada por complexas práticas discursivas sociais e culturais.

Enfim, todas as questões aqui destacadas imbricam-se de modo que o tratamento de uma acaba por levar à abordagem de outra; atuando todas, de uma forma ou de outra, na constituição dos gêneros do humor e dos sentidos produzidos a partir desses gêneros.

1.4.2. Definição e caracterização dos gêneros do humor

Nesta seção, procuro definir e caracterizar, em linhas gerais, os gêneros do humor que foram utilizados no trabalho de campo desta pesquisa. Inicialmente, discorro sobre os gêneros não animados: *cartum*, *charge* e *piada visual*, pela proximidade existente entre eles e por utilizarem recursos tanto verbais quanto não verbais. Em seguida, passo a abordagem de um outro gênero não animado, predominantemente verbal, a *piada*. Por último, defino e caracterizo um gênero animado veiculado pela internet: a *charge animada*.

Gostaria de esclarecer que não pretendo aqui esboçar uma estrutura potencial para cada gênero, pois esse não é o objetivo desta pesquisa. Apresento apenas alguns elementos composicionais de alguns dos gêneros abordados, para que se tenha uma visão geral dessa composição.

1.4.2.1. Os gêneros não animados: *cartum*, *charge*, *piada visual* e *piada*

Como disse, esses três primeiros gêneros do humor são bem próximos em sua definição e caracterização, o que muitas vezes resulta em confusão por parte de leitores/as e até mesmo de pesquisadores/as. Deles, o que apresenta maiores dificuldades para sua definição e caracterização, na minha opinião, é a *piada visual*. Nas diferentes pesquisas que fiz, não encontrei nenhuma conceituação e ou descrição desse gênero; apenas exemplos dele.

Por meio de uma observação sistemática desses exemplos, pude perceber que a *piada visual* ora se aproxima do gênero *charge*, ora do *cartum* e, em outros casos, distancia-se dos dois. Sendo assim, preferi discorrer, primeiramente, sobre os gêneros *charge* e *cartum*, os quais têm uma característica comum: têm autoria definida. Esta característica, inclusive, diferencia-os de uma *piada*.

A *charge* e o *cartum*

Para elucidar as diferenças entre os gêneros **cartum** e **charge**, o artigo de Fernando Moretti, publicado no site <http://www.ccqhumor.com.br/artigos-cartuns/cartum-diferenca.htm>, foi bastante útil, na sala de aula. Como Moretti afirma, “Não é fácil estabelecer uma diferença definitiva entre essas formas de arte” e a distinção entre a *charge* e o *cartum*, principalmente, é muitas vezes difícil.

A **charge**¹⁰³ nasceu da caricatura¹⁰⁴, no século XIX, quando o desenhista francês Honoré Daumier criticava implacavelmente o governo da época com seu traço ferino. Sendo oriunda da caricatura, “o traço é a principal linguagem da *charge*”, como afirma o cartunista Gustavo Sandoval Dantas¹⁰⁵. Segundo Araújo (2002), esse gênero do humor trabalha sobretudo com a caricatura de pessoas conhecidas: artistas, políticos, pensadores, esportistas. No traço caricatural, o chargista

¹⁰³ Muito do que é dito aqui acerca das características da *charge* vale também para a *charge animada*, sobre a qual discorrei mais adiante.

¹⁰⁴ De acordo com Moretti, caricaturar é deformar as características marcantes de uma pessoa, animal, coisa, fato, mantendo-as próximas do original para haver referência na identificação.

¹⁰⁵ Fonte: <http://www.emdestaquenet.com.br/Literatura/Em%20Pauta/empauta6.htm>.

‘carrega’ o tom exatamente nos pontos que, em tese, seriam menos agradáveis para a pessoa retratada, principalmente com relação a detalhes indiscretos de sua estrutura física ou aparência, incluindo-se aí o modo como ela costuma se vestir, seus trejeitos, postura etc.

Muitos/as pesquisadores/as, como Magalhães, A. (2006), caracterizam a charge como um gênero com a função de produzir crítica de caráter político. Porém, entendo que as críticas produzidas pela *charge* não se restringem apenas às de caráter político; elas se estendem para o econômico, o social e o cultural, pois o seu assunto também não se limita à política. Ela, na verdade, sempre traz um assunto da atualidade e “os textos da *charge* ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente desprezioso” (Oliveira, 2001: 265).

Essa relação da *charge* com a atualidade faz com que ela seja inteligível somente por quem vivencia a situação nela representada ou pelo/a estudioso/a que a utiliza como documento histórico. Esse é um ponto central de interesse na caracterização e definição da *charge*: o seu caráter temporal. De acordo com Moretti,

essa poderosa arma está ligada aos costumes de uma época e região. Se for transportada para fora desse ambiente, a charge perde o impacto, pois é feita para compreensão imediata daqueles que conhecem os símbolos e costumes usados na referência. Essa é uma limitação da charge, pois torna-a temporal e perecível. (<http://www.ccqhumor.com.br/artigos-cartuns/cartum-diferenca.htm>, acessado em 06/07/04).

Outro ponto central na sua caracterização e definição é relativo à sua forma gráfica. Moretti explica que a *charge* “pode ter uma imagem (a mais comum) e também ter uma seqüência de duas ou três cenas ou estar dentro de quadrinhos ou totalmente aberta, com balões ou legendas.” (<http://www.ccqhumor.com.br/artigos-cartuns/cartum-diferenca.htm>, acessado em 06/07/04).

Com relação especificamente à *charge impressa*, ela se localiza normalmente próxima aos textos de opinião, principalmente o editorial. Desse modo, a *charge*, a partir da especificidade que lhe é própria, vincula-se diretamente ao conjunto de textos que procuram expressar a opinião do veículo de comunicação no qual é publicada. Por ser parte de um jornal ou revista, a *charge impressa* “articula-se com os textos que constituem o seu entorno além de dialogar com os demais textos, oferecendo ao seu leitor condições de verificar as hipóteses e antecipações que faz em relação ao conteúdo da *charge*, além de esclarecer eventuais dúvidas” (Magalhães, A., *op. cit.*: p. 62).

Um dos recursos utilizados nas *charges*, quer sejam animadas ou não animadas, é a derrisão¹⁰⁶. De acordo com Magalhães A. (2006: 49),

¹⁰⁶ A derrisão é um fenômeno que, conforme Bonnafous (2003: 35), consiste na “associação do humor e da agressão que o caracteriza e o distingue, em princípio, da pura injúria”. É “uma espécie de ‘amabilidade verbal’ violenta que por produzir o riso foge das sanções negativas da legislação e, principalmente da opinião pública” (Baronas, 2005: 106).

Por meio da derrisão, o chargista instaura um procedimento discursivo que, de certa forma, serve como catarse para o grande público. Isto é, ocorre uma transferência, para o personagem da charge, que, ao ser ridicularizado, agredido pelo humor, acaba suprindo o desejo da população em manifestar o seu desapontamento com relação ao político que está sendo alvo da mesma. Ao mesmo tempo, o procedimento derrisório acaba por eximir o chargista das implicações jurídicas relativas aos crimes de calúnia ou difamação. Isso se dá, principalmente, pela instauração de um jogo desvelado por Mercier (2001) *apud* Baronas (2005, p. 106): “se a ‘vítima’ da zombaria não achar graça, se ela recusa captar a gozação, de reconhecer as regras do jogo, será acusada de não ter senso de humor’. Ocorre, portanto, uma relação de identidade entre o chargista e o leitor/espectador, pois, colocando-se o produtor da charge no mesmo lugar de um indivíduo comum, semelhante ao seu interlocutor, é como se a “vingança” da população se desse de forma mais plena’.

O chargista tem, portanto, um papel importante na sociedade. Ele é “um indutor da reflexão” (Cunha, 2003:1); é ainda “um formador de opinião” (Oliveira, 2001: 266). E, como tal, o chargista Aroeira destaca que “todos os trabalhos dos chargistas são claramente engajados. Ideologicamente todos são contra o neoliberalismo [...] contra tudo o que pisa no nosso pé diariamente, o que acontece no Brasil todos os dias” (Valente, 2001: 151).

Pode-se dizer, então, que as *charges* impressas têm um caráter opinativo e crítico e associam a caricatura e elementos verbais para a representação e crítica, por meio da derrisão, de fatos da atualidade.

O **cartum**, por sua vez, “é uma das manifestações da caricatura, em sentido amplo, e chega ao riso através da crítica mordaz, irônica, satírica e principalmente humorística do comportamento humano, de suas fraquezas e de seu hábitos e costumes” (Romualdo, 2000: 20). Ao contrário da charge, o cartum não apresenta personagens conhecidos, a não ser, obviamente, que sejam ícones do consciente coletivo, como: Deus, Diabo, Os sete anões, etc. (Araújo, 2002).

Quanto à forma gráfica, Moretti afirma que o *cartum* pode ter uma imagem (isolada), duas ou três seqüenciadas dentro de quadrinhos ou aberto; pode ter balões, pode utilizar ou não legendas e se beneficiar de temas fixos. Além disso, alguns *cartuns* têm caricatura, mas é muito raro, como comenta o autor, a não ser quando usado para satirizar figuras históricas conhecidas, como Hitler, Napoleão, etc.

Uma característica fundamental do *cartum* que o diferencia da *charge* é a de que ele trata de um fato comum à humanidade, entendido por todos, sem tempo específico; portanto, é atemporal. Moretti explica que

Qualquer leitor do mundo ri com o naufrago, o amante dentro do armário, brigas entre anjo e diabo, gato e cachorro, marido e mulher. Os temas: ET's, amor, esportes, família e pesca, são muito explorados. O comportamento geral de políticos, militares e religiosos também, pois não é preciso definir seus países, uma vez que agem de forma igual. Num jornal, o cartum pode até ilustrar uma matéria (ilustração), porém muito raramente ocupará o lugar de um artigo assinado como a ferina e combativa charge. (<http://www.ccqhumor.com.br/sala%20de%20pesquisa/artigos/cartum-diferenca.htm>, acessado em 06/07/04).

Como se pode ver, há uma relação muito próxima entre os gêneros *charge* e *cartum*, o que, muitas vezes, dificulta a sua identificação não só por parte dos/as alunos/as como dos/as leitores/as em geral. No trabalho realizado pelas professoras¹⁰⁷, por exemplo, o mesmo texto ora foi classificado como *charge*, ora como *cartum*. Essa ‘confusão’ deve-se, penso eu, a essa proximidade entre esses dois gêneros. Para esclarecer essa dúvida, uma aluna perguntou ao cartunista Maurício Ricardo, quando tivemos (professoras da ESEBA, alunos/as e eu) um encontro com ele, em 05/10/04¹⁰⁸:

(1) Aluna: Eu quero saber qual a diferença entre *cartum*, *charge* e quadrinhos?

Maurício Ricardo: Ah! Isso é legal! Ela tá perguntando uma pergunta que vocês vão usar pro resto da vida se vocês prestarem atenção. Tem muita gente que confunde isso (...) Ela quer saber qual a diferença entre *cartum*, *charge* e história de quadrinhos e todo mundo confunde essas coisas. De uma forma começa pelo *cartum*. Cartum engloba isso tudo. Se você faz desenho de humor, se você faz desenho contando história, você é um cartunista, né? Então, todo mundo normalmente fala assim: Eu sou cartunista e não *chargista*, porque quem faz só *charge*, só quadrinho, quem desenha pra desenho animado, quem faz tirinha pra jornal, essas coisas é cartunista. Então, o *cartum* engloba tudo. Dentro das modalidades do *cartum*, dentro das coisas que você pode fazer como cartunista, você tem a *charge*. O que que é *charge*? É um desenho de humor, mas ele tem uma característica: ele tá ligado à alguma coisa que tá acontecendo no tempo, no noticiário. A *charge* é um desenho de humor, se você não souber o que que ele tá falando, você não vai ver graça. O *cartum*, não precisa necessariamente ter um tempo.. (...) Então, a *charge* precisa de um tema que tá ligado ao noticiário. Aí, vem a história em quadrinho, que nada mais é do que um *cartum*. Só, que vem em seqüências. Você vai contando as histórias através de... como se cada quadrinho fosse uma fotografia e você fosse montando uma parte da história com aqueles desenhos. Isso é história em quadrinhos. E tem a tirinha que é uma história em quadrinho, só que é pequenininha. O espaço dela é fixo. São três quadrinhos e ela chama tirinha porque ela é cumpridinha assim, entendeu? **(Trecho da transcrição de encontro com Maurício Ricardo).**

Pelo que foi enunciado, observa-se que aquilo que realmente diferencia a *charge* e o *cartum* é o fato de o *cartum* ser atemporal, tratar de um fato comum à humanidade, não apresentar personagens conhecidos, ao passo que a *charge* é temporal, trata de assuntos da atualidade ligados aos costumes de uma dada época e região, e trabalha sobretudo com a caricatura de pessoas conhecidas.

De tudo que foi exposto, apresento a seguir uma possibilidade de descrição da composição desses dois gêneros:

Elementos obrigatórios:	Elementos opcionais
a) desenho caricatural;	a) legenda e balões com falas;
b) um ou mais personagens conhecidos;	
c) pelo menos uma cena;	
d) algum acontecimento atual como tema.	

QUADRO 5: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero charge

Elementos obrigatórios:	Elementos opcionais
b) um ou mais personagens desconhecidos ou que sejam ícones do consciente coletivo;	b) caricatura
c) pelo menos uma cena;	b) legenda e balões com falas;
d) algum fato comum à humanidade; atemporal.	

QUADRO 6: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero cartum

¹⁰⁷ Ver seção 2.4.2.1 do capítulo 2.

¹⁰⁸ Ver seção 2.4.2.1 do capítulo 2.

Passo agora a tecer considerações sobre o gênero não animado *piada visual*.

Piada visual

Como disse no início desta seção, considero que a *piada visual* ora se aproxima do gênero *charge*, ora do *cartum* e, em outros casos, distancia-se dos dois. A princípio, fiquei em dúvida se as *piadas visuais* seriam mesmo *piadas*, ou se seriam um destes dois outros gêneros. Pensei que o termo *piada* na designação '*piada visual*' estivesse sendo usado como "uma espécie de 'arquilexema', uma grande entrada para tudo o que se considera como sendo 'humorístico'" (Muniz, 2004: 76). Porém, após algumas reflexões e valiosas contribuições do professor Luiz Carlos Travaglia¹⁰⁹, pude perceber que elas são mesmo *piadas* – embora diferentes do gênero convencionalmente designado como simplesmente *piada*. As *piadas visuais*, como as *piadas* em geral, envolvem o cruzamento de dois mundos diferentes, dois *scripts* que se opõem e sobrepõem parcial ou totalmente – condição para que um texto seja visto como *piada* (Raskin, 1985a e b, 1987a e b). Além disso, como apontado por Travaglia, nelas há uma certa narratividade, também característica do gênero *piada*.

Nessa perspectiva, o gênero '*piada visual*' está numa relação de oposição a *piadas* cujo recurso predominante **não** é o visual, como as *piadas* denominadas por alguns/mas de verbais ou de narrativas. E, na minha opinião, é por ter o recurso visual como fundamental que se assemelham, muitas vezes, ao gênero *cartum* e ao gênero *charge*. Estas *piadas visuais*, por exemplo,

(PV2): Diferença entre o homem e a mulher¹¹⁰



Categoria: Piadas Visuais
 Autor: OraPois – O Site da diversão - (2005-07-12 14:58:07)

¹⁰⁹ As contribuições do prof. Travaglia foram-me fornecidas via e-mail.

¹¹⁰ Essa *piada visual* é utilizada na análise das representações identitárias no capítulo 4.

(PV3) Confissão de político



Categoria: Piadas Visuais

Autor: OraPois - O Site da diversão - Data: 2006-09-04 11:17:48

ao que me parece, tratam de um fato comum à humanidade, não apresentam personagens conhecidos e são atemporais – características do gênero *cartum*. Outras, por sua vez, como estas dos exemplos (PV4 e PV5), tratam de assuntos da atualidade ligados aos costumes de uma dada época e região, trabalham sobretudo com a caricatura de pessoas conhecidas e são temporais – características do gênero *charge* :

(PV4 e PV5):

Declaração de Lula



www.leovalenca.hpg.com.br

Categoria: Piadas Visuais

Data: 2006-09-25 09:47:02

Lula e Dólares



Categoria: Piadas Visuais

Data: 2006-07-27 10:56:01

Já outras *piadas visuais* tratam de temas da atualidade ligados aos costumes de uma época, são temporais, mas não têm personagens, como estas:

(PV6 e PV7):

Banheiro do Futuro**Banheiro do Futuro**

Categoria: Piadas Visuais

Autor: Lucas Machado - (2005-07-26 11:06:28)

www.orapois.com. Acessado em 29/07/05 e

http://br.geocities.com/suporte_ciadohumor/piadavisual.htm**Cartão Mensalão**Categoria: Piadas Visuais
Autor: OraPois - O Site da diversão - (2005-07-01 14:05:07)

Outras, ainda, são atemporais, mas não se caracterizam pelo desenho, pelo traço ou caricatura como os *cartuns* ou as *charges*, como esta:

(PV8): A matemática da mulher

Mulher requer Tempo e Dinheiro:

$$\text{MULHER} = \text{TEMPO} \times \text{DINHEIRO}$$

Como Tempo é Dinheiro:

$$\text{TEMPO} = \text{DINHEIRO}$$

Então:

$$\text{MULHER} = \text{DINHEIRO} \times \text{DINHEIRO} = (\text{DINHEIRO})^2$$

Por outro lado, a Bíblia diz que o Dinheiro é a raiz de todos os males:

$$\text{DINHEIRO} = \sqrt{\text{CAPETA}}$$

Portanto:

$$\text{MULHER} = (\sqrt{\text{CAPETA}})^2$$

Logo:

$$\text{MULHER} = \text{CAPETA}$$

Categoria: Piadas Visuais

Autor: Lucas Machado - (2005-05-13 14:16:07)

www.orapois.com

Essa diversidade acaba por gerar algumas dúvidas quanto à classificação do gênero proposta. Porém, como já disse, não vou questioná-la aqui nem propor uma outra. Sem me aprofundar na questão, o que me parece estar acontecendo no caso das *piadas visuais* é, por um lado, um *hibridismo de gênero* na constituição de um ‘novo’ gênero ainda com características não muito definidas; e, por outro lado, uma *recontextualização* de gêneros existentes nos *media*. Em função disso, ora a *piada visual* mescla traços do gênero *cartum* (PV2), ora do gênero *charge* (PV3 e PV4), ora do gênero *propaganda publicitária* (PV7), ora do que é designado no *site* do Casseta e Planeta como *fotopiada* (PV5), ora apresenta uma forma composicional distinta de todas essas (PV8).

A seguir, procuro descrever outro gênero não animado, predominantemente verbal: a *piada*.

A piada¹¹¹

Dos gêneros do humor, penso que a piada é o que tem sido objeto de mais estudos. Diferentes pesquisadores/as têm se dedicado à investigação das piadas, definindo, caracterizando e analisando esse gênero, sob diferentes perspectivas. A maioria concorda que a piada tem como pré-gênero ou modo retórico predominante a narrativa (Oring, 1989; Muniz, 2004; Conde, 2005; etc.); por isso, as piadas são geralmente definidas como narrativas curtas, constituídas ou não de diálogos, as quais apresentam um final inesperado que opera uma quebra nas expectativas do/a leitor/a-ouvinte.

Uma característica do gênero *piada* apontada por Possenti é *versar sobre temas socialmente controversos* e, de maneira geral, *operar com estereótipos*:

As piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam mesmo uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim elas se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não especializados. Apenas para exemplificar, nas piadas, judeu só pensa em dinheiro, mulher inglesa é fria, português é burro, gaúcho é efeminado, japonês tem pênis pequeno, nordestino/brasileiro é mais potente do que qualquer gringo grandalhão, marido é traído e esposa é infiel, brasileiro/mineiro é o mais esperto etc. (Possenti, 1998: 26).

Sobre estereótipo, Bhabha (1998) explica que ele é uma simplificação, não porque é uma falsa representação de uma dada realidade, mas porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. Como uma forma de crença múltipla e contraditória, o estereótipo reconhece a diferença e simultaneamente a recusa ou mascara (cf. Bhabha, *op. cit.*, p. 119).

A força da ambivalência presente no estereótipo

garante sua repetibilidade [dos estereótipos] em conjunturas histórias e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em *excesso* do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (*idem*, p. 106).

Nesse sentido, os estereótipos vão sendo repetidos em *gêneros* e *discursos* e atuando de modo perverso na constituição dos *estilos*, ou seja, da identificação dos sujeitos por eles mesmos e pelos outros.

Nas piadas, como em outros gêneros do humor e em outros discursos, os estereótipos constituem a materialização da forma discriminatória e racista com que identificamos o Outro; eles

¹¹¹ Nesta pesquisa, o gênero denominado simplesmente como ‘piada’ diz respeito ao que tem sido designado como piada não animada (Ottoni, 2006), piada verbal (Gamble, 2001) e piada narrativa (Tsakona, 2003).

são o reflexo da nossa rejeição da alteridade. Conforme argumenta Possenti (2002: 158) em relação aos estereótipos presentes nas piadas,

deveria ser evidente que os estereótipos são construtos produzidos por aquele(s) que funciona(m) como sendo o(s) Outro(s) para algum grupo. Mas, eventualmente, essa relação interdiscursiva é ofuscada ou apagada – quando o confronto não aparece na própria piada -, e o efeito é a impressão de que o estereótipo é universal, que não tem condições históricas de produção, ou, pelo menos, que essas condições não incluem efetivas relações de confronto com uma alteridade.

Quanto à definição de piada como narrativa curta, Ruch, Attardo e Raskin (1993: 124), por exemplo, consideram que “qualquer piada tem que ser enquadrada em alguma forma de organização narrativa, isto é, ou como uma narrativa simples, ou como um diálogo (pergunta e resposta), ou como uma (pseudo-) adivinha, ou como fazendo parte de uma conversação, etc.”¹¹². Da mesma forma, para Attardo e Chabanne (1992), as piadas narrativas são, em geral, baseadas em um diálogo ficcional breve entre os personagens, os quais, muito raramente, excedem o número de dois. Este diálogo é frequentemente precedido por uma ou mais orações que fornecem informação sobre o contexto situacional ficcional no qual o diálogo supostamente ocorreu.

Essa parte precedente tem sido chamada de porção inicial/primeiro momento (*set up*) por uns/umas (Sherzer, 1985; Gil, 1991), de cenário (*setting*) por outros/as (Navon, 1988), de formação (a *build-up*) por Norrick (2000), de antecedente por Gil (1991), ou de estágio de orientação e evento singular¹¹³ (Martin, 1997b). Nesta pesquisa, adoto o termo *antecedente*. Esse antecedente apresenta os personagens, atribui-lhes suas funções e qualidades, e indica o seu campo de ação, que é socialmente definido, estabelece o contexto do evento e cria expectativas para a audiência. Nessa parte pode aparecer um tipo de *linha* humorística, chamada de *jab line* (Attardo, 2001b: 29), diferente da *linha* humorística presente na outra parte da piada: a *punchline*.

Essa outra parte da piada tem sido denominada de *punchline* por uns/mas (Sherzer, *op. cit.*; Navon, *op. cit.*; Norrick, *op. cit.*); *clímax revelador* (*clímax unfold*) por outros/as (Shakir e Farghal (1992); F3 por Attardo *et al.* (1994); *reação e coda* por Martin (*op. cit.*); e como *conseqüente* por Gil (1991). Nesta pesquisa, adoto o termo *conseqüente*. Esta parte, como a entendo, ressalta as oposições entre os elementos, acaba sempre por desviar o final da história e surpreende o leitor/ouvinte. Ela inclui a *punchline*, ou seja, um *gatilho*, nos termos de Raskin (1985a e b, 1987a e b), *que aparece no final da piada* e causa o principal efeito humorístico do texto; o clímax; a reação e a coda (Martin, *op. cit.*). A *punchline* é uma condição necessária para uma piada (Raskin, 1985a: 42, 145) e constitui “seu elemento estrutural básico” (Tsakona, 2003: 316). Ela opera sempre uma *nova* oposição de *scripts*,

¹¹² Tradução minha de “The narrative strategy (NS) accounts for the fact that any joke has to be cast in some form of narrative organization, that is either as a simple (framed) narrative, as dialogue (question and answer), as a (pseudo-) riddle, as an aside an conversation, etc.”

¹¹³ Martin (1997b: 318) elenca os seguintes estágios componentes da estrutura do gênero anedota (equivalente ao que chamo de piada): orientação (estágio de abertura), evento singular (estágio relativo à experiência), reação (relativo ao comentário) e coda (estágio de encerramento/avaliação)

isto é, uma oposição que ainda não foi ativada no texto, e causa uma re-interpretação do texto todo (Raskin, *op. cit.*). Ela fornece a resolução humorística da narrativa e serve como clímax do humor (Tsakona, *op. cit.*: p. 327).

Da mesma forma que a *punchline*, a *jab line* é também baseada em uma oposição de *script*. Porém, ela se refere a um *gatilho que aparece no antecedente da piada*. Pelos mesmos motivos apresentados para o uso do termo em inglês, *punchline*¹¹⁴, opto pelo uso do termo *jab line*. Ao contrário da *punchline*, a *jab line* não interrompe o fluxo do texto, nem pode causar uma re-interpretação da piada toda (Attardo, 2001a: 82–83). Ela, de alguma maneira, prepara a audiência para a surpresa final na *punchline*, sem, contudo, desnudar seu conteúdo previamente. Na piada, uma ou mais *jab line* pode ser introduzida no texto antes da *punchline*, mas sua oposição de *scripts* tem que ser diferente da final. Isso porque a resolução da incongruência presente na piada tem que ser suspensa até o final, para acontecer apenas na *punchline*. Caso contrário, “o fim da piada torna-se previsível, a *punchline* perde sua qualidade de surpresa, e, sem um fim inesperado, a piada narrativa não é vista como uma piada, mas, sim, como uma narrativa engraçada ou até sem graça” (Tsakona, *op. cit.*: p. 326).

Apesar do consenso acerca da base narrativa das piadas, nem todo texto, veiculado em *sites* de humor, classificado como piada e nem todos os textos considerados pelos/as leitores/as como piada¹¹⁵ têm essa estrutura, como alguns utilizados no trabalho de campo que compõe esta pesquisa. Na opinião de Muniz (2004: 98), a maioria das pessoas adota a “prática” de “tomar por piada qualquer texto que tenha por finalidade provocar o riso”. Assim, a função atua como o elemento definidor mais preponderante do gênero quando as pessoas classificam como *piadas* textos como o do exemplo (P1), da seção 1.4.1., e como este:

(P2) Caixa eletrônico

As agências bancárias dos referidos bancos informam que a partir do próximo mês estarão disponíveis ao público os novos caixas automáticos, do tipo "Drive-thru", que permitem a retirada de dinheiro sem sair do seu veículo. A fim de facilitar aos nossos clientes a utilização dos referidos caixas, foram estabelecidos os seguintes procedimentos que convidamos a ler atentamente:

PROCEDIMENTO MASCULINO

- 1 - Aproximar o veículo do caixa automático.
- 2 - Descer o vidro e introduzir o cartão.
- 3 - Introduzir o código.
- 4 - Introduzir o valor do montante desejado.
- 5 - Retirar o cartão, o dinheiro e o recibo.
- 6 - Fechar o vidro e pôr o veículo em andamento.

PROCEDIMENTO FEMININO

- 1 - Aproximar o veículo do caixa automático
- 2 - Fazer marcha a ré e tentar conseguir alinhar a janela com a caixa.
- 3 - Voltar a pôr o motor em funcionamento, após ter morrido.
- 4 - Descer o vidro.

¹¹⁴ Ver nota 79, seção 1.3.2.3.

¹¹⁵ Ver dissertação de Muniz (2004).

- 5 - Encontrar a bolsa e despejar todo o conteúdo no banco do passageiro para encontrar o cartão.
- 6 - Encontrar o estojo de maquiagem e retocar o batom no retrovisor.
- 7 - Tentar inserir o cartão no caixa.
- 8 - Abrir a porta do veículo para facilitar o acesso ao caixa, devido á excessiva distância entre este e o caixa.
- 9 - Inserir o cartão.
- 10 - Voltar a inserir o cartão, desta vez na posição correta.
- 11 - Voltar a abrir a bolsa para encontrar a agenda onde está a senha.
- 12 - Introduzir a senha.
- 13 - Cancelar a operação e introduzir a senha correta.
- 14 - Introduzir o valor do montante desejado.
- 15 - Retocar a maquiagem no retrovisor.
- 16 - Retirar o dinheiro e o recibo.
- 17 - Abrir a bolsa para encontrar a carteira e guardar o dinheiro.
- 18 - Colocar o recibo na agenda, mais especificamente na parte dos endereços e números de telefone.
- 19 - Voltar a retocar o batom.
- 20 - Pôr o veículo em movimento e avançar dois ou três metros.
- 21 - Fazer marcha a ré até á caixa.
- 22 - Retirar o cartão.
- 23 - Abrir a bolsa para encontrar a carteira e guardar o cartão no respectivo compartimento.
- 24 - Voltar a pôr o motor em funcionamento, após ter morrido.
- 25 - Dirigir durante cinco ou seis quilômetros.
- 26 - Destruar o freio de mão.

Categoria: Diversos

Fonte: http://humortadela.uol.com.br/piadas/piadas_geral_1326.html

Para Muniz, tanto os temas abordados quanto a questão da estrutura do gênero ficam em segundo plano para quem classifica textos como a (P1) e (P2) como sendo do gênero *piada*. Segundo sua perspectiva, esses dois textos não pertencem ao gênero *piada*¹¹⁶. Ela argumenta que esses textos

vão de encontro ao que entendemos por *piada*, tanto em relação ao tema, como, principalmente, em relação à estrutura composicional que a *piada* apresenta. [...] acreditamos que as *piadas* apresentam certas características textuais, principalmente o caráter narrativo, que não pode ser desprezado quando da identificação deste gênero. A questão da estrutura, por mais surpreendente que seja, está sendo um dos critérios mais importantes para fazermos essa diferenciação. (Muniz, 2004: 99-100).

Ao contrário de Muniz, porém, nesta pesquisa, eu tomo por *piada* os diferentes textos divulgados nos *sites* de humor, em revistas, livros de *piadas* e classificados como tal, independente de terem ou não explícita a estrutura narrativa.

Para ilustrar a composição desse gênero, busco identificar, a seguir, quais dos elementos/estágios enumerados para a *piada* estão presentes na estrutura de um exemplo do gênero, utilizado na Proposta Piloto, desenvolvida no trabalho de campo¹¹⁷. Para facilitar a leitura e para melhor visualização desses elementos/estágios, reproduzo nesta seção a *piada*.

(P3):

¹¹⁶ Ver análise de outros textos semelhantes à (P1) e (P2) em Muniz (2004).

¹¹⁷ Ver capítulo 2.

MegaLojinha
Home
Animações
Bate-Papo
Blog
Cartões
Charadas
Charada Animada
Charges
Charge Animada
Chute e Ganhe
Classificados
Downloads
FotoMontagens
Horóscopo
HT 10 Anos
HT Responde
HT no Celular
Imagens
Jogos
Jornal HT
Molly
Novelas
Piadas
Piada Animada
Plantão do HT
Plaquinhas
Quadrinhos
Sátiras
Sex-Tadela
Sex Toons
Testes
Tiras
Vestibular
Vídeos
Clube HT (VIP)
Divulgue o HT
Fale Conosco
FAQ
Ofertas do HT

[Home](#) » [Piadas](#) » [Raças](#) » [Racismo na Escola](#)



Racismo na Escola

Na primeira série de uma uma escola dos Estados Unidos a **professora** pergunta:

— Michael, o que você fez **no recreio**?

— Brinquei na areia, tia.

— Muito bem, Michael. Se você escrever na lousa a palavra "**areia**" corretamente você ganha **nota 10**.

O garoto escreve corretamente e a professora exclama:

— Muito bem! Ganhou um 10. Agora você, Peter... o que fez no recreio?

— Eu também **brinquei na areia**, tia.

— Certo. Se você escrever na lousa a palavra "**brincar**" corretamente você também ganha um 10.

O garoto escreve corretamente e a professora exclama:

— Ótimo! Um 10 para você também. Sua vez, **Ahmed**... o que você fez no recreio?

— Eu queria brincar no areia mas eles non deixarram...

— Mas que horror! Isso é uma **discriminação** contra um grupo étnico minoritário!

Olha, Ahmed, se você escrever corretamente na lousa "**discriminação contra um grupo étnico minoritário**" você também ganha um 10!

© 1996-2006 Humor Tadela - O Maior Site de Humor da América Latina. Todos os direitos reservados.

Nesta piada, o *antecedente* pode ser compreendido do 1º parágrafo até “étnico minoritário” no 12º parágrafo. Nele temos as *informações dos personagens e suas funções*: a professora e os 3 alunos Michael, Peter e Ashmed; e o *campo de ação*: onde - “Numa primeira série de uma escola dos Estados Unidos”, em uma sala de aula; *o quê* – uma professora faz uma mesma pergunta aos três diferentes alunos, dois americanos e um não americano; solicita aos dois primeiros uma tarefa igual, em nível de complexidade; sente-se ‘horrorizada’ com a atitude preconceituosa dos dois americanos, quando ouve a resposta do aluno não americano.

Até o final dessa parte da estrutura da piada, implicitamente, vão sendo delineadas as *qualidades dos personagens*: a professora é representada, até então, como uma profissional que procura lidar com as diferenças em sala de aula, parece amistosa e compreensiva. Os alunos americanos, por sua vez, pelo bom desempenho (“nota 10”) que têm na execução de uma tarefa, apesar de bem simples, são representados como competentes e inteligentes, mas, por outro lado, são também representados como preconceituosos e discriminadores por não deixarem o colega brincar.

Nesta parte, aciona-se um *script* de sala de aula, em que a professora toma conhecimento de uma atitude preconceituosa e discriminatória de alunos/as em relação a um/a colega de sala e a reprova (“que horror!”).

O *consequente*, por sua vez, compreende a parte restante do último parágrafo do texto, em que temos uma conclusão implícita, uma vez que não se explicita o desfecho da história, ou seja, a ação do garoto em resposta ao pedido da professora, nem a avaliação desta ao desempenho do garoto, como aconteceu com os outros dois alunos. Isso, na verdade, é a representação da atuação do princípio da surpresa e da oposição existente entre o discurso da professora e sua forma de agir, bem como a oposição em relação ao grau de complexidade da atividade solicitada ao terceiro aluno. A *punchline* é ativada quando a professora diz *o que* Ahmed deveria escrever para também obter um 10, como os dois colegas. A *punchline* opera a oposição de um *script* anteriormente ativado na piada: o de ações de uma professora, digamos, ‘democrática’, que trata todos com igualdade, tem um discurso de igualdade e repudia atitudes discriminatórias para um *script* de ações de uma professora que trata os alunos com desigualdade, não respeita as diferenças; ao contrário, as reforça.

A partir dessa breve ilustração, da observação de diferentes amostras do gênero *piada* com estrutura predominantemente narrativa e do que foi explicitado sobre esse gênero, apresento, abaixo, uma possibilidade de descrição de sua estrutura:

Elementos obrigatórios:	Elementos opcionais
a) um antecedente : apresenta os personagens, atribui-lhes suas funções e qualidades, e indica o seu campo de ação, que é socialmente definido, estabelece o contexto do evento e cria expectativas para a audiência;	a) uma ou mais <i>jab line</i> ;
b) pelo menos dois <i>scripts</i> parcialmente sobrepostos, compatíveis com o texto, e opostos ;	b) jogo de perguntas e respostas - o diálogo ;
c) um gatilho , óbvio ou implícito, fazendo a mudança de um “ <i>script</i> ” para o outro”;	c) Comentário do/a autor/a ou reação (Martin, 1997b)
d) um consequente no qual se inclui a <i>punchline</i> : causa o principal efeito humorístico da piada; orienta-se pelo princípio da surpresa e ressalta as oposições entre os elementos. Através de mecanismos lingüísticos, lógicos e culturais, acaba sempre por desviar o final da história e surpreende o leitor/ouvinte.	d) Interação com o/a leitor/a/ouvinte
	e) Coda/Avaliação/Moral (Martin, 1997b).

QUADRO 7: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero piada

A seguir, trato do gênero animado.

1.4.2.2. Definição e caracterização do gênero charge animada¹¹⁸

As charges animadas

O acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente as formas de comunicação mediadas pelo computador, tem propiciado o surgimento de novos modos de ação e interação. Dentre eles, destacam-se os gêneros do humor animados, como a charge animada¹¹⁹, cujos suportes¹²⁰ são o computador e a televisão. Nesta pesquisa, restrinjo-me às *charges animadas* veiculadas pela internet.

Tais modos de ação e interação são, geralmente, resultado de um processo de *recontextualização*, *reconfiguração* e *hibridização* de gêneros já existentes e de discursos veiculados nos diferentes *media*. No caso das *charges animadas*, cujo principal representante no Brasil é Maurício Ricardo, criador do site “charges.com.br”, pode-se perceber que elas são marcadas pela *recontextualização* e *hibridização* de gêneros, como: desenho animado televisivo, história em quadrinhos impressa, talk shows exibidos na televisão, charges impressas; e de discursos, como: político, econômico, feminista, machista, etc.

Como afirma Magalhães, A. (2006: 17), essas *charges* “são produzidas com base nos mesmos objetivos das *charges* jornalísticas convencionais: a crítica social por intermédio do humor”. Além disso, ambas tratam de assunto da atualidade; trabalham sobretudo com a caricatura de pessoas conhecidas: artistas, políticos, pensadores, esportistas; e são temporais. Contudo, nas *charges animadas*, os personagens são caricaturados não só nos desenhos, como acontece nas *charges não animadas*, mas também nas representações vocais.

Conforme Maurício Ricardo, criador do site www.charges.com.br, a produção das *charges animadas* envolve três estágios consecutivos: a criação do roteiro, a sonorização e a animação: “(04:08:33) **Maurício Ricardo**: Primeiro bolo o roteiro. Depois gravo o áudio e finalmente cubro com as imagens animadas. É um trabalho autoral. Faço tudo sozinho!” (Bate-papo Uol com convidados de 03/10/2003, 16h, <http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/frames.jhtm?url=http://bp.tc.uol.com.br/convidados/arquivo/quadhumor/ult1757u50.jhtm>).

Em todo esse processo, o autor vale-se de ferramentas computacionais (programas Flash, Cool Edit Pro e N-Track) e de instrumentos musicais (teclado, guitarra e baixo)¹²¹. O elemento determinante nas *charges animadas*, segundo Magalhães, A. (*op. cit.*: p. 17), “é a instauração de um novo suporte

¹¹⁸ Na Proposta Final, utilizamos também o gênero animado *esquete*. Porém, como não o analiso nesta tese, optei por também não o definir nem caracterizar nesta seção.

¹¹⁹ Alguns/mas pesquisadores/as, como Magalhães, A. (2006) e Costa (2007), têm denominado esse gênero de ‘charge eletrônica’.

¹²⁰ Suporte de um gênero é entendido aqui como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (Marcuschi, 2003: 13). Segundo os PCN de Língua Portuguesa, “suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, cd, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (Brasil, 1998: 22).

¹²¹ Ver Bate-papo Uol com convidados de 03/10/2003, às 16h, <http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/frames.jhtm?url=http://bp.tc.uol.com.br/convidados/arquivo/quadhumor/ult1757u50.jhtm>).

material e, por conseguinte, a mudança em seu meio de circulação”. Isso configura uma mudança na variável de registro *modo*¹²² em relação às charges impressas em jornal, revista, e, conseqüentemente, uma mudança também na variável *relações*.

Como se sabe, as *charges* convencionais têm como suporte, especialmente, o jornal, o que determina, entre outras coisas, os/as possíveis leitores/as desse gênero. Com sua transposição para um outro meio, a internet, num processo intermedial e de recontextualização, há uma transformação no perfil dos/as leitores/as.

O/a leitor/a da *charge impressa*, contida em um jornal, geralmente é um/a leitor/a do texto jornalístico como um todo. Isso significa que ele/a é, antes de tudo, um/a leitor/a do jornal que, além das *charges*, certamente lê o editorial e/ou as reportagens e/ou os artigos de opinião. Ele/a busca informações acerca dos acontecimentos da atualidade e é, em sua maioria, um/a leitor/a adulto/a. Já o/a leitor/a da *charge animada*, veiculada em *site* humorístico, dirige-se a esse tipo de *site* com o objetivo maior de se divertir por meio da leitura dos gêneros do humor ali veiculados. O público leitor desta charge parece ser mais amplo, uma vez que abarca tanto os/as também leitores/as das *charges* impressas quanto um público que, em grande parte, não é leitor/a destas charges nem se preocupa em ler jornais ou assistir a noticiários do dia: crianças, adolescentes e jovens¹²³.

Dessa forma, os/as leitores/as das *charges animadas e não animadas* têm também expectativas diferentes em relação aos recursos utilizados na produção, distribuição e consumo desses dois gêneros.

Enquanto a *charge impressa* em jornal ou revista utiliza basicamente o recurso verbal e visual; mais comumente tem uma imagem em uma cena; o traço é sua marca; pode ser lida a qualquer momento e em espaços vários, como: na sala, sentado no sofá; na cozinha, sentado à mesa; na sala de aula; em um clube; em praça pública etc; a *charge animada* utiliza recursos mais variados, tem uma composição diferenciada e tem sua possibilidade de leitura restrita à presença de um computador com acesso à internet.

Considerando os recursos disponibilizados pelas diversas interfaces possíveis no contexto da comunicação mediada por computador, uma *charge animada* pode dispor de recursos outros, além do desenho e do texto verbal. Ela é composta de várias imagens e quadros, com e sem legendas, e conta, além do traço, com uma maior variedade de cores, com o recurso sonoro e com animações para a construção de sentidos; recursos os quais não estão disponíveis para a produção e distribuição da charge impressa. E, sem dúvida, são mais atrativos para o público leitor.

A *charge animada* é, então, é um gênero essencialmente multimodal, no qual se mesclam a linguagem verbal – falada e escrita -, a visual, a sonora e dos movimentos.

Diferente do que acontece com as *charges* impressas, como já foi explicitado, a *charge animada*, veiculada em *site* de humor, não está diretamente vinculada a um determinado jornal ou

¹²² Ver seção 1.2, do capítulo 1.

¹²³ Os comentários enviados ao site www.charges.com.br, por visitantes, dão-nos pistas da assiduidade de leitores/as adolescentes e jovens.

revista; apenas a um provedor, e não está associada diretamente aos textos mais próximos a ela. A *charge animada* é publicada de forma isolada em relação a outros textos veiculados no mesmo meio. Com isso, seu produtor desfruta de um pouco mais de liberdade na construção de suas charges. Contudo, não está totalmente isento de coerções, pois, enquanto produto midiático e de consumo, o *site* é um ambiente virtual sujeito às coerções da sociedade do consumo a que atende. Ele está inscrito nas relações comerciais de prestação de serviço a um provedor.

Dentro do gênero *charges animadas*, enquadram-se também as chamadas *charges-okê* (www.charges.com.br), termo originário da fusão das palavras *charge* e *karaokê*. As *charges-okê* são um tipo de *charge animada* e se diferenciam desta por consistirem de paródias musicais de sucessos da música popular brasileira e internacional.

As *charges-okê* consistem de paródias musicais de sucessos da música popular. Essas paródias são normalmente cantadas por um personagem que tem algo a ver com a letra da música. Por exemplo, a charge Brasileiro e sua consciência – Lonely, publicada em 26 de janeiro de 2006, é uma paródia da música *Lonely*, cantada por Akon. A letra modificada fala sobre a indecisão da classe média brasileira sobre qual candidato escolher nas eleições para presidente em 2006. (fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Charges.com.br>).

O uso dessas paródias musicais, na visão de Magalhães, A. (2006: 51), “acentua ainda mais o efeito derrisório, principalmente quando o aspecto ridículo ou irônico da personalidade retratada soma-se a excentricidades do cantor cuja música foi parodiada”. Este autor acrescenta que o seu uso permite a rápida assimilação do texto parodístico pelos/as leitores/as, que fixam facilmente a crítica e a argumentação que constituem esse texto.

Algumas vezes, o chargista altera o nome real dos/as caricaturados/as, criando um outro nome com semelhança sonora com o primeiro ou que se relacione ao assunto focalizado. Nesses dois casos, o recurso exerce, também, papel de destaque na construção de sentidos da *charge animada*. De igual importância é a caricatura, tanto na *charge animada* quanto na *não animada*, pois ela “presentifica a memória no acontecimento discursivo” (*idem*, p. 54-5).

Para ilustrar esse recurso de alteração dos nomes e a importância da caricatura, apresento três exemplos relativos a *charges animadas* utilizadas no trabalho de campo com alunos/as de 7ª série:

Charge animada	Nome real do(s/a/s) caricaturados/as	Nome na charge
 <p>(CHA1): Charge “Lula canta Enquanto houver sol”, do site www.charges.com.br.¹²⁴</p>	Lula	Lula
 <p>Rocinha canta - Boladona - 12/01/2006 (CHA2) www.charges.com.br¹²⁵</p>	Rosângela Rosinha Garotinho Barros Assed Matheus de Oliveira (governadora do Rio de Janeiro, esposa de Anthony Garotinho)	Rocinha
 <p>Sinicons 126- 13/01/2006 A família presidencial de Brasilfield! (CHA3)www.humortadela.com.br¹²⁷</p>	Lula, Marisa e José Serra	Rouber, Marguisa e José Serra Burns

QUADRO 8: Ilustração do uso dos recursos da caricatura e da alteração de nomes dos personagens nas charges animadas

Como se pode ver acima, por meio da caricatura e da designação pelos nomes, “o chargista permite ao leitor o reconhecimento de cada uma das personalidades a que se refere, acionando assim a memória discursiva, de modo a influenciar os efeitos de sentido decorrentes de cada uma das charges” (Magalhães, A. 2006: 55). Para isso, o chargista acentua características marcantes de cada personagem, como, por exemplo: a barba, a ausência de um dedo da mão esquerda e a barriga saliente de Lula (CHA1); a careca, os olhos e nariz grandes de José Serra (CHA3). O chargista, ainda, ou conserva o nome real de personagens - Lula – (CHA1), ou cria novos nomes com semelhança sonora com o real, como no segundo exemplo – *Rocinha* – e como *Marguisa*, no terceiro; ou novos nomes sem essa semelhança, mas com alguma relação com a questão abordada no texto, como é o caso de *Rouber* para se referir a Lula (CHA3).

¹²⁴ Charge escolhida por mim para leitura e análise conjunta em 25/04, na 7ª. A, e no dia 29/04/05, na 7ª. C.

¹²⁵ Charge selecionada pelos/as alunos/as V e L, 7ª. A, em 19/01/06, e por R, B e L, 7ª. C, em 20/01/06, para leitura e análise crítica feita pelos grupos.

¹²⁶ Nesta charge animada, há uma mistura das características dos personagens do desenho animado ‘Os Flinkstones’ com as características dos personagens da vida real: Lula, Marisa e José Serra.

¹²⁷ Charge selecionada pelos/as alunos/as Y e V1, 7ª. A, em 19/01/06.

Há *charges animadas*, porém, em que nem sempre o personagem central é alguém conhecido. Há casos em que a representação é centrada em um ‘tipo coletivo’, como o “brasileiro pobre” ou povo brasileiro, nas charges escolhidas e analisadas por grupos de alunos/as das 7^{as}. A e C, em 19 e 20/01/06:

(CHA4) e (CHA5):



Para finalizar, com base em tudo que foi aqui exposto sobre a *charge animada*, e pelo acesso a diferentes exemplares desse gênero, relaciono alguns de seus elementos obrigatórios e opcionais no quadro a seguir:

Elementos obrigatórios	Elementos opcionais
a) Quadro-capa com personagem/ns principal/is e título;	a) paródia de uma música;
b) som;	b) diálogo entre os personagens
c) imagem = cenário e personagens/caricaturas em cores;	
d) movimentos;	
e) vários quadros nos quais há pequenas alterações no cenário principal, alteração nos movimentos dos personagens e são apresentadas as partes do texto verbal, como em uma história em quadrinhos;	
f) o texto verbal.	

QUADRO 9: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero charge animada

Na definição e caracterização dos diferentes gêneros analisados nesta seção, observou-se que os gêneros animados e não animados apresentam diferença em termos de *registro* ou *contexto de situação*¹²⁸ (Halliday, 1994). Do ponto de vista da variável *relações*, por exemplo, pode-se dizer que, em ambos casos, tem-se a relação de um/a autor/a ou vários/a (identificado/a ou não) com alguém que não é identificado: o(s)/a(s) leitores/as. Porém, como já foi dito, o perfil desses/as leitores/as é diferente; suas expectativas e objetivos/propósitos de leitura também são, muitas vezes, diferentes. A variável *modo* é um elemento fundamental na diferenciação dos gêneros do humor animados e não animados, no sentido de que os animados só podem ser distribuídos e consumidos por meio da televisão ou computador/internet, já os não animados podem ser distribuídos e consumidos por meio

¹²⁸ Ver seção 1.2.

de livros, revistas, jornais, gibis e também por meio do computador-internet. Isso implica uma maior limitação na difusão dos gêneros animados, uma vez que o/a leitor/a precisa estar diante da televisão ou de um computador com acesso à internet para ler estes gêneros¹²⁹.

Como se pôde ver, algumas mudanças estão ocorrendo na produção, distribuição e consumo dos GHs em decorrência de mudanças tecnológicas e culturais. Esse processo de transformações tem envolvido questões importantes, as quais se entrelaçam e jogam luz ao tratamento desses gêneros. Gêneros antes só veiculados por meio da oralidade e outros só por meio impresso, hoje são distribuídos e consumidos por meio eletrônico. Nesse processo de recontextualização e de intermedialidade, o hibridismo, a interdiscursividade e a intertextualidade são marcantes na configuração dos GHs. Observa-se que, cada vez mais, os gêneros do humor multimodais ocupam espaço maior na sociedade em relação aos estritamente verbais; e, dentre aqueles, destacam-se os gêneros animados, especialmente as charges animadas.

¹²⁹ Essas considerações finais sobre os gêneros do humor animados e não animados eu devo muito ao Prof. Carlos Gouveia, da Universidade de Lisboa, que em nossos encontros para orientação me fez refletir – e refletiu junto comigo – sobre os diferentes gêneros utilizados em minha pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS, O CONTEXTO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Neste capítulo, objetivo, fundamentalmente, discutir alguns aspectos concernentes ao tipo de pesquisa que realizo, aos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados; fazer uma descrição do contexto da pesquisa e relatar os caminhos trilhados no trabalho de campo. Para isso, organizo-o em cinco seções.

A primeira é destinada à abordagem da triangulação na coleta e análise dos dados. Na seção 2.2, discorro sobre a etnografia crítica e a pesquisa colaborativa, democrática e fortalecedora. Nela, ainda, apresento os métodos para coleta de dados. A seção 2.3 é voltada para a metodologia para análise dos dados; na seção 2.4, faço a descrição do contexto da pesquisa, das diversas etapas em que o trabalho se desenvolveu, e relato os caminhos trilhados na realização desta investigação. Na última seção, a 2.5, apresento a delimitação do *corpus* desta pesquisa. Nessas seções, durante a apresentação dos pressupostos metodológicos, sempre que achar necessário, relaciono à teoria o que da pesquisa julgar pertinente.

Inicialmente, gostaria de destacar que minhas escolhas – teórica e metodológica – não são neutras, mas, sim, fruto de uma série de pressuposições de mundo e de relações particulares. Sobre isso, Berg (2001: 140) diz:

os cientistas sociais deveriam reconhecer que a pesquisa raramente é, se é, de valor realmente neutro. Afinal de contas, a seleção de um tópico de pesquisa tipicamente deriva de alguma posição orientada pelo pesquisador. [...]. O fato é que a pesquisa raramente é empreendida por uma razão neutra. Além disso, todos os sujeitos que residem em ou entre grupos sociais são o produto desses grupos. Isso significa que os vários valores, atitudes morais, e crenças orientam as pessoas de um modo particular.

Portanto, essas escolhas são feitas muito em função do que objetivo investigar e construir durante a minha trajetória de pesquisadora. Se pretendo colaborar para o desenvolvimento de leitores/as críticos/as, entendo que é necessário buscar um caminho que valorize a colaboração entre pesquisador/a e participantes e o envolvimento de todos/as no processo de construção da pesquisa e do conhecimento. Isso pode ser conseguido, acredito, por meio da etnografia crítica – metodologia que adoto na coleta de dados.

Como busco fazer uma triangulação teórica e metodológica nesta pesquisa, vou discorrer sobre sua concepção e sobre como ela é feita, antes de passar à abordagem das metodologias de coleta e análise de dados.

2.1. A triangulação na coleta e análise dos dados

Um conceito que tem sido bastante discutido, ao se falar em metodologia de pesquisa, é o de *triangulação*. Segundo Cohen e Manion (1983: 254), a triangulação “pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos no estudo de algum aspecto do comportamento (...) numa abordagem multimetodológica”. Esses autores compreendem que isso pode se dar de várias maneiras, de modo que se pode falar *triangulação teórica, metodológica, temporal, espacial, de procedimentos de análise, entre outras formas*.

A triangulação, então, pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados, de dados coletados em diferentes locais e época, de teorias e de metodologias, numa pesquisa. Nesse sentido, esse conceito pode ser associado ao de transdisciplinaridade, proposto pela Análise de Discurso Crítica (ADC), como exposto no capítulo 1.

Conforme explicitado nesse capítulo, a ADC é uma teoria e método em relação dialógica com outras teorias sociais e métodos, com os quais deve-se envolver de um modo ‘transdisciplinar’, e não simplesmente interdisciplinar (Chouliaraki e Fairclough, 1999:2). Ela ainda “é um método que pode se apropriar de outros métodos” (Fairclough, 2003: 210). Portanto, a combinação teórica e metodológica proposta por meio da triangulação coaduna-se com a abordagem transdisciplinar preconizada pela ADC.

A partir dessa visão, em minha pesquisa, além de utilizar a triangulação teórica, também o faço com respeito à metodologia de coleta e análise dos dados. Pensando na forma dessa coleta e nos seus possíveis efeitos, utilizo procedimentos metodológicos diversificados que, além de se complementarem, reforçam a metodologia escolhida. Essa diversificação, na minha opinião, é relevante para alcançar uma maior veracidade nos dados coletados e nas interpretações.

A triangulação nesta pesquisa, então, se dá precipuamente nos níveis de: (a) procedimentos de coleta de dados, tais como: diários e notas de campo, questionários, entrevistas gravadas em áudio, aulas gravadas em vídeo, textos escritos pelos/as alunos/as e professoras; (b) abordagens teóricas: a Análise de Discurso Crítica, a Linguística Sistêmico-Funcional, os estudos sobre gêneros discursivos, sobre identidades e sobre humor; (c) análise dos dados: arcações da ADC (Fairclough, 2001c e 2003); teorias e categorias do humor (Raskin, 1985a e b, 1987a e b; Attardo e Raskin, 1991; Travaglia 1989/90; Freud, 1969).

A seguir, passo à exposição da metodologia etnográfica que subsidia meu trabalho de campo.

2.2. A etnografia crítica e a pesquisa colaborativa, democrática e fortalecedora

De acordo com Laplantine (2000: 75), a pesquisa etnográfica “só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa”.

Para Geertz (1978:20), a descrição etnográfica apresenta três características: a) é interpretativa; b) busca interpretar o que dizem os sujeitos participantes da pesquisa; c) organiza o “dito”, de modo a conferir-lhe determinada legibilidade (cf. *idem*, p. 31).

Thomas (1993) apresenta duas subdivisões da etnografia: a convencional e a crítica, as quais, apesar de possuírem fundamentos comuns, são distintas em muitos aspectos. Considerando que “a metodologia, as técnicas por meio das quais coletamos nossos dados, não é um empreendimento neutro, e como nós coletamos os dados pode modelar dramaticamente o potencial crítico do projeto” (*idem*, p. 37) e considerando ainda os objetivos e pressupostos desta pesquisa, a coleta de dados foi feita com base na etnografia crítica.

A etnografia crítica reconhece como seu ponto de partida o compromisso com a teoria crítica. Ela tenta mover-se para além dos acontecimentos dos participantes em grupos particulares para examinar premissas ideológicas e as práticas hegemônicas que modelam e constroem esses acontecimentos. Essa perspectiva, sem dúvida, é consoante com os propósitos da Análise de Discurso Crítica que também adoto nesta pesquisa pois, como esta, a etnografia crítica se vale de “um enquadre explícito que, ao modificar a consciência ou convidar para ação, esforça-se para usar o saber na transformação social”¹³⁰ (*idem*, p. 4). Essa é uma das justificativas de minha escolha.

Ao contrário da etnografia convencional, que descreve o que é, a etnografia crítica pergunta o que poderia ser, ou seja, procura encontrar formas de romper com o processo de domesticação por meio da exposição e questionamento dos mecanismos de controle e de poder que estabelecem o senso comum e a hegemonia. Essa domesticação é ideológica, pois envolve um conjunto de crenças e atitudes acerca do mundo e de seus problemas sociais que são compartilhadas pelos membros de determinada comunidade, e implica a isenção de responsabilidade de certos grupos que consideram os problemas sociais como problemas dos outros. Assim, a consciência crítica dessa domesticação é objeto de interesse da etnografia crítica que estuda tal processo como modelador de toda a vida social e das relações humanas (*idem*, p. 8).

A etnografia crítica objetiva, pois, estudar uma cultura para tentar mudá-la¹³¹, utilizando a posição política e social dos/as pesquisadores/as como uma maneira de desenvolver uma consciência crítica e uma emancipação social.

Uma tendência relacionada à etnografia crítica diz respeito à democratização do processo de pesquisa. Da mesma forma que na etnografia convencional, ela compartilha, por exemplo, com grande parte da tradição etnográfica, uma confiança na interpretação qualitativa dos dados e a adoção das perspectivas dos sujeitos envolvidos no exame de grupos sociais, culturais ou organizacionais. Além disso, a vertente crítica, como a convencional, emprega métodos etnográficos diversos, como: a observação participante, a coleta de documentos, a produção de relatos e notas de campo e entrevistas.

¹³⁰ Grifos meus.

¹³¹ Cabe ressaltar aqui que esse objetivo de mudança nem sempre é atingido e, ainda, é preciso que o(a) pesquisador(a) tenha cautela para não lutar por mudanças não almejadas pela comunidade pesquisada.

No entanto, na etnografia crítica há um reconhecimento adicional da necessidade de negociar significados com todos/as os/as participantes da pesquisa e, ainda, questionar e criticar as relações de poder entre pesquisador/a e participantes no desenvolvimento da pesquisa.

Um dos temas centrais que tem emergido nas discussões acerca do desenvolvimento da etnografia crítica é a centralidade da ‘reflexividade’ (Hammersley & Atkinson, 1995; Thomas, 1993) – a habilidade para refletir criticamente sobre o processo de pesquisa. Ela não é entendida como mera auto-reflexão do/a pesquisador/a. Mais propriamente, ela envolve um complexo diálogo entre pesquisador/a, participantes, o processo de pesquisa e os resultados da pesquisa. A reflexividade, de acordo com Berg (2001: 139) implica mais uma mudança na forma como entendemos os dados e a coleta dos mesmos. Essa característica reflexiva implica que o/a pesquisador/a entende que é parte do mundo social que investiga. Ele/a ainda tem que estar sempre pronto/a a modificar suas crenças, teorias se os dados exigirem. A questão não é provar nada, mas ver se o problema identificado inicialmente de fato existe. E quando nossas visões mudam, o foco de nosso estudo muda, porque novas visões abrem novos horizontes a partir dos quais produzimos questões e tentativas de respostas. Começamos, então, a fazer diferentes perguntas, reorganizar os dados para corresponderem às novas idéias, e redefinimos a natureza do problema original (Thomas, *op. cit.*: p. 67).

Um elemento crucial nesse processo é a atitude do/a etnógrafo/a ao entrar no campo. Berg (*op. cit.*) e Thomas (*op. cit.*) enfatizam que é preciso adotar uma orientação de pesquisa que seja confortável para ambos: pesquisador/a e participantes. Isso está ligado a uma questão de grande importância relacionada ao debate metodológico recente: a relação pesquisador/a - participantes. Essa questão é abordada por diferentes estudiosos/as, como: Cameron *et al.* (1992), Thomas (*op. cit.*) e Gieve e Magalhães (1994a), Magalhães e Gieve (1998).

Pode-se dizer que a etnografia crítica (Thomas, *op. cit.*) e a pesquisa colaborativa (Ivanic, 1998), democrática (Magalhães e Gieve, 1994); e fortalecedora (Cameron *et al.*, *op.cit.*) supõem uma ruptura na concepção assimétrica da pesquisa baseada na captação de informações. Ao transformar o/a participante em interlocutor/a e em sujeito participante da pesquisa, uma nova modalidade de relacionamento e de produção do conhecimento pode surgir. A relação dialógica pesquisador/a-participante é, portanto, um elemento fundamental para uma pesquisa colaborativa. Com essa posição metodológica, então, busca-se uma conexão entre a reflexão e a ação.

Enfim, é possível dizer que, mais do que uma metodologia, a etnografia crítica é um processo de construir as experiências e dados do trabalho de campo, que integra múltiplas perspectivas, vozes e significados com o objetivo de provocar reflexões sobre a realidade. E, nesse processo de construção, é preciso que o/a pesquisador/a leve em consideração questões de poder, ética e validade (Gieve e Magalhães, *op. cit.*) na relação com os/as colaboradores/as e assuma determinadas posições.

No trabalho de Cameron *et al.* (1992), são propostas formas democráticas de pesquisa que envolvem três atitudes do/a pesquisador/a na relação com os sujeitos participantes: ética, defesa e fortalecimento¹³².

Com relação à ética, os cientistas sociais têm reconhecido há algum tempo os efeitos potenciais de exploração e de danos decorrentes do fato de ser “pesquisado”. Cameron *et al.* (*op. cit.*) argumentam a favor de um/a pesquisador/a ético/a, que, além de não abusar dos sujeitos, deve assegurar-lhes a proteção da privacidade, por meio, por exemplo, do uso de pseudônimos, quando os dados são publicados. Eles/as acrescentam, ainda, que, em uma pesquisa ética, há uma preocupação total de minimizar os danos e inconveniências aos/às participantes/colaboradores/as, e reconhecer sua contribuição¹³³. Esse tipo de pesquisa é por eles/as caracterizado como PESQUISA SOBRE.

Quanto à atitude de defesa, ela é caracterizada por um compromisso da parte do/a pesquisador/a de não só fazer pesquisa sobre sujeitos, mas PESQUISAR SOBRE E PARA os sujeitos. Essa posição vem sendo comum nas situações de campo, em que o/a pesquisador/a faz uso de suas habilidades, posição de prestígio ou autoridade para defender os interesses dos sujeitos, incentivando e envolvendo-se em, por exemplo, suas campanhas por cuidados médicos e educação.

No que diz respeito à posição de fortalecimento, antes de abordá-la, Cameron *et al.* (*op. cit.*), Gieve e Magalhães (1994a e b) e Magalhães e Gieve (1998) tratam da questão do poder. Cameron *et al.* tratam o poder metafóricamente como uma propriedade que algumas pessoas, em alguns contextos, podem ter mais que outras. Eles/as, como Foucault, entendem o poder como uma múltipla relação, enfatizam sua conexão com conhecimento e ‘regimes de verdade’, e reconhecem as ligações entre poder e resistência. Segundo esses/as pesquisadores/as, não há poder sem resistência; o poder a engendra e está sempre sendo resistido. Além disso, acrescentam que os indivíduos são vistos como um intrincado mosaico de potenciais de poder, os quais diferem em relações sociais diferentes; ou seja, em dados contextos sociais, um sujeito pode exercer um certo poder e, em outros contextos, pode não ter esse potencial¹³⁴.

Dessa forma, ao se desenvolver uma pesquisa democrática, é preciso haver uma negociação entre, por um lado, os entendimentos dos/as participantes/colaboradores/as e, por outro lado, as percepções políticas do/a pesquisador/a, para se encaminhar a questão de quem ‘tem poder’ e quem precisa ou merece ‘fortalecimento’. E, para que essa negociação aconteça, são necessários: diálogo, explicitude e honestidade.

¹³² Celani (2005:111) traduz *empowerment* como ‘empoderamento’ e não como fortalecimento. Cameron *et al.* (1992: 18) usam o termo *empowerment* para se referirem à idéia de que ‘as pessoas podem adquirir, ou a elas pode ser dado, mais poder do que elas atualmente têm’.

¹³³ Sobre a questão da pesquisa ética, ver também Leal (2002).

¹³⁴ Essa concepção pode ser relacionada ao conceito de poder proposto por Thompson (1995: 79-80): “A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de ‘poder’, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de ‘dominação’ quando relações estabelecidas de poder são ‘sistematicamente assimétricas’”.

Seguindo essa discussão, Cameron *et al.* (1992) defendem a necessidade de uma ‘pesquisa fortalecedora’, na qual o/a pesquisador/a assuma uma posição de fortalecimento na relação com os sujeitos de pesquisa. Os/as autores/as a entendem como uma PESQUISA SOBRE, PARA E COM.

Cameron *et al.* (*op. cit.*: p. 23-24) apontam três princípios orientadores da pesquisa fortalecedora: a) o uso de métodos interativos, dialógicos e abertos, pois as pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como tal; b) a importância de se atender às agendas e necessidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa; c) “feedback” e compartilhamento do saber com os sujeitos da pesquisa¹³⁵.

Como se vê, adotar uma metodologia etnográfica crítica, colaborativa, democrática e fortalecedora não é uma tarefa fácil, a começar do próprio desenho da pesquisa. Um planejamento prévio é o mais difícil, de vez que no paradigma qualitativo o que temos é mais um desdobrar-se do que um plano definitivo. Daí decorrem mais riscos e mais problemas imprevistos, pois se trata de uma situação aberta, com um fim não previsível (*open-ended*). A dificuldade de preestabelecer perguntas e participantes exige uma reflexão maior e um monitoramento constante. Além disso, a proteção dos/as participantes é essencial (Denzin & Lincoln, 1998).

Sem dúvida, vejo que esse tipo de pesquisa exige reflexão sobre nossa prática, negociação e partilhamento constantes com os/as participantes/colaboradores/as. Não se lida com algo dado, fechado, acabado. Acredito que isso, muitas vezes, desencoraja pesquisadores/as a adotar tal metodologia. Às vezes, o receio, o medo do que virá e da dependência do outro leva estudiosos/as a desenvolver pesquisas que não tenham cunho etnográfico e, muito menos, crítico, colaborativo. Particularmente, posso dizer que o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, que não foi etnográfica, foi muito mais fácil do que esta. Eu mesma selecionei os textos de humor de determinado programa de rádio e, a partir dos pressupostos da Linguística Textual, analisei esses textos sem depender de outros para realizar essa escolha e análise. Não foi preciso negociar agenda com nenhum sujeito participante. Enfim, se fosse levar tudo isso em consideração, somado às dificuldades que encontrei no campo, confesso que teria desistido de minha proposta e teria partido para análise de diferentes gêneros do humor, de fontes diversas, a fim de investigar como as identidades socioculturais são neles constituídas, e ponto final.

No entanto, apesar de todos os empecilhos e entraves enfrentados, entendi que não poderia abrir mão de uma investigação desse tipo, uma vez que quero que meu trabalho possibilite transformações no contexto escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, e contribua para a constituição de leitores/as mais críticos. Acreditar que esta pesquisa pode contribuir para um projeto emancipatório, ou seja, que leve à ação e não simplesmente à crítica (Janks e Ivanic, 1992), encorajou-me a enfrentar os desafios.

Hoje penso que, mesmo sabendo das angústias e conflitos que se pode enfrentar, vale a pena aceitar o desafio de ir para o campo e seguir os princípios de uma metodologia de cunho crítico e

¹³⁵ Esses princípios estão diretamente relacionados com o que Gieve & Magalhães (1994b: 122) destacam sobre essa metodologia.

emancipatório. Afinal, uma educação crítica requer que o senso comum seja questionado e que tentativas de mudanças sejam feitas.

Dessa forma, os suportes metodológicos selecionados para esta pesquisa estão calcados em princípios mais democráticos e comprometidos com alguma espécie de colaboração. Essa colaboração é compreendida nos termos de Ivanic (1998: 116), para quem “não existe um simples ‘método’ chamado pesquisa colaborativa”, pois o que esse termo significa, para ela, é nada mais, nada menos que uma pessoa que está envolvida na pesquisa.

Acredito que essa delimitação do que se entende por ‘colaborativa’ é importante, pois alguns/algumas pesquisadores/as podem achar que essa perspectiva envolve uma colaboração que é inviável para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, por ser longa e, assim, requerer um envolvimento também mais longo dos/as participantes. Contudo, ao contrário disso, penso que como e quanto a pesquisa vai ser colaborativa é algo a ser definido pelo/a pesquisador/a e participantes/colaboradores/as, de qualquer nível, com base em seus objetivos e no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Com relação aos métodos para coleta de dados, vou explicitar na próxima subseção apenas os utilizados nesta pesquisa.

2.2.1. Métodos para coleta de dados

Nesta pesquisa, utilizei diferentes métodos para coleta de dados, a saber: a observação participante, diários/relatos e notas de campo, a entrevista, o questionário e a produção de texto escrito por professoras e alunos/as quando da avaliação do trabalho desenvolvido. Como a aplicação desse questionário e a produção desse texto se deram será explicado na seção 2.4.2.

Segundo Denzin (1978: 183), a observação participante é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

O “observador como participante” é, segundo Lüdke e André (1986: 29), um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo participante desde o início - isso é o que procurei fazer, como se pode ver mais adiante neste capítulo. No processo de observação, esse observador pode permanecer muito ou pouco tempo convivendo com um grupo, pois, de acordo com estes autores, a decisão sobre a extensão do período de observação depende, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo. No caso de minha pesquisa, como explícito mais adiante, o período de estada no campo não foi curto, em função dos objetivos e de diferentes fatores contextuais. Porém, durante parte desse tempo estive na posição de observadora participante e durante outra boa parte passei a intervir diretamente na prática de sala de aula, assumindo o desenvolvimento de duas propostas de leitura de gêneros do humor: uma proposta piloto e uma final (ver subseções 2.4.2.2 e 2.4.2.3).

Um aspecto importante a se considerar nesse processo de observação é o conteúdo das observações. De acordo com Bodgan e Biklen (1982), esse conteúdo deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A primeira envolve um registro detalhado do que ocorre “no campo”, que inclui: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, das atividades, das ações e conversas do observador com os participantes. Isso, geralmente, é feito em diário de campo. Já a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções – o que constitui as notas de campo¹³⁶.

O diário e as notas de campo foram por mim utilizados durante todo o trabalho de campo e constituíram um recurso muito importante na organização, reflexão e revisão constantes desse trabalho.

Esse aspecto do conteúdo das observações está associado a uma das questões relacionadas ao debate metodológico recente, a qual diz respeito à etnografia como escritura. Ela tem sido focalizada por diferentes pesquisadores/as, como: Van Maanen (1988), Clifford e Marcus (eds., 1986), Atkinson (1992) e Chouliaraki (1994).

Pode-se dizer que uma das contribuições da obra de Van Maanen reside na discussão das diferentes maneiras de organizar e apresentar a pesquisa etnográfica. Considerando os diferentes leitores possíveis, Van Maanen (*op. cit.*) apresenta uma classificação das etnografias em 07 tipos¹³⁷ de escritos/relatos etnográficos, com as respectivas convenções narrativas que os definem: realista, confessional, impressionista, crítico, formal, literário, e o de autoria conjunta. Segundo o autor, eles são entendidos como modos de trabalhar, de contar, de escrever, de fazer etnografia. Vou me ater, contudo, apenas a dois desses tipos: o confessional e o crítico, que foram utilizados nesta pesquisa.

O relato etnográfico confessional, além de ser um relato das dificuldades enfrentadas pelo/a pesquisador/a no campo e do seu ponto de vista em relação aos fatos narrados, seu texto contém também os dizeres e os fazeres dos sujeitos envolvidos na pesquisa e observações sobre o cotidiano do grupo. De acordo com Van Maanen, esse tipo confessional se constitui em uma tentativa de explicitamente desmistificar o trabalho de campo ou a observação participante, ao mostrar como efetivamente se pratica essa técnica de observação e participação no campo. As suas características distintivas são: seus estilos altamente personalizados (autor(idade) personalizado/a), a presença do ponto de vista do/a pesquisador/a e a naturalidade. Já o relato crítico focaliza os aspectos políticos, sociais e ou econômicos da vida dos/as participantes e busca a perspectiva de grupos em desvantagem social. Nos relatos críticos, há uma preocupação com a reflexão e mesmo com a mudança de práticas

¹³⁶ Berg (2001) e Wolfinger (2002) utilizam o termo notas de campo para se referir tanto à parte descritiva – diários – quanto à parte reflexiva – notas.

¹³⁷ *Realist, Confessional, Impressionist, Critical, Formal, Literary, and Jointly-told Tales*. Van Maanen utiliza o termo ‘tales’ para jogar luz às qualidades de apresentação ou, mais propriamente, às qualidades representacionais de toda escrita do trabalho de campo. (p.8).

sociais discriminatórias, conforme destaca Magalhães (2000: 54) ao aproximar esse tipo de relato à teoria de Consciência Lingüística Crítica proposta por Clark *et al.* (1987) e Fairclough (ed., 1992).

Enfim, utilizo, fundamentalmente, alguns princípios da narrativa etnográfica confessional associados com a narrativa crítica, na produção de meu texto etnográfico, levando em consideração os/as diferentes leitores/as a que possa se destinar esta pesquisa, a necessidade de reflexão sobre a realidade investigada e de avaliação da mesma, e os propósitos de minha investigação.

Ao lado da observação participante, a entrevista¹³⁸ representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Ela é “um dos mais poderosos métodos qualitativos”, na visão de McCracken (1988: 9).

Durante meu trabalho de campo, realizei entrevistas semi-padronizadas (semi-estruturadas orientadas ou focalizadas), conforme classificação de Berg (2001: 68). Elas foram organizadas como sendo um instrumento mais flexível e aberto de pesquisa, e não uma receita. Para a realização das mesmas, elaborei algumas questões e tópicos especiais¹³⁹; enfim, um roteiro, como sugerem Lüdke e André (1986: 36), para que me orientasse ao fazer as perguntas, procurando não direcioná-las (McCracken, *op. cit.*: p. 34) demais. Assim não fiquei presa ao que estava pré-elaborado apenas; no decorrer da interação, novos pontos foram surgindo para diálogo e, de uma pergunta, podiam surgir outras. A forma como isso aconteceu é melhor detalhada na seção 2.4.2.

No próximo tópico, discorro sobre a metodologia para análise dos dados.

2.3. Metodologia para a análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizarei principalmente os pressupostos da ADC, considerada tanto teoria quanto método (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001c e 2003; Wodak & Meyer, 2001). Fairclough (2001c) descreve-a como um método¹⁴⁰ que pode ser usado em pesquisa científica social e, nessas obras citadas, ele defende que a ADC é, antes, uma perspectiva teórica sobre a linguagem e, mais em geral, sobre a semiose como um elemento ou 'momento' da prática social que dá origem a modos de analisar a linguagem, ou semiose, dentro de análises mais amplas do processo social.

¹³⁸ Algumas fontes mencionam apenas dois tipos de entrevistas: formal e informal (Fitzgerald & Cox, 1987: 101-102); outras consideram o processo de entrevista como estruturado ou não-estruturado (Fontana & Frey, 1994; Leedy, 1993). Já Berg (2001: 68) identifica 03 categorias principais: a padronizada (formal ou estruturada), a não-padronizada (informal ou não-direcionada), e a semi-padronizada (semi-estruturada orientada ou focalizada).

¹³⁹ Ver seção 2.4.2.

¹⁴⁰ Fairclough (2001c) declara ter ressalvas em relação ao conceito de 'método', pois 'método' pode muito facilmente ser tomado como um tipo de 'habilidade transferível', se se entendê-lo como sendo uma técnica, uma ferramenta em uma caixa de ferramentas, a qual se pode recorrer quando preciso e, depois, devolver à caixa.

Meyer (2001) salienta que não há nenhuma metodologia exclusiva de ADC¹⁴¹ e que dê conta de tudo; há, sim, algumas características comuns à maioria das suas abordagens: elas são orientadas para um problema e não enfocam itens lingüísticos específicos; a teoria e a metodologia são ecléticas: ambas são integradas tanto quanto possível para entender os problemas sociais sob investigação. Na mesma perspectiva, Wodak (2001) advoga que a pesquisa em ADC deve ser multiteórica e multimetodológica, crítica e auto-reflexiva.

Quanto à multimetodologia, a união da etnografia, como metodologia de coleta de dados, e da ADC, para análise dos dados, tem sido cada vez mais enfatizada pelo fato de as duas trazerem, em sua base, considerações sobre a necessidade da transdisciplinaridade e da triangulação (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Wodak, *op. cit.*; Scollon, 2001; Denzin, 1978, Berg, 2001; Cohen e Manion, 1983; Fairclough, 2003).

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*, p. 61), a análise de discurso deve ser trabalhada junto com a pesquisa etnográfica, situando o discurso como um momento das práticas sociais no contexto da pesquisa. A autora e o autor defendem que, “dependendo do desenho e dos métodos da pesquisa (...), a etnografia pode jogar luz a muitos aspectos de uma prática sincrônica e historicamente” (*idem*, p. 62). A utilização de diferentes métodos de coleta de dados (notas de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, fotografias, seleção de documentos, pesquisa de arquivo, etc), associada à metodologia de análise de discurso, pode contribuir para a análise dos momentos de uma prática social¹⁴², da relação entre eles e entre diferentes práticas. Como defendem Chiapello e Fairclough (2002: 186), o diálogo entre dois métodos – eu acrescentaria também entre diferentes teorias e metodologias – pode levar ao desenvolvimento de ambos, uma vez que a lógica de um serve à lógica do outro. E, para que esse diálogo seja realmente efetivo, a coleta de dados não pode ser considerada uma fase específica que deve ser concluída antes de a análise começar.

Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*: p. 59-66) propõem um arcabouço analítico para a ADC baseado nas visões de vida social, crítica e discurso e incorporando o foco sobre as ordens do discurso e interdiscursividade. Nele, o discursivo e o textual são unidos, por meio de uma análise do texto e de seu contexto intertextual. Além disso, não apenas se vê o texto como intertextual, mas, como sustenta a ADC, os processos lingüísticos em um texto são multifuncionais. “Essa visão multifuncional da linguagem torna possível investigar como escolhas lexicogramaticais simultaneamente constituem representações, relações sociais e identidades sociais no texto” (Chouliaraki, 2000), o que considero de grande relevância no tratamento dos GHs, em sala de aula.

Esse arcabouço foi um pouco modificado, em sua apresentação e organização, no artigo de Fairclough (2001c) e em sua obra de 2003. Apesar das alterações, pode-se dizer que, nesses três trabalhos, Fairclough adota uma abordagem de ADC considerada pragmática, orientada para um/por

¹⁴¹ Sobre isso, Fairclough (2003) também destaca que o arcabouço proposto não é específico para ADC; ele é de relevância geral na pesquisa social crítica. “the critical method summed up here is not overall specific to CDA, it is of general relevance in critical social research...” (p. 210).

¹⁴² Ver capítulo 1, seção 1.1.

um problema, a qual oscila entre um enfoque sobre a estrutura e um sobre a ação. Os arcabouços propostos são todos modelados a partir do conceito de ‘crítica explanatória’ do teórico crítico Roy Bhaskar (1986)¹⁴³. Pelo exame de todos, pode-se ver que foram feitas poucas alterações nos modelos, mas considero que o de 2003 está mais sintético (em especial o item 2) e melhor explicitado, pois, para mim, em particular, sempre foi complicado entender o item 3 do modelo de 1999 (Função do problema na prática). Por isso, vou nortear minha análise a partir da proposta de Fairclough (2003: 209-10). Vejamo-la:

1. Focalizar um problema social que tem um aspecto semiótico. Começar com um problema social ao invés de ‘questão de pesquisa, que é mais convencional, de acordo com o intento crítico dessa abordagem – produzir conhecimento que possa levar à mudança emancipatória.

2. Identificar obstáculos para a superação do problema, por meio da análise:

- a) da rede de práticas dentro da qual ele está localizado
- b) da relação da semiose com outros elementos dentro da/s prática/s particular/es em questão
- c) o próprio discurso (a semiose)
 - análise estrutural: a ordem de discurso
 - análise textual/interacional – tanto a análise interdiscursiva quanto a análise lingüística (e semiótica).

O objetivo aqui é entender como o problema surge e como ele é enraizado/arraigado no modo como a vida social é organizada, ao enforçar os obstáculos para sua resolução – o que o torna mais ou menos intratável.

3. Considerar se a ordem social (rede de práticas) em um sentido ‘precisa’ do problema. O ponto aqui é perguntar se os que se beneficiam mais com a forma como a vida social é agora organizada têm um interesse na não resolução do problema.

4. Identificar possíveis modos de superar os obstáculos. Este estágio no arcabouço é um complemento crucial ao estágio 2 – ele busca possibilidades de mudança, até então não imaginadas/percebidas, na forma como a vida social atualmente é organizada.

5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4). Isso é uma adição importante, que requer do/a analista refletir sobre o lugar de onde ele/a está falando, sobre como ele/a próprio/a está socialmente posicionado/a¹⁴⁴.

Como disse, a análise será norteadada por esse arcabouço; contudo, não o considerarei uma ‘camisa de força’ ou uma ‘receita de bolo’, cujos passos têm que ser seguidos completamente e na seqüência apresentada, sob o risco de ‘o bolo não prestar’. Ele, na verdade, nos dá uma visão dos passos que se tem trilhado ao se fazer uma ADC.

Comentarei, a seguir, apenas os itens que considero merecer algum destaque neste momento de apresentação da metodologia de análise. Isso porque retornarei ao arcabouço no capítulo destinado à análise, à medida que for desenvolvendo-a. É importante destacar que os elementos que vão compor a análise serão determinados em conformidade com os dados, ou seja, os dados é que me mostrarão o que é relevante; eles são o protagonista da seleção.

¹⁴³ Fairclough (2003: 209) diz que o arcabouço é uma versão da ‘crítica explanatória’ desenvolvida por Bhaskar (1986). “It is a version of the ‘explanatory critique’ developed by Bhaskar (1986)”

¹⁴⁴ A tradução é de minha responsabilidade.

O primeiro item do arcabouço é de especial importância “Focalizar um problema social que tem um aspecto semiótico” com o intuito de “produzir conhecimento que possa levar à mudança emancipatória”. Em minha pesquisa, o principal problema identificado diz respeito à forma de abordagem dos gêneros do humor em LDLP e nas aulas desse conteúdo, no Ensino Fundamental, especificamente de 5ª a 8ª série.

O que se observa é que, para atender à demanda dos PCN (Brasil, 1998), os GHs vêm fazendo parte da diversificação na seleção de gêneros, presentes nos LDLPs e nas aulas de LP. Entretanto, isso é feito sem um estudo aprofundado, de maneira que se considerem os usos efetivos desses gêneros, os modos de atuação da língua e dos recursos não-verbais na produção de diferentes efeitos de sentido; sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo ali representado e das identidades ali construídas, como se elas fossem fixas, imutáveis. Não há uma proposta de leitura crítica desses gêneros e, em muitos casos, tampouco há atividades de leitura desses gêneros. Muitas vezes, eles representam apenas uma ilustração a mais no material didático, ou apenas um recurso para identificação e classificação de elementos gramaticais¹⁴⁵.

Quero deixar claro que não estou aqui condenando o trabalho com a gramática. Ao contrário, penso que não há como trabalhar um texto sem usar a gramática da língua em que ele foi construído. Acho fundamental que os/as alunos/as saibam usar os recursos da língua para construir diferentes sentidos e saibam analisar os efeitos produzidos pelas escolhas feitas pelos/as produtores/as dos textos, pois as escolhas lexicogramaticais simultaneamente constituem representações, relações sociais e identidades sociais no texto. O que considero inadequado é o uso dos textos de humor unicamente para identificação de classes de palavras e de funções sintáticas, como acontece em geral.

Partindo da identificação desse problema, investigo o que pode estar sendo empecilho para sua resolução, por meio da análise das práticas sociais dentro das quais ele está localizado, dos elementos que compõem essas práticas e da relação entre eles e entre as práticas. Na análise textual/interacional, procedo à análise dos discursos que se articulam, interdiscursivamente, nos GHs estudados, nas entrevistas feitas, textos produzidos e questionários respondidos, e à análise lingüística e semiótica desse material. Para isso, utilizo os suportes teóricos da Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Hasan, 1989; etc), dos estudos sobre a multimodalidade (Kress, 1996; Kress & Van Leeuwen, 1996 e 2001) e sobre o discurso humorístico (Attardo, 1994; Raskin, 1985a e b, 1987a e b; Attardo e Raskin, 1991; Travaglia, 1989/90; etc).

Como complemento crucial ao estágio 2 do arcabouço, por meio do desenvolvimento das propostas piloto e final¹⁴⁶ de leitura e interpretação de diferentes GHs, busco identificar possibilidades de mudança, até então não percebidas, na forma de abordagem desses gêneros na instituição escolar, de modo que eles possam atuar mais como um instrumento de resistência que de alienação. Possam ainda contribuir para a constituição de leitores/as críticos/as.

¹⁴⁵ Sobre isso, ver o que dizem os/as alunos/as sobre o trabalho com o humor no LDLP e na sala de aula, no capítulo 3.

¹⁴⁶ Ver seção 2.4.2.2 e 2.4.2.3.

Finalmente, com relação ao tópico ‘Refletir criticamente sobre a análise’, procuro desenvolver essa reflexão ao longo de todo o trabalho, tanto em conjunto com alunos/as e professores/as quanto individualmente durante a sua escrita. Além disso, com o intuito de não deixar a pesquisa limitada aos ‘muros’ das universidades, objetivo publicar o trabalho em forma de livro para que a proposta de leitura de GHs na sala de aula possa se constituir em subsídio para professores/as das diferentes redes, para produtores/as de livros didáticos, etc. A participação em seminários voltados para a formação de professores/as também pode ser um caminho para essa socialização e reflexão.

Na seção seguinte, discorro sobre o contexto de pesquisa e sobre a trajetória percorrida durante a sua realização.

2.4. A pesquisa: seu contexto e a trajetória percorrida

Nesta seção, faço uma descrição mais detalhada da escola brasileira onde a pesquisa foi desenvolvida, em sua quase totalidade, e apresento uma visão geral da segunda escola, em Lisboa, onde observei algumas poucas aulas e fiz entrevistas com uma professora e com alguns/mas alunos/as. Em seguida, faço um relato de todos os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, dos desafios e riscos enfrentados, das angústias vividas, de modo que os/as leitores/as possam ter uma idéia clara de todas as etapas que compõem o todo desta pesquisa, de como a negociação, a reflexão e o partilhar foram constantes na relação pesquisadora/participantes.

2.4.1. O contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi praticamente toda desenvolvida na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, de agora em diante ESEBA¹⁴⁷. Durante um mês apenas, alguns dados foram também coletados em outra escola, em Lisboa, Portugal: Escola EB 2+3 Eugénio dos Santos. Assim sendo, passo a descrever esses dois contextos.

A ESEBA, quando criada, em março de 1977, era uma escola-benefício, ou seja, destinada a atender apenas filhos/as de funcionários/as da UFU. Em 30 de agosto de 1983 teve seu nome mudado para o atual e passou à condição de Colégio de Aplicação, a exemplo de outras quinze escolas existentes em outras universidades federais brasileiras na época.

A partir de 1988, por determinação governamental, a ESEBA deixou de ser uma escola-benefício e passou a ser uma escola pública aberta a todos. Foi instituído, então, o sorteio público de vagas, previsto em edital público, como a forma de seleção para ingresso de alunos/as, com idade a partir de 04 anos, do 1º. período da Educação Infantil a 8ª série do Ensino Fundamental. Isso mudou totalmente o perfil dos/as estudantes da escola, o qual passou a ser bastante heterogêneo,

¹⁴⁷ Até agosto de 1983 a escola tinha o nome de ‘Nossa Casinha’. Esta informação e todas as outras referentes à história da escola foram obtidas no seu site: http://www.eseba.ufu.br/a_escola.php?tipo=historia.

principalmente em termos de classe socioeconômica. Antes, pode-se dizer que a escola tinha um público considerado elitizado; contudo, em função dessas mudanças, seu quadro passou a ser composto por alunos/as das diferentes classes sociais e oriundos/as de diferentes instituições escolares: particular, estadual, municipal.

A forma de contratação do corpo docente também foi alterada. Instituiu-se o concurso público para ingresso de professores/as efetivos/as na escola, que deveriam, no mínimo, ser especialistas em suas respectivas áreas, o que provocou uma mudança no perfil dos docentes da instituição, principalmente em termos de qualificação. Algum tempo depois, foi instituído ainda o processo seletivo simplificado para contratação de professores/as substitutos/as, uma vez que o governo deixou, por um bom tempo, de liberar contratações efetivas, por questões ditas financeiras¹⁴⁸.

Os docentes efetivos da ESEBA trabalham em regime de dedicação exclusiva, 40 horas, ministrando, no máximo, 15 horas/aula semanais, e procuram desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse é um dos grandes diferenciais da instituição em relação às outras escolas públicas das redes estadual e municipal. O trecho abaixo, retirado da página eletrônica da escola (www.eseba.ufu.br), corrobora essa afirmação:

A Escola de Educação Básica da UFU tem sido considerada como referência de ensino-pesquisa e extensão, em nossa cidade e região. Isso se deve principalmente à qualificação de seu corpo docente que é orientado a perseguir os princípios de uma Universidade Pública que são o de oferecer ensino de qualidade e, com base nesta prática, realizar pesquisas científicas e estender seus resultados à comunidade e/ou região onde se localiza.

Atualmente, além de atender à clientela de alunos do 1º período do Ensino Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, a ESEBA possui curso supletivo de Ensino Fundamental e Médio, também aberto a toda a comunidade.

A escola dispõe de uma estrutura física privilegiada e de salas com um número máximo de 30 alunos/as. Fazem parte dessa estrutura: salas separadas para professores/as de cada conteúdo curricular; sala de atendimento aos/as alunos/as (Caro Aluno); laboratório de informática (o LIE), que atende toda a ESEBA, com aulas que fazem parte da grade curricular de 1ª a 5ª série e como disciplina de enriquecimento de currículo a partir da 6ª série até a educação de Jovens e Adultos¹⁴⁹; laboratório de informática para uso de professores/as; salas-ambiente para o ensino de língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol); salas especiais para aulas de artes, música; biblioteca com amplo acervo e com salas especiais para leitura, contação de histórias e pesquisa; consultório dentário; laboratórios de História, Ciências e Geografia; uma brinquedoteca; quadra coberta; sala de vídeo, etc.

¹⁴⁸ Não vou entrar em detalhes quanto à questão da crise na educação brasileira neste momento, por fugir ao escopo deste capítulo.

¹⁴⁹ No LIE também se desenvolvem atividades de extensão com a comunidade, como a participação no Projeto Atividades Físicas e Recreativas Para a Terceira Idade - AFRID – com aulas semanais de informática para a 3ª idade

Com relação à área de Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil, especificamente, ela conta com um quadro de 11 professoras. Dessas 11, 03 são especialistas, 04 são mestres em Lingüística, 02 são doutoras: uma em Língua Portuguesa e outra em Literatura, e 02 estão liberadas integralmente para cursar doutorado¹⁵⁰.

Atualmente, todas as professoras atuantes – com exceção da coordenadora da área¹⁵¹ - estão com um total de 10 horas/aula, semanais, pela manhã, e, à tarde, dedicam-se a plantões, aulas de dependência, planejamento em conjunto, reuniões pedagógicas e administrativas, atendimento a pais etc.

Os objetivos dessa área, conforme consta no site e no Projeto Político Pedagógico da ESEBA, são:

a) propiciar condições para que os profissionais da Área de Português desenvolvam projetos de ensino, pesquisa e extensão; b) servir como campo de estágio para alunos do 3º grau; c) possibilitar ao aluno a utilização da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos; d) possibilitar ao aluno reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

A Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos de Eugénio dos Santos (Escola EB 2+3 Eugénio dos Santos)¹⁵², por sua vez, foi criada em agosto de 1948, com o nome de Escola Técnica Elementar de Eugénio dos Santos, e inaugurada em seis de janeiro de 1951. Ela recebeu seu nome atual somente em 1993, quando passou a atender também a alunos/as do 3º ciclo.

Nesta escola, não há salas de professores/as separadas por conteúdo como na ESEBA/Brasil; há uma única sala para todos/as os/as professores/as do turno. As aulas, conforme me informou a professora MJ, são de 45 minutos cada e a maioria das disciplinas são ministradas em blocos de 90 minutos, ou seja, duas aulas seguidas. Após os primeiros 90 minutos, há um intervalo de 15 minutos, e após os 90 minutos seguintes, há um intervalo de 10 minutos. No turno da manhã, são ministradas 06 (seis) aulas por dia, das 8h15min às 13h10min.

Os/as professores/as desta escola em Lisboa também trabalham em regime de 40 horas, como os/as da ESEBA. Porém, a sua carga horária semanal é, em média, de 22 horas/aula. O número de alunos/as por turma, como na ESEBA, é considerado pequeno se comparado ao número nas escolas estaduais de Uberlândia. Na Eugénio dos Santos, as turmas têm de 26 a 28 alunos/as, no geral. Há

¹⁵⁰ Uma está cursando doutorado na área de Literatura, na Universidade de São Paulo (USP), e a outra – que sou eu -, na área de Lingüística, na Universidade de Brasília (UnB). Apesar de estar atuando como docente desta área na ESEBA, há 10 anos, continuo na classe dos Assistentes Administrativos da UFU, como quando ingressei na universidade em janeiro de 1988. Piada? Não. Triste verdade!

¹⁵¹ A professora que desempenha também a função de coordenadora da área assume, geralmente, 5 horas/aula semanais.

¹⁵² Ver informações sobre a escola em: <http://alvalade.no.sapo.pt/eugenio.htm>.

algumas turmas, consideradas ‘especiais’¹⁵³ em que o número de alunos/as ainda é menor. O 8º ano A, por exemplo, em que observei aulas, é considerado especial e tem apenas 20 alunos/as porque na turma há uma aluna que sofreu um acidente vascular cerebral (AVC) e precisa estar em um grupo menor, inclusive para que a professora possa lhe dar uma maior atenção.

Com relação ao espaço da sala de aula, chamou-me a atenção na escola portuguesa a sua organização e arquitetura. Diferente das salas de aula da ESEBA, nessa escola não há lugares individuais. Nas salas há 15 mesas com duas cadeiras em cada uma, num total de 30 cadeiras. Dessa forma, os/as alunos/as sentam-se, em geral, em pares. A mesa da professora fica dois degraus acima do nível da sala e, ao lado dela, há uma outra mesa com um computador. Em todas as salas de aula, há um desse equipamento.

A escola portuguesa fica localizada em Alvalade, Lisboa, uma das regiões nobres da cidade. Em função disso, segundo a professora MJ, sua clientela é pertencente às classes socioeconômicas média e média alta. Nela, os/as alunos/as do 8º ano têm aula de: português, educação visual, francês, ciências naturais, história, físico-química, inglês, matemática e geografia. Durante a semana, eles/as têm também um horário destinado a ‘Estudo Acompanhado’ e a ‘Área de Projeto’. Das 30 (trinta) aulas semanais, 04 (quatro) são de Português.

Essas informações referentes às duas escolas contribuem para que se tenha uma visão geral dos contextos onde a pesquisa foi desenvolvida e do perfil dos/as profissionais docentes. De certa forma, tem-se também uma noção da composição do corpo discente.

Na próxima seção, procuro estabelecer uma relação mais direta entre a metodologia adotada e a minha pesquisa.

2.4.2. A trajetória percorrida no desenvolvimento da pesquisa

Vou iniciar esta seção apresentando um quadro com a síntese dos períodos de realização da pesquisa, dos sujeitos envolvidos, e das escolas, para melhor orientar o/a leitor no acompanhamento do relato dessa trajetória. Veja:

ANO	ESCOLAS	PARTICIPANTES
2003	ESEBA	- Direção e Professoras da área de Língua Portuguesa da ESEBA - Alunos/as de três turmas de 7ª série
2004	ESEBA	- 01 turma de 6ª série - 02 turmas de 7ª série - 02 professoras de LP: Ana Cristina e Valéria Garcia
2005/2006	ESEBA (BRASIL) E ESCOLA EB 2+3 EUGÉNIO DOS SANTOS (PORTUGAL)	- 02 turmas de 7ª série - 02 professoras de LP: Célia Gomes e Valéria Garcia - 01 professora de LP: M. J. Duarte - 02 turmas do 8º ano

QUADRO 10: Locais, participantes e períodos de realização da pesquisa

¹⁵³ Segundo a professora MJ, ‘especial’ é entendido como a turma que tem alunos/as com alguma característica especial, como um problema de saúde, dificuldade de aprendizagem, indisciplina acentuada.

No 2º semestre de 2003, entrei em contato com a direção da ESEBA e com as professoras da área de Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil, para apresentar minha pesquisa¹⁵⁴, para lhes dizer do meu desejo de desenvolvê-la na instituição, para consultá-los sobre a possibilidade de isso ser feito nessa instituição e, principalmente, para saber se o seu tema era de interesse de professores/as como era do meu.

Todos/as se interessaram pela pesquisa e se mostraram favoráveis ao meu empreendimento. Conversamos sobre a necessidade de delimitação da série e do número de turmas para que eu pudesse fazer uma sondagem inicial junto aos/às alunos/as. Sentia necessidade de saber se o que eu percebia como um problema era visto da mesma forma por professores/as de LP e pelos/as alunos/as, pois, do contrário, a pesquisa não funcionaria.

Em função do provável grau de amadurecimento dos/as alunos/as e da compatibilidade de horários com as professoras, delimito essa sondagem a uma única série: a sétima, de comum acordo com as duas professoras que ministravam aulas de L.P. nessa série. Nesse momento, queria apenas sondar como os/a alunos/as percebem o trabalho com o humor no LDLP e pelo/a professor/a, em sala de aula, como têm contato com textos humorísticos¹⁵⁵ no dia-a-dia, e o que acham do desenvolvimento de uma pesquisa como a que propunha, pois eu iniciaria as observações em campo somente em 2004 devido a uma série de fatores¹⁵⁶. Para essa sondagem, elaborei um questionário (ver anexo 2.1), o qual foi aplicado em três turmas de 7ª série, existentes na escola, em 2003, num total de 72 (setenta e dois) alunos/as.

Previamente, as professoras comunicaram às turmas a minha presença. No encontro com elas, em primeiro lugar me apresentei, e logo depois expus para cada turma o meu projeto de pesquisa, falei-lhes sobre o questionário, sobre o porquê dele, e consultei os/as alunos/as sobre a sua disposição de responderem a ele. Todos/as mostraram-se dispostos/as a responder às questões propostas no questionário.

Por meio desses contatos iniciais e das respostas a esse instrumento, pude ver que a comunidade que participaria e colaboraria com a pesquisa percebia como problema o trabalho (ou, melhor, a quase ausência) com o humor na sala de aula e compartilhava a idéia da necessidade de desenvolver um estudo com e sobre o humor, nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, em 2004, iniciei a observação participante.

¹⁵⁴ A maioria já tinha uma idéia geral de qual era meu projeto de doutorado, pelo fato de eu trabalhar lá, mas, para a negociação da realização do trabalho de campo na escola, era preciso uma descrição detalhada da pesquisa.

¹⁵⁵ Como já explicito no capítulo 1, considero que os gêneros discursivos se materializam/concretizam nos textos; portanto, entendo que a noção de gênero textual está embutida na de gêneros discursivos. Por isso, aqui, não vejo problema em usar, às vezes, textos humorísticos (ou de humor) e não gêneros humorísticos (ou do humor), pois estes estão concretizados naqueles. (Para maior aprofundamento nas discussões sobre gêneros discursivos, ver capítulo 1).

¹⁵⁶ Um desses fatores é o fato de que, neste semestre, 2º de 2003, estava cursando quatro disciplinas. Portanto, ficava a metade da semana fora de Uberlândia.

2.4.2.1. A etapa de observação participante no Brasil

No início do ano letivo de 2004, entrei em contato, novamente, com as professoras de 5ª a 8ª série, para negociar a/s série/s na/s qual/is faria a observação participante das aulas, para ver como é tratado o humor, e com qual/is professoras. Por uma questão de afinidade, amizade e de disponibilidade, combinei com a profa. Valéria Garcia¹⁵⁷ o início das atividades para o dia 08/03/04¹⁵⁸, nas duas turmas com as quais ela trabalharia: uma 6ª e uma 7ª série. Nas duas turmas, da mesma forma como fizera com as 03 turmas no 2º. semestre/2003, iniciei o encontro com minha apresentação pessoal, exposição e discussão do meu projeto. Fiz a consulta não apenas sobre a disposição de responderem a um questionário, mas também sobre o desejo de participarem do desenvolvimento da pesquisa, como colaboradores/as, caso a proposta de leitura de gêneros de humor fosse desenvolvida com turmas da série. Novamente, as turmas mostraram-se favoráveis e bastante empolgadas com o que poderíamos fazer juntos.

A única alteração feita no questionário aplicado em 2003 (anexo 2.1), para aplicação em 2004, foi a inserção de mais uma questão, como sendo a de número 1: O que é um texto de humor para você?

Ao responderem ao questionário, muitos/as alunos/as perguntavam se no LDLP usado havia texto humorístico, porque não se lembravam de já ter visto um. Não induzi a resposta, porque acho que é um dado relevante para minha pesquisa eles/as sequer saberem se há humor no LD adotado e até no trabalho em geral na sala de aula.

No fim de março/2004, elaborei também um questionário¹⁵⁹ para as 07 (sete) professoras de LP, de 5ª a 8ª série da ESEBA responderem, a fim de sondar o que entendem por humor, se gostam de textos humorísticos, se trabalham com eles e como, se acham que a minha proposta é pertinente, etc. Esse questionário foi entregue a cada uma no dia 07/04/04. Nesse mesmo dia, também entreguei uma cópia de meu projeto para a profa. Valéria Garcia lê-lo individualmente, como ela havia preferido, para posteriormente o discutirmos. Em função de sua defesa de dissertação, ela não pôde fazer essa leitura antes. Eu havia lhe exposto o projeto só oralmente.

Após coletar dados por meio de questionário, li e organizei as respostas obtidas para unir à síntese que já havia feito em 2003. Considero isso fundamental para revisão da agenda de pesquisa e para o conhecimento, mesmo que parcial, dos desejos e necessidades da comunidade envolvida na pesquisa.

¹⁵⁷ Os nomes mencionados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

¹⁵⁸ As aulas, na escola, haviam começado em fevereiro, mas, devido ao fato de essa professora estar afastada para conclusão de seu curso de mestrado, outras professoras foram ministrando as aulas em seu lugar até que ela retornasse. Por não haver professor/a fixo/a para isso, achei melhor aguardar o retorno de Valéria, que se deu no dia 01/03/04. Porém, como ela achou melhor entrar nas salas, inicialmente, sem a minha presença, para que pudesse ter uma idéia geral de como eram as turmas, só iniciei a observação na semana seguinte, em 08/03/04.

¹⁵⁹ Ver anexo 2.2.

É importante destacar que, durante todo o período de observação participante e de intervenção no campo¹⁶⁰, os/as alunos/as só se identificavam se quisessem, quando produziam algum material escrito, como: resposta a questionário, à sondagem, a questões de interpretação de textos.

Pelas respostas, pude ver que os/as respondentes, em sua grande maioria, consideravam que a abordagem dos textos humorísticos nos LDLP deixa muito a desejar e que deveriam ser utilizados mais textos de humor em sala de aula, em especial nas aulas de LP. Das 06 (seis) professoras, 05 (cinco) responderam afirmativamente; 01 (uma), não. Eis uma síntese das justificativas:

JUSTIFICATIVAS PARA SIM:

- a) “São extremamente interessantes e divertidos. As crianças, os jovens, e porque não os adultos precisam ser alegres. Na alegria, aprendem”;
- b) “além de (...) passar muitas informações,(...) é atrativo, os alunos gostam”.
- c) “é uma possibilidade para mostrarmos aos alunos como a maioria dos textos humorísticos reproduz a ideologia e o preconceito.”; “é uma forma de expressar que revela ideologias subjacentes.”

JUSTIFICATIVA PARA NÃO:

- a) “Em nossa escola já há a utilização de textos de humor. Não há necessidade de mais”.

Segundo suas respostas à questão “(9a) Se sim, em que você acha que o trabalho com esse tipo de texto pode contribuir na formação do/a aluno/a e no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?”¹⁶¹, o trabalho com esses textos pode trazer contribuições à formação do/a aluno/a e ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa:

- a) “desenvolve o raciocínio, a reflexão, o senso crítico, o bom humor e a escrita”;
- b) “é um tipo de texto que está presente em vários meios de comunicação; são críticos; ou seja, retratam temas polêmicos da sociedade; os alunos se interessam, o que motiva a leitura”;
- c) “observar as múltiplas interpretações que surgem dentro do contexto social (sala de aula). (...)descontraí e, muitas vezes, aproxima os alunos inibidos, colocando-os em parceria com os demais”;
- d) “A contribuição se dá no aumento da competência comunicativa do aluno. (...) faz-se necessário trabalhar com esse tipo de texto, porque ele veicula na sociedade,... é um gênero discursivo”.

Na pergunta em que investigo a opinião das professoras e dos/as alunos acerca do desenvolvimento de minha pesquisa na ESEBA¹⁶², das 06 professoras, 05 responderam que a proposta deveria ser “SIM/LÓGICO” desenvolvida na escola¹⁶³, e dos 122 alunos/as das turmas de 2003 e 2004, 116 responderam “sim”, 03 responderam “não”, 02 deixaram em branco e 01 disse que não fazia diferença. Aqui eu buscava ter uma noção de como a minha proposta poderia ser recebida pelos/as estudantes e professoras, para saber, inclusive, se valeria prosseguir nesse intento. Essas respostas foram justificadas assim pelas professoras:

- a) “Ainda não havia pensado nisto, mas pode ser muito bom. Certamente, os/as alunos/as irão gostar (...);
- b) “os alunos percebem, através da leitura destes textos, que estes textos têm uma função social importante, (...) muitas verdades são reveladas”;

¹⁶⁰ Ver mais adiante sobre desenvolvimento de duas propostas de leitura e análise crítica de gêneros do humor: a Piloto e a Final.

¹⁶¹ Uma professora deixou em branco.

¹⁶² Essa sondagem junto às professoras sobre o desenvolvimento da proposta na escola havia sido feita apenas oralmente em 2003.

¹⁶³ Uma professora deixou em branco.

- c) "todas as atividades que possibilitem outras leituras são fundamentais para (...) que o aluno, a partir da leitura de um texto, produza o seu próprio texto";
- e) "seria importantíssimo, principalmente, porque pode-se perceber que há uma "carência", isto é, esse tipo de texto não tem sido explorado de forma produtiva, (...)pelos manuais didáticos".

Quanto às justificativas dos/as alunos/as, elas giraram em torno de a proposta poder agradar a todos/as, provocar uma melhoria na questão da disciplina, alterar a rotina da sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas, os/as estudantes mais participativos, como nos exemplos a seguir¹⁶⁴:

- a) "o comportamento iria melhorar"/ "seria interessante e incentivaria a pessoa a ler bem mais";
- b) "só de sair de sala, já se torna uma melhor aula, menos monótona e brutalmente uma normal chatice. Há uma melhor integração e participação do grupo"/ "podemos ficar fazendo outra coisa além de ficar sentado, calado, de cabeça baixa, copiando conteúdo e ouvindo explicação"/"quem sabe gostaríamos mais de Português"/"às vezes possamos até aprender e melhorar nosso rendimento escolar";
- c) "eu aposto que é uma forma muito eficaz de ensino, além do que aposto que todos adorariam"/ "podemos nos divertir e levar essa diversão para fora da escola"/ "iria ser uma revolução na forma de ensinar e aprender".

Essas respostas, em linhas gerais, mostraram que a comunidade participante também tem interesse na pesquisa, e sinalizaram uma boa aceitação da proposta, o que é fundamental tendo em vista os pressupostos da metodologia adotada. Contrariamente a essas respostas, destaco a opinião de um/a aluno/a que respondeu indiferentemente à mesma questão:

"Para mim não faz diferença, pois geralmente quando analisamos esses textos para depois fazermos atividades, o ambiente fica muito chato; acredito que usar os textos humorísticos para o ensino tira toda a graça dele".

Entendo que essa resposta, mesmo sendo 'negativa', não deve ser, de forma alguma, desconsiderada, pois ela é para mim um alerta e demonstra que é preciso ter cuidado ao selecionar os textos, pois, ao que tudo indica, o humor, para os/as alunos/as, tem relação direta com o riso. É preciso também ter cautela e encaminhar uma discussão sobre essa relação direta, ou não, com o riso entendido por eles/as, na maioria das vezes, como gargalhada. Outrossim, chama a atenção para o risco de se cair na armadilha de utilizar o texto humorístico como pano de fundo **apenas** para ensino gramatical, especialmente numa perspectiva prescritiva.

A aplicação dos questionários em 2004, como já mencionado, foi feita durante o período de *observação participante*. Nos 02 meses iniciais dessa observação de aulas, na 7^a. A e 6^a. C, em que assisti a 14 aulas de 50 minutos, na 6^a. C, e a 15, na 7^a. A, num total de 29 aulas, não houve nenhum trabalho com GH. Isso me fez ficar cada vez mais incomodada, angustiada, desanimada e com a sensação de que estava "perdendo meu tempo". O que fazer? Sem dúvida, era momento de dar uma pausa nas observações e procurar uma forma de tentar preencher algumas lacunas quanto ao que fora respondido nos questionários. Iniciei, então, a preparação para realizar algumas *entrevistas* com professoras e alunos/as. De 17/05 a 31/05, entrevistei 03 professoras e 09 alunos/as. As entrevistas

¹⁶⁴ Procurei agrupar justificativas semelhantes em cada item. A cada barra (/) se tem a justificativa de um sujeito diferente.

foram *semi-estruturadas* e realizadas na sala destinada à pesquisa, no interior da biblioteca da escola. O roteiro para entrevista com alunos/as resumiu-se a duas questões para nortear o diálogo. São elas:

1. Para ser um texto humorístico, para você, é preciso que ele seja engraçado, provoque o riso?
2. Qual a sua opinião sobre as atividades propostas nos livros didáticos referentes aos textos humorísticos?

As entrevistas¹⁶⁵ foram gravadas em áudio e transcritas sem a preocupação com o registro minucioso acerca de falas sobrepostas, silêncios, entonações etc., pois o que me interessava era o seu conteúdo informacional.

A seguir, apresento trechos das entrevistas com uma aluna e com duas professoras para ilustrar esta parte do trabalho de campo e para representar a opinião dos/as participantes.

- (2) PESQ¹⁶⁶: (...) eu vi seu questionário e (...) queria (...) saber um pouquinho mais o que você acha sobre o humor e sobre o humor nos livros didáticos que vocês estudam. Então, como você acabou de dizer, o Oficina de Textos¹⁶⁷ na 5ª série, vocês não usaram, né? Então, vocês devem ter usado o Linguagem Nova¹⁶⁸.

G: Hum hum!

PESQ: (...) P.56, tem esse outro aqui. Você se lembra de ter trabalhado?

G: Esse sim.

(...)

PESQ: aqui falava de o homem ser comunicativo ou não, mostra uma caricatura, né? Você acha que, quando isso aqui foi trabalhado, (...) o trabalho foi bom, se vocês gostaram, se foi produtivo ou não?

G: Porque na hora que a gente tava estudando esse desenho, a professora preferia que a gente escrevesse mais e não, sabe, trabalhasse muito o humor.

PESQ: (...) Vocês não discutiam muito, mas só escreviam? Você acha que se tivesse discutido, teria sido melhor?

G: hum rum.!

PESQ: Por quê?

((a aluna só mexeu com os ombros, sinalizando que não sabia))

(...)

PESQ: E você acha que no livro tem esse tipo de humor que faz rir?

G: não. (...) Muito poucas vezes que a gente tem alguma coisa que faça rir mesmo. Texto didático. (...) Naquela página de pensar, às vezes, aparece. (...) Trabalhava mais, assim, só o que tá pedindo no enunciado. (...) Eu achava muito super ótimo, sabe, porque quase nunca você vê isso. (...)

PESQ: E, era engraçado? Vocês achavam engraçado?

G: Os engraçados ela não discutia, só com os não engraçados.

(...)PESQ: E no geral, Graziela, dar esse tipo de texto na sala de aula é uma coisa boa?

G: É. (...) Eu acho que deveria ter maior tempo pra isso.... Tinha que ser diferente.

PESQ: Você tem alguma sugestão?

G: Trabalhar mais com texto humorístico. (Trecho da transcrição da entrevista com a aluna G, da 6ª série "A", em 17/05/04).

Neste trecho destaquei as partes que nos dão as pistas de como acontece o trabalho com o humor presente no LDLP e de como, na opinião da aluna, ele deveria ser.

Para as entrevistas com as professoras, organizei um roteiro apenas com tópicos concernentes aos pressupostos da metodologia adotada que considerava importante ressaltar durante nossa conversa

¹⁶⁵ Devido à extensão do material resultante da transcrição das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa de campo não anexe as transcrições à tese. Todavia, transcrevi trechos de entrevistas sempre que me pareceu necessário em diferentes capítulos da tese.

¹⁶⁶ Utilizarei a abreviatura 'PESQ' para indicar 'pesquisadora' e uma letra, correspondente à inicial do nome do/a entrevistado/a, para identificá-lo/a.

¹⁶⁷ Um dos livros didáticos adotados na ESEBA.

¹⁶⁸ *Idem* nota anterior.

(ver anexo 2.3). Os trechos reproduzidos a seguir são das entrevistas feitas com Elisângela Diniz, em 17/05/04, e com Ana Cristina, feita em 24/05/04. A professora Elisângela é doutora em Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara, professora de duas turmas de 8ª série, em 2004. Ela retornou à ESEBA no mês de março, após licença de 04 anos para doutoramento. A professora Ana Cristina é mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia e professora de duas turmas de 7ª série em 2004.

- (3) PESQ: (...)basicamente eu queria ver com você se você tem trabalhado humor na sala de aula, de algum livro didático, e se tem, como.

Profa. Elisângela: É, Cida (...) eu fiquei quatro anos fora da sala de aula, eu voltei agora, nesse ano, sinceramente eu trabalhei um tempo só de humor, bem pequeno, que é uma Tirinha da Mafalda e foi só um, até o momento. E foi assim... (...) esse texto que eu trabalhei da Mafalda, (...) ele faz isso [encarar os fatos], de uma forma leve e engraçada. (...) pra o aluno do ensino fundamental, eu considero que a tirinha, essa que eu trabalhei, ela é leve (...) porque ela tem os desenhos e eu senti que essa leveza veio porque, pelo desenho, (...) o aluno consegue fazer uma reflexão. (...) eu considerei ela leve, não tanto engraçada. (...) muitas vezes o texto que a gente encontra no livro didático não faz ninguém rir.

PESQ: Às vezes o objetivo é muito mais refletir, é a crítica.... do que rir (*ininteligível*)).

Profa. Elisângela : (...) crítica e reflexão. Então nem sempre ele faz rir. Ele é... é implícito, está implícito que deveria fazer rir, mas a gente não ri.

PESQ: E os alunos, no seu entendimento, eles aceitam como sendo de humor, quando não faz rir?

Profa. Elisângela: Então, isso é interessante (...) eu falei que a Tirinha da Mafalda era um texto de humor (...). E aí (...) o M., ele é muito crítico, ele falou: “Ah! Não achei graça nenhuma, aliás, isso aqui é de chorar, porque o mundo está doente!” (...). Então eu expliquei pra ele, que (...) o humor é uma disposição de espírito. Então, quer dizer, eu tentei mostrar pelo desenho (...) como era engraçadinho, bonitinho! Ele falou: “Mas isso não é engraçado”. (...)

PESQ: (...) no geral, (...), o que você acha dessa proposta de trabalho com o humor na sala de aula?

Profa. Elisângela: é muito pertinente. Inclusive eu não sei se respondi no questionário, mas eu vejo o texto de humor como mais um recurso importante, (...) ele trabalha crítica, reflexão, e ele faz com que o aluno pense, é o que falta pro nosso aluno, né? A gente entrega tudo pronto (...) nós não fazemos com que nosso aluno pense. (...) é papel do professor trabalhar com o humor (...) é uma falta não fazer que o aluno perceba a ironia. Então, isso eu acho muito importante (...) é importante, também, trabalhar para o ideal da educação. Eu penso, assim, que de pilha nós não vamos conseguir, mas eu acho seu trabalho muito bom por causa disso. Nossa responsabilidade é que o aluno tenha a capacidade de refletir em cima de um texto, que deixe implícito isso, emanado ou qualquer coisa assim. (...) **(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Elisângela Diniz, em 17/05/04).**

- (4) Profª. Ana Cristina: (...) eu acho é que eles participam mais, né Cida, quando a gente usa um material diversificado, eles participam mais. O que eu percebo inclusive, eu acho que é falta mesmo da gente trabalhar desde as primeiras séries esse tipo de texto. Então quando a gente trabalha (*ininteligível*) essa atividade, eles têm dificuldade e uma certa rejeição.

[...]

PESQ: E o que você acha por exemplo da inserção de texto humorístico no trabalho com tópicos gramaticais?

Profª. Ana Cristina: Cida, eu acho que é interessante, mas desde que a gente observe isso na construção desse texto, sabe? Ou você entra com outro trabalho. Eu acho assim que é muito interessante trabalhar pra discutir, ver o efeito de sentido mesmo, né? A gente fica muito preso...(*ininteligível*)), na verdade mudou o jeito de ensinar, mas o que que isso tem a ver na construção de texto? O que que implica, né?

[...]

Profª. Ana Cristina: (...) Mas, eu acho que não é um texto que tenha um lugar/um lugar como os outros textos têm não.

PESQ: E como você vê? Você acha que seria interessante eles terem lugar?

Profª. Ana Cristina: Eu acho assim que a gente... Eu acho assim que a partir do momento que nós decidirmos por um texto, o trabalho com texto, todos têm que ter um lugar. Eu acho assim como os outros textos, como a receita, que nós trabalhamos pra/ pra analisar a questão do subjuntivo (...). Então eu acho que é trabalhar com os outros textos também, né, como objeto de estudo, porque não circula aqui somente, ele está nas páginas de jornais, ele está na televisão.

[...]

Prof^a. Ana Cristina: Eu acho importante esse tipo de pesquisa principalmente, pra suscitar discussão, sabe? **(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Ana Cristina, em 24/05/04).**

Nestes trechos também destaquei as partes que nos dão as pistas de como acontece o trabalho com o humor, do que a professora pensa sobre o humor no LDLP e de sua opinião sobre a minha proposta de pesquisa.

Durante esse período de pausa nas observações nas turmas da profa. Valéria, também conversei com a professora das duas outras 7^{as} séries, Ana Cristina, a qual entrevistei, e ela me informou que ia desenvolver, em conjunto com a professora Valéria, um trabalho sobre charges. Imediatamente, pedi-lhe para acompanhá-lo e conversamos sobre a possibilidade de eu observar as aulas também nesta turma e desenvolver parte de minha pesquisa com ela. A professora sentiu-se da mesma forma entusiasmada. Foi um alívio! Finalmente poderia observar aulas em que um gênero do humor estivesse presente!

Essa possibilidade me fez tomar uma nova decisão no encaminhamento da pesquisa. Não havia por que continuar observando aulas em duas sétimas e em uma sexta. Assim, optei por fazer isso apenas com as turmas de sétima, uma de cada professora, e conversei com Valéria Garcia sobre o que combinara com Ana Cristina e sobre as reflexões que havia feito. Acordamos, então, que eu continuaria o trabalho somente com as sétimas. Logo em seguida, encontrei-me com a turma de 6^a série para conversarmos sobre os novos caminhos da pesquisa, para agradecer aos/as alunos/as a participação e para me despedir deles/as.

Tendo em vista a nova parceria com a professora Ana Cristina, perguntei-lhe se ela gostaria de ler todo o meu projeto e se gostaria de fazê-lo em conjunto ou individualmente. Ela preferiu lê-lo sozinha para depois discutirmos juntamente com a profa. Valéria Garcia, que ainda não havia terminado de ler o meu texto.

Em 31/05, tive o primeiro encontro com a 7^a. C, turma da professora Ana Cristina. Procedi da mesma forma que nos primeiros encontros com as outras turmas. Neste dia, os/as alunos/as começaram a apresentar um trabalho de leitura de charges que haviam feito em grupo¹⁶⁹. Segundo a professora, primeiramente, ela pediu aos/às alunos/as que escolhessem uma charge impressa em jornal ou revista¹⁷⁰, lessem-na e anotassem: o assunto focalizado na charge, os elementos que a compõem, a visão crítica veiculada e a fonte de onde ela foi retirada. Em 01/06/04, a profa. Valéria Garcia também iniciou o mesmo trabalho com a 7^a. A. Só nesta data, então, retornei à observação participante nesta turma.

No anexo 2.5, apresento duas cópias dos trabalhos, uma de cada turma, para ilustrar o resultado da leitura das charges feita pelos/as alunos/as. No final da aula, a professora teceu alguns

¹⁶⁹ A professora e os/as alunos/as já haviam ido ao Laboratório de Informática acessar sites contendo charges, as quais discutiram em conjunto, e haviam feito, em grupo, o trabalho de leitura de charges, retiradas de fontes diversas que começaram a apresentar neste encontro, em 31/05/04.

¹⁷⁰ No anexo 2.4, apresento uma charge selecionada por um/a aluno/a da 7^a. C, apresentada em 31/05/04, e uma por um/a aluno/a da 7^a. A, apresentada em 01/06/04.

comentários conclusivos acerca do estudo das charges. Segundo ela, os temas predominantes nas charges apresentadas pelos/as alunos/as foram **política e economia**.

Na minha opinião, essa iniciativa de começar um trabalho de leitura de gêneros do humor foi extremamente positiva para todos os sujeitos envolvidos e para minha pesquisa também. Isso porque pude ver o quanto os/as estudantes interessam-se pela leitura de GHs e o quanto atividades de leitura e interpretação desses gêneros podem ser produtivas.

Segundo a professora Ana Cristina informou, meses depois, essa iniciativa foi motivada pelas conversas que tivemos sobre a minha pesquisa:

foi a partir das conversas que tivemos durante seu interesse em investigar melhor sobre o humor é que comecei a pensar em trabalhar o gênero humorístico enquanto atividade programada; a partir daí foi que iniciei o trabalho com as charges, os cartuns e os quadrinhos. Eu já pensava nisto, mas não havia colocado em prática ainda. Já realizei, em anos anteriores, algumas atividades de cartum presentes em livros didáticos, [...] mas não com o rigor didático como neste ano (**Resposta da professora a uma das questões da avaliação final, por escrito, da proposta piloto**)¹⁷¹.

Da mesma forma, Valéria disse que a minha pesquisa “até nos motivou a desenvolver um trabalho com charges e cartuns. Até então, não tínhamos feito essa atividade de uma maneira mais sistematizada” (resposta da professora a uma das questões da avaliação final, por escrito, da proposta piloto)¹⁷².

Nos dias 07 e 22/06/04, respectivamente, as professoras Ana Cristina e Valéria iniciaram um trabalho de leitura de charges, cartuns e quadrinhos¹⁷³ do livro didático *Linguagem Nova*, da 7ª série¹⁷⁴. Durante ele, os/as alunos/as tiveram dificuldades para identificar os gêneros como sendo charge ou cartum ou quadrinho. No início do trabalho, a professora leu as definições propostas para cartum e charge, nas p. 250 e 251, respectivamente, do livro *Linguagem Nova*, e discutiu os textos que as exemplificavam¹⁷⁵. Para tentar auxiliar no esclarecimento da diferença entre esses gêneros, pesquisei na internet alguns textos¹⁷⁶ sobre o assunto e os levei para a professora. Ela os leu e discutiu com a turma. Foi possível perceber que o limite entre o que se considera charge e cartum não é muito claro. Com relação a isso, durante um encontro que alunos/as e professores/as da ESEBA tiveram com o jornalista, cartunista Maurício Ricardo, produtor do site www.charges.com.br, em 05/10/04, como parte do trabalho que estava sendo desenvolvido com e sobre o humor, propus a uma aluna que questionasse Maurício Ricardo sobre como ele distinguia charge, cartum, história em quadrinho e tirinha para tentar esclarecer nossas dúvidas, conforme trecho citado na seção 1.4.2.1 do capítulo 1.

¹⁷¹ A avaliação da professora, na íntegra, está no anexo 3.1., do capítulo 3.

¹⁷² *Idem* nota anterior.

¹⁷³ Os textos encontram-se no anexo 2.6.

¹⁷⁴ Ver roteiro da atividade no anexo 2.7.

¹⁷⁵ Ver os textos das páginas 250 e 251 no anexo 2.6.

¹⁷⁶ Alguns dos textos encontram-se no anexo 2.8.

Em função dessa dificuldade, um mesmo texto do livro didático (LD) foi identificado por alguns grupos como sendo uma charge; por outros, um quadrinho; e, por outros, um cartum¹⁷⁷. Além disso, como muitos dos textos humorísticos do livro retomavam de certo modo a temática da unidade a que se referiam e os/as alunos/as não haviam estudado todas as unidades ainda, eles/as sentiram certa dificuldade para entender esses textos. Sempre chamavam a professora ou a mim para auxiliá-los/as.

Nos dias 15 e 29/06/04, foram feitas as apresentações dos trabalhos, nas 7^{as}. C e A, respectivamente. Cada grupo escolheu um texto analisado¹⁷⁸ para apresentar e leu o texto conclusivo. No anexo 2.9 apresento um texto conclusivo de cada turma. Gostei muito de acompanhar todo o processo. Como registrei nas notas de 09/06/04, “no geral os alunos são muitos bons, acompanham bem o trabalho e não se tem uma sala ‘em ordem’, silêncio; há movimento, há trabalho”.

Com base nas apresentações e nas respostas escritas pelos grupos, elaborei um roteiro¹⁷⁹ para entrevistar alguns/mas alunos/as das 7^{as}. A e C, a fim de discutir com eles alguns aspectos representados nos gêneros do humor analisados e de saber a opinião deles/as sobre o trabalho realizado. Em 13/07/04, entrevistei 05 (cinco) alunos/as e, em 14/07/04, 03 (três) alunos/as.

Nas entrevistas, eles/as discorreram sobre aspectos importantes abordados nos três GHs; aspectos esses que não foram explorados nos trabalhos escritos. Eu confesso que, muitas vezes, fiquei impressionada com a riqueza dos comentários suscitados pela leitura dos textos humorísticos.

Uma das coisas que me chamou atenção nesta parte da pesquisa foi o fato de que os textos analisados, em sua maioria, não abordavam temas considerados de interesse de alunos/as na faixa etária de 12 a 15 anos; todavia, os/as alunos/as se envolveram muito com os assuntos dos textos durante as entrevistas. De certa forma, isso rompe um pouco com uma crença muito comum de que os/as estudantes não se interessam pela leitura e análise de textos, cujos temas não lhes são atrativos. Talvez isso dependa muito da forma como o trabalho é encaminhado e do gênero discursivo.

Para ilustrar um pouco essa riqueza das considerações dos/as alunos/as, vou reproduzir alguns trechos das entrevistas. No trecho abaixo, a aluna N se posiciona sobre o problema do desemprego no país focalizado na charge da p. 251¹⁸⁰:

(5) PESQ: (...) E pra você? Por que acabar com o fim do desemprego é considerado aqui como fazer um milagre?

N: Porque é tão custoso, é tanta gente pra tão pouco emprego; os empresários já não estão empregando tanto quanto empregava, porque tinha fábricas maiores, tinha muita mão-de-obra, agora é tudo tecnológico, né, as máquinas tá fazendo todos os papéis dos homens; agora tá pior, porque os homens agora não mexem mais com nada; só as máquinas, então não é como antigamente, tinha muitos trabalhadores, cada um fazia uma função.

¹⁷⁷ O texto da p. 150 do livro *Linguagem Nova*, por exemplo, foi classificado por oito grupos da 7^a. C como sendo uma charge e por dois grupos como quadrinhos. Esses mesmos dois grupos não classificaram o texto da p. 210 como charge, conforme os outros oito grupos. O grupo 3 classificou-o como quadrinho e o grupo 10 como cartum. O texto da p. 75 também foi classificado diferentemente: 04 consideraram-no um quadrinho e 06 um cartum (cf. nota de campo de 08/06/04).

¹⁷⁸ Nas 7^{as}. A e C, os textos escolhidos para apresentação foram: os cartuns das p. 63, 75, 90, 108, 122 e 200; os quadrinhos das p. 26, 44, 137, 168 e 230; e as charges das p. 150, 210 (no livro o texto é classificado como charge, mas o grupo discorda e apresenta como cartum, argumentando que nele não há cunho político e nem pessoas conhecidas para ser uma charge).

¹⁷⁹ No anexo 2.10, apresento o roteiro elaborado para entrevista com uma das turmas.

¹⁸⁰ Ver charge no anexo 2.6.

PESQ: E você vê aqui alguma crítica ao presidente Fernando Henrique Cardoso?

N: Ah, tem né, porque ele prometeu, fica prometendo e não cumpriu.

PESQ: E o que você acha desse tipo de crítica, crítica ao governo, ao fato de ele não conseguir acabar com o desemprego?

N: Ótima.

PESQ: Você acha que o presidente deveria ser capaz de acabar com o desemprego?

N: Com certeza. **(entrevistas com alunos/as, 7ª. A, 13/07/04).**

Nesse excerto, a aluna expõe, com desenvoltura, sua própria opinião sobre política, economia e questões sociais. Da mesma forma, a aluna L1 também teceu interessantes comentários a partir do texto da p. 26¹⁸¹, cujo tema é o homem e o trabalho:

- (6) L1: (...)Hoje o padrão de tudo, da televisão, exige que nós trabalhemos muito por causa do dinheiro, essas coisas, que é muito difícil de ganhar. Então, a gente acaba tendo que negligenciar alguns pontos, igual o lado o emocional, a família, porque tem gente que trabalha de manhã, de tarde e de noite, e sobra tempo pra família? Sobra tempo pro emocional? Não! Na minha opinião, é isso.

[...]

PESQ: E você acha que um texto como esse pode contribuir pra quê?

L1: Pra gente prestar mais atenção na nossa vida, pra não deixar ela passar tão rápido, porque o trabalho estressa...é importante, o trabalho é importante, mas a gente tem que ter hora pra tudo, na minha opinião.

(entrevistas com alunos/as, 14/07/04, 7ª. A).

Esses trechos ilustram a riqueza das discussões que podem ser desenvolvidas em sala de aula sobre e a partir de GHs. Esses GHs, como outros gêneros, também podem tratar de assuntos sérios e o trabalho com eles, em sala de aula, pode auxiliar no desenvolvimento da leitura crítica.

Nas avaliações que os/as alunos/as fizeram dessas atividades de leitura dos gêneros do humor, em diferentes momentos, eles/as manifestaram o desejo de ler e interpretar mais vezes outros textos de humor. Isso foi para mim uma confirmação do que sempre quis defender e uma motivação a mais para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Como já mencionei, na continuidade do trabalho que estava sendo desenvolvido, tivemos um encontro com o jornalista e cartunista Maurício Ricardo. No final do encontro, entrevistei alguns/mas alunos/as das 7^{as} séries para saber a opinião deles/as sobre o encontro. Veja como eles/as o avaliaram:

- (7) L3: Eu achei interessante, porque é diferente nós termos uma aula fora e ainda com convidado diferente.

[...]

I2: Eu achei muito interessante porque a gente interage com ele ao mesmo tempo que a gente tá fazendo a entrevista. Ele usa uma fala, uma/uma fala muito assim de nós mesmos que é adolescente. Que é uma coisa que parece que anima mais a gente.

PESQ: O encontro atendeu as expectativas de vocês?

L3: Eu acho que acima das expectativas, ele ainda mostrou umas charges muito engraçadas.

[...]

PESQ: E você acha que foi esclarecedor em algum sentido?

LF: Foi. Mostrou a diferença do que é charge, quadrinho e cartum, o que que é um cartunista e um chargista.

[...]

PESQ: E em termos de conteúdo que vocês estão estudando, no caso o trabalho que vocês têm feito com humor. Você acha que esse encontro contribuiu de alguma forma?

LF: Sim.

¹⁸¹ Ver texto no anexo 2.6.

PESQ: Em que sentido?

LF: Ah! Como eu posso falar(...) Por causa que acaba dando uma idéia, sabe? A gente acabou fazendo uma charge para aula de história. E se a gente tivesse que fazer agora, teria bem mais idéia, porque assim a gente já sabe muito bem o que que é um charge. Dá pra você tirar alguma coisa da charge dele. E ficou uma charge sem nenhuma graça. (**Entrevista com alunos/as de 7ª série, em 05/10/04**).

Após essa entrevista, alguns/mas alunos/as fizeram uma entrevista com Maurício Ricardo para publicação no jornal da escola, e eu também pude entrevistá-lo.

Para mim, foi muito importante participar do desenvolvimento dessas atividades depois de todas as aulas que observara e de ler os depoimentos de alunos/as e professores/as sobre a ausência quase total de leitura e interpretação de textos de humor¹⁸².

Alguns/mas leitores/as podem, ao terminar de ler o relato dessas atividades, pensar que a elaboração e desenvolvimento de uma proposta de leitura e interpretação de diferentes GHs, como objetivo em minha pesquisa, são desnecessários, uma vez que nas últimas aulas que observei alguns GHs foram lidos e interpretados. Sem dúvida, foi ótima a iniciativa das professoras Ana Cristina e Valéria assim como foi ótimo saber que essa iniciativa delas de desenvolver um trabalho com humor de forma sistemática surgiu da reflexão sobre a minha pesquisa. Porém, isso não me fez deixar de pensar que há dificuldades no trato dos GHs em sala de aula e às vezes até rejeição por parte dos/as professores/as, de pais, etc. Os/as próprios/as alunos/as e professoras em entrevistas realizadas em 2004 disseram que nem mesmo os textos de humor presentes nos LDLPs adotados na escola eram trabalhados.

Assim, mesmo com essa iniciativa das professoras, ainda considero que há uma lacuna no Ensino Fundamental concernente à abordagem de GHs em sala de aula, numa perspectiva discursiva crítica, sem que sejam utilizados apenas para identificação e classificação de classes de palavras. Por isso, não recuei. Ao contrário, senti em muitos momentos mais força e necessidade de enfrentar o desafio a que havia me proposto. E, nesse sentido, comecei a caminhar rumo à primeira intervenção realizada no campo.

2.4.2.2. A primeira intervenção na sala de aula: a Proposta Piloto

No dia 29/06/04, as professoras e eu discutimos o meu projeto, conforme combináramos anteriormente. Após a discussão, falei-lhes como estava preocupada com a elaboração da proposta de leitura e interpretação de diferentes gêneros do humor, que objetivava desenvolver na escola, com a forma como ela seria executada, e lhes expus o meu desejo de desenvolver uma proposta piloto, primeiramente, antes de elaborar a proposta final. Expliquei-lhes que queria ver, na prática, como poderia se dar o trabalho com o humor na sala de aula, de acordo com o que estava pensando. E, como eu havia analisado 03 piadas da internet, veiculadas no site <http://www.humortadela.uol.com.br>, para elaboração de um trabalho para apresentação em congresso, estava pensando na possibilidade de usar

¹⁸² Esses depoimentos foram coletados por meio de questionário e entrevistas.

essas piadas para elaboração da proposta piloto. Mostrei-lhes as piadas e elas acharam que poderia ser boa essa experiência para que tivéssemos uma idéia melhor de como moldar o trabalho final.

Discutimos um pouco sobre as piadas e combinamos que eu elaboraria uma versão prévia da proposta, para posterior discussão. Iniciei, então, a redação da proposta e fui trocando idéias com as duas professoras nas duas primeiras semanas de julho de 2004. Em seguida, entreguei-lhes a primeira versão da proposta piloto, doravante designada P.P., e elas preferiram fazer a leitura individual, primeiro, para depois discutirmos e elaborarmos em conjunto a versão definitiva.

Após a leitura individual da versão inicial da P.P., reuni-me com as duas professoras, para discutirmos essa versão e organizarmos a versão final da P.P.. Estabelecemos alguns critérios, como: a duração da P.P.; quantidade de turmas; a forma de apresentação da proposta às turmas e de consulta sobre o desejo de participarem do seu desenvolvimento; a metodologia. Redigi o texto novamente e as duas parceiras verificaram se estava de acordo com o que combináramos. Eis a versão final elaborada em conjunto com as duas professoras:

PROPOSTA PILOTO PARA APLICAÇÃO NA ESEBA – 03 PIADAS DA INTERNET¹⁸³
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: ANA CRISTINA E VALÉRIA GARCIA

1. **TURMAS:** 7as. A (Valéria Garcia) e C (Ana Cristina)
2. **DURAÇÃO:** 1 mês/1 mês e meio
3. **Nº de AULAS:** 20 aulas, sendo 10 aulas para cada metade da turma, pois as professoras preferiram que nossos encontros fossem às 3as. feiras, no 2º.horário, com a 7ª. A, e às 5as., no 5º. Horário, com a 7ª.C, porque nesses dias e horários, metade da turma tem aula de Filosofia e a outra metade fica em sala de aula com a professora de Português.

-Encontros com a turma toda: ficamos de combinar em qual dia da semana isso poderá ocorrer. Penso que a socialização das discussões em grupo, envolvendo todos, pode ser mais rica e agilizar o processo. E, segundo as professoras, não provocará nenhum transtorno.

4. CRONOGRAMA¹⁸⁴

Com encontros apenas às **3as. Feiras - 7ª.A - e 5as. Feiras - 7ª.C¹⁸⁵** -:

7ª.A – 10/08; 14, 21, 28/09; 5, 19, 26/10; 09, 16 e 23/11, considerando que nas 3 últimas aulas trabalharemos com a turma toda; caso contrário, precisaremos de mais 03 semanas (30/11, 07 e 14/12), o que dificultará mais a conclusão do trabalho, em função do final do ano letivo em 16/12 (Feriado: 12/10);

7ª. C – 05/08; 16, 23 e 30/09; 7, 14, 21 e 28/10, 04 e 11/11, considerando que nas 3 últimas aulas trabalharemos com a turma toda; caso contrário, precisaremos de mais 03 semanas (18 e 25/11 e 02/12).

5. FORMA DE REGISTRO DOS ENCONTROS: filmagem (uma outra pessoa, minha irmã, filmará, para que eu possa conduzir o trabalho)

6. CONSULTA PRÉVIA ÀS TURMAS 30 min a 50 min

6.1. Breve apresentação da proposta piloto:

¹⁸³ Foi entregue uma cópia desta versão para cada uma das professoras.

¹⁸⁴ No cronograma, do início do mês 08/04 passamos para o meio do mês 09/04, porque houve greve de 11/08 a 08/09/04.

¹⁸⁵ Conforme estabelecido, em função de diversos fatores, os encontros para o desenvolvimento da proposta piloto aconteceram nos dias e horários em que as turmas se dividiam em 02 grupos: a metade ficava com a profa. de Língua Portuguesa e a outra, com a de Filosofia. Assim, trabalhei, na maioria das vezes, com no máximo 15 alunos/as, no Laboratório de Informática.

Como boa parte dos/as alunos/as, que responderam ao questionário proposto para sondagem inicial, afirmaram ter contato com o humor por meio da internet, resolvi fazer uma testagem de uma possível proposta de trabalho com duas turmas de 7ª série, utilizando, a princípio, 03 piadas retiradas da internet, do site do humortadela. Nessa proposta, nós, basicamente, vamos ler as piadas, analisá-las e discutir, em grupo, algumas questões relacionadas, principalmente, à construção de sentidos.

Partindo dos resultados desse trabalho piloto, tentaremos, em parceria com as profas. Ana Cristina e Valéria, elaborar a proposta final de estudo dos diferentes gêneros discursivos humorísticos, englobando textos de humor diversos e de diferentes fontes.

6.1.1. Consulta aos/às alunos/as para ver se querem participar do desenvolvimento dessa proposta piloto.

6.2. Caso os/as alunos/as aceitem participar, discutir com eles/as sobre:

- a) o que entendem por *piada*, como definem uma piada; (Ana Cristina acha que na contação de piadas eu também vou poder ver isso)
- b) relação com o riso:
 - as piadas sempre provocam risos quando as lêem ou ouvem?
 - nas piadas, o riso pode ser provocado em função de quê?
- c) quais podem ser os objetivos de uma piada, na sua opinião?

7. SONDAGEM DO REPERTÓRIO DE PIADAS CONHECIDO PELOS/AS ALUNOS/AS POR MEIO DE ‘CONTAÇÃO DE PIADAS’ POR ELES/AS, VOLUNTARIAMENTE.

DURAÇÃO: 02 AULAS para contação e discussão (01 aula para cada metade da turma)

7.1. Discussão com a turma sobre a questão de se poder contar piadas pornográficas, ou não. (Explicar-lhes que, a princípio, pensei em já determinar que não seriam contadas piadas pornográficas. Porém, após discussão com minha orientadora, passei a achar que a decisão dialogada poderia ser rica e produzir resultados melhores do que se censurasse previamente a contação desse tipo de piada).

7.1.1. Encaminhamento da discussão: cada um/a expõe sua opinião/argumentos e, caso haja divergência, faremos uma votação das propostas.

7.2. Como encaminhar a contação de piadas:

- a) como estaremos com metade da turma, não limitaremos nº de alunos/as. Como sugerido pela profa. Ana Cristina, vamos combinar que contem as piadas aqueles/as que saibam e queiram contar. Isso significa que posso ter muitos/as contadores/as, ou poucos/as, dependendo da turma. Faremos a inscrição dos/as que quiserem participar.
- b)um/a aluno/a conta, se possível, de pé, à frente, para facilitar a visualização e o entendimento.

7.3. Discussão oral e coletiva, logo depois de ouvirmos cada piada¹⁸⁶:

- a) O que vocês entenderam da piada?
- b) Na opinião de vocês, qual o tema está sendo focalizado nessa piada?
- c) Durante a contação, veremos se a piada provocou risos ou não. A partir daí, podemos perguntar: **o que, na piada, fez com que vocês rissem ou não? (observar se está atrelado a quem conta, como conta, ao tema, ao lingüístico...)**
- d) Vocês acham que nela se está criticando alguém ou alguma coisa; está denunciando algo ou alguém?
- e) Como são representados os sujeitos sociais nessa piada, ou seja, a mulher, o homem, o médico, a professora, o aluno, etc.? (elaborar de acordo com cada piada contada)
- f) Vocês acham que nela se está reproduzindo/reforçando algum preconceito, algum estereótipo, alguma discriminação? Qual? Por quê?
- g) Se está criticando alguém ou algo, ou reproduzindo/reforçando preconceitos e ou estereótipos, vocês acham que isso pode influenciar de alguma forma os/as contadores/as e ouvintes? Como?

TEMPO PARA DISCUSSÃO: 5 a 10 minutos p/ cada piada

8. INTRODUÇÃO DOS TEXTOS A SEREM ANALISADOS¹⁸⁷ (Como exploraremos a cópia do texto e a piada na página da internet, esta etapa será desenvolvida no LIE – Laboratório de Informática)

Para os itens 8.1. até o 8.4 – 02 AULAS para cada metade (o que significam 4 semanas).

Se for possível, tentar trabalhar com a turma toda (2 semanas)

¹⁸⁶ Se notarmos que comentar uma por uma está ficando cansativo e muito demorado, passaremos a comentar as piadas em blocos de duas ou mais. Nesse caso, eu ou a professora da turma vai anotando no quadro-negro o tema de cada piada para que a turma se lembre na hora de comentar.

¹⁸⁷ As piadas encontram-se no final desta proposta piloto.

8.1. Piada 1:

- a) leitura individual e silenciosa da piada na página da internet, site humortadela;
- b) entrega da xerox a cada aluno/a, somente com o texto verbal, em preto e branco, em função da falta de verba para xerocar material com fotos, colunas coloridas (é melhor que essa cópia seja colada no caderno para facilitar os próximos passos);
- c) leitura oral da piada por diferentes alunos/as (voluntários/as);
- d) observar reação dos/as alunos às diferentes leituras.

-penso que talvez a forma como se lê a piada pode influenciar na reação dos ouvintes, assim como acontece quando se conta uma piada. Dependendo de quem conta e como conta, achamos boa a piada, rimos, ou não.

- observar se lêem, oralmente, o texto na internet ou o xerocado, e pensar no porquê disso. Discutir com eles/as essa escolha(?)

8.1.1. Discussão oral e coletiva das questões específicas à piada 1:

Como as respostas também serão orais, apresentamos um nº maior de questões nos itens 8.1.1, 8.2.1. e 8.3.1. explorando, principalmente, o papel do lingüístico na construção de sentidos das piadas.

- a) O que vocês entenderam dessa piada?
- b) Ela é engraçada? Por quê?
- c) Qual o tema dessa piada, na opinião de vocês?
- d) Na opinião de vocês, qual o papel que o título “A Bicha Religiosa” desempenha na construção de sentido da piada?
- e) Na sua opinião, por que o adjetivo “recém-convertida” aparece entre vírgulas no 1º. parágrafo?
- f) Ao invés de usar o nome conhecido ‘Igreja Universal do Reino de Deus’, na piada, os/as produtores/as utilizaram o nome ‘Igreja Universal do Reino do Edir Macedo’. Por que vocês acham que essa mudança é feita? Há alguma diferença entre usar este ou aquele nome? Qual?
- g) Qual o efeito de sentido produzido na piada pelo uso do diminutivo ‘bichinha’, no 1º. parágrafo, para se referir ao homossexual?
- h) E o uso de ‘marmanjos’ para se referir aos 05 homens heterossexuais que ‘xingam’ a ‘bicha’?
- i) O que vocês entendem da expressão “a ‘bicha’ assiste de camarote”?
- j) Na sua opinião, qual o efeito de sentido provocado pela representação da palavra ‘arrasou’ como foi dita pela ‘bicha’ (“ar-ra-soooooo”)?
- l) Para vocês, a piada – considerando textos verbal e não-verbal - denuncia algum problema social, econômico, político etc? Por quê?
- m) Ela reforça alguma diferença e ou discriminação? Qual? Como?

8.2. Piada 2:

- Fazer como explicitado no item 8.1.

8.2.1. Discussão oral e coletiva das questões específicas à piada 2:

- a) O que vocês entenderam dessa piada?
- b) Ela é engraçada? Por quê?
- c) Na opinião de vocês, qual o papel que o título “Lula e Nostradamus” desempenha na construção de sentido da piada?
- d) Como podemos ver na página, a piada encontra-se enquadrada no tema FAMOSOS. Você acha que o tema está adequado à piada? Por quê?
- e) Como vocês interpretam a primeira oração “Nostradamus já sabia do **Lula!**”? Como o advérbio de tempo - ‘já’ - influencia na construção de sentido dessa oração e da piada como um todo?
- f) A expressão¹⁸⁸ “uma **besta barbuda**” é usado para se referir a quem? Como vocês interpretam isso?
- g) Na piada, a quem se refere a expressão “as aves bicudas de bem”? Na sua opinião, por que essa escolha lexical foi feita?
- h) E a quem se refere a expressão¹⁸⁹ com adjetivação dupla: “um povo tolo e leviano”?
- i) Como vocês entendem a frase “Será reconhecido por não possuir seus membros superiores totalmente **completos.**”?
- j) O coletivo “horda”, que pode significar ‘bando de pessoas indisciplinadas, de malfeitores’, é usado para se referir a quem? Como vocês interpretam isso?
- l) Os/as produtores/as da piada usaram o neólogo como recurso para destacar as palavras e expressões: **Lula, besta barbuda, miséria, completos, exterminará.** Qual o efeito de sentido desse destaque, para vocês?

¹⁸⁸ Eu havia escrito ‘Sintagma Nominal’, mas as professoras acharam que os/as alunos/as estranhariam e que seria melhor usar ‘A expressão’.

¹⁸⁹ *Idem* nota anterior.

- m) Para vocês, a piada – considerando textos verbal e não-verbal - denuncia algum problema social, econômico, político etc? Por quê?
- n) Ela reforça alguma diferença e ou discriminação? Qual? Como?

8.3. Piada 3:

- Fazer como explicitado no item 8.1.

8.3.1. Discussão oral e coletiva das questões específicas à piada 3:

- a) O que vocês entenderam dessa piada?
- b) Ela é engraçada? Por quê?
- c) Qual a importância do nome do país, “Estados Unidos”, e do nome dos garotos “Michael”, “Peter” e “Ashmed” na construção do efeito de sentido humorístico da piada?
- d) Na opinião de vocês, por que a fala de Ahmed é transcrita da forma como aparece no texto?
- e) Qual o papel que o título “Racismo na escola” desempenha na construção de sentido da piada?
- f) Os/as produtores/as da piada usaram o recurso para destacar as palavras e expressões: **professora, no recreio, areia, nota 10, brinquei na areia, brincar, Ahmed, discriminação, discriminação contra um grupo étnico minoritário**. Qual o efeito de sentido desse destaque, na sua opinião?
- g) Para vocês, a relação estabelecida entre professora-alunos e alunos-alunos é considerada democrática? Eles têm direitos iguais? Por quê?
- h) Na sua opinião, a piada – considerando textos verbal e não-verbal - denuncia algum problema social, econômico, político etc? Por quê?
- i) Ela reforça alguma diferença e ou discriminação? Qual? Como?
- j) Para vocês, o contato com piadas como essa pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, a respeitarem as diferenças, ou a serem mais preconceituosos/as? Por quê?

8.4. Questão geral para discussão oral e coletiva:

- a) Há alguma diferença entre ler a cópia (xerox) do texto só verbal e ler toda a página da internet em que ele aparece com ilustrações, cores? Explique.

8.5. Discussão em grupos com elaboração de respostas, por escrito, para posterior discussão oral e coletiva:

PARA OS ITENS 8.5.1 ATÉ 8.5.2:

- a) **se trabalharmos com metade da turma em cada encontro** - 01 ou 02 aulas para cada metade, ou seja, 02 ou 04 aulas por turma – (isso significa 02 ou 04 semanas por turma);
- b) **se trabalharmos com a turma toda em cada encontro** - 01 ou 02 aulas por turma – (isso significa 01 ou 02 semanas por turma) – MELHOR OPÇÃO!

8.5.1. Organização:

- 1) Cada piada será discutida por, pelo menos, 2 grupos, o que significa que teremos, no mínimo, 6 grupos por turma, já que são 03 piadas.
- 2) Um/a aluno/a de cada grupo ficará encarregado/a de anotar as conclusões a que chegarem, ou cada aluno/a de cada grupo anotará um número ‘X’ de respostas e conclusões para posterior apresentação e discussão.
- 3) A divisão para termos pelo menos 6 grupos ficará assim:
 - a) Se trabalharmos só com metade da turma, teremos:
 - 13 alunos: 5 grupos de 02 e 01 grupo com 03
 - 15 alunos: 3 grupos de 03 e 03 grupos com 02 (ACHO QUE GRUPO SÓ COM 02 PODE SER DESMOTIVANTE PARA OS ALUNOS, NÃO SEI...)
 - b) Se trabalharmos com a turma toda, 26 a 30 alunos/as, na própria sala de aulas:
 - 26 alunos/as: 02 grupos de 05 e 04 grupos de 04
 - 27 alunos/as: 03 grupos de 05 e 03 grupos de 04
 - 28 alunos/as: 04 grupos de 05 e 02 grupos de 04
 - 29 alunos/as: 05 grupos de 05 e 01 grupo de 04
 - 30 alunos/as: 06 grupos de 05

AS PERGUNTAS SERÃO DIGITADAS, XEROCADAS E ENTREGUES A TODOS/AS DOS GRUPOS

8.5.1.1. Questões referentes à piada 1: (pelo menos 2 grupos)

- a) Logo após terem gritado “Veado! Bicha! Queima rosca!”, os cinco ‘marmanjos’ são vítimas de um acidente fatal. Na sua opinião, isso demonstra um reforço à atitude dos rapazes, ou uma rejeição a ela, por parte dos/as produtores/as da piada? Justifique.
- b) Qual a sua opinião sobre a atitude da ‘bicha religiosa’, durante e após o acidente com os rapazes?

- c) Para vocês, como é representado o homossexual nessa piada levando em conta o texto visual? Há uma visão estereotipada, preconceituosa? Explique.
- d) Vocês concordam com a representação dos homossexuais, heterossexuais (os 5 ‘marmanjos’) e evangélicos construída na/pela piada? Por quê?

8.5.1.2. Questões referentes à piada 2:

- a) Como é a relação de poder estabelecida entre Lula/ sua ‘horda’ e ‘as aves bicudas de bem’? Os dois grupos são representados como tendo o mesmo poder?
- b) Com base no que já discutimos sobre essa piada, expliquem:
1. Para vocês, como o presidente Lula e seus ‘assessores’ são representados na piada?
 2. E os políticos do partido dos tucanos – o PSDB?
 3. E o povo brasileiro?
- c) O que vocês acham dessa representação? Concordam com ela? Justifiquem.
- d) Na sua opinião, qual o efeito de sentido da citação, entre aspas, de trecho da profecia de Nostradamus e do uso dos verbos no futuro do presente: “descerá”, “será”, “Trará”, “dominará”, “exterminará”, “implantar”, na predição citada?

8.5.1.3. Questões referentes à piada 3:

- a) Como é representada a professora, nesta piada? O seu discurso é coerente com a sua prática? Por quê?
- b) Como são representados os dois alunos americanos e o aluno que não é americano?
- c) Para vocês, por que, no final, não aparece a avaliação da professora ao desempenho de Ahmed?
- d) Ao lado do tema da piada ‘Raças’, temos a imagem de 03 garotos com características físicas bem diferentes; porém, abraçados e alegres. Vocês acham que essa ilustração reflete o que se diz no texto verbal? Por quê?
- e) Na sua opinião, nessa piada, pode-se perceber uma atitude de respeito, reconhecimento e questionamento das diferenças, ou uma prática excludente, discriminatória? Por quê?

8.5.2. Socialização das respostas dadas pelos/as grupos de alunos/as: (Seria melhor se fosse com toda a turma)

- a) Para isso, formaremos um grande círculo e, para melhor encaminhamento, seguiremos a ordem das piadas e das questões propostas.
- b) Condução da socialização:
1. O 1º. Grupo, encarregado de analisar a piada 1, responde à 1ª. pergunta, e o/s outro/s grupo/s, também encarregado/s de analisar a piada 1, lê(em) a sua resposta à mesma pergunta, caso esteja divergindo do que foi respondido pelo grupo 1.
 2. O 2º. Grupo, encarregado de analisar a piada 1, responde à 2ª. pergunta, e o/s outro/s grupo/s, também encarregado/s de analisar a piada 1, lê(em) a sua resposta à mesma pergunta, caso esteja divergindo do que foi respondido pelo grupo 2.

Assim, procederemos, sucessivamente, com todas as questões e piadas. Pensamos que, dessa forma, poderemos observar e discutir as diferentes interpretações, e todos/as os/as alunos/as poderão contribuir no momento da discussão das questões referentes às 3 piadas, uma vez que todos/as as leram e discutiram-nas oralmente, em encontros anteriores.

9. AVALIAÇÃO DO TRABALHO, INDIVIDUALMENTE, POR ESCRITO, E, EM SEGUIDA, SOCIALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES. 01 AULA - (se fizermos com metades, levaremos duas semanas, porque será uma aula com cada metade, em cada semana. **Portanto, melhor fazermos a avaliação com a turma toda)**

As questões serão previamente digitadas e entregues aos/às alunos/as, professoras e pesquisadora para agilizar o trabalho.

9.1. Avaliação pelos/as alunos/as (o texto a seguir será entregue aos/às alunos juntamente com as questões):

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação está sendo importantíssima para o desenvolvimento de minha pesquisa. E, para dar continuidade a essa investigação, preciso de seu apoio, compreensão e colaboração. Somente por meio de um esforço conjunto, poderemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes textos de humor.

Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para a elaboração da proposta final, que pretendo desenvolver juntamente com você e seus/suas colegas. Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a ao responder às questões abaixo. Com a sua avaliação e suas sugestões, esta proposta poderá ficar muito melhor e agradável. Conto com você!

Desde já, muito obrigada! Você tem sido um/a ótimo/a parceiro/a!

- a) O que você achou do desenvolvimento dessa proposta piloto e da dinâmica adotada? Aponte os pontos negativos e positivos, procurando justificar sua resposta.
- b) Como você avalia a sua participação nesse trabalho? E a participação da pesquisadora?
- c) Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via uma piada? Explique.
- d) O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? Justifique.
- e) Na sua opinião, devemos continuar o trabalho com diferentes textos de humor, de fontes diversas? Por quê?
- f) O que sugere para a elaboração da proposta final (Quais textos humorísticos? De quais fontes? Quais dinâmicas adotar? Como encaminhar o trabalho em sala de aula?)

9.2. Avaliação pelas professoras (o texto a seguir foi entregue às professoras juntamente com as questões):

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação está sendo importantíssima para o desenvolvimento de minha pesquisa. Sem o seu apoio, compreensão e colaboração, por certo, não conseguiria desenvolvê-la e seria bem mais difícil tentar encontrar um possível caminho para auxiliar professores/as e alunos/as no trabalho de leitura e interpretação dos textos de humor.

Lembre-se de que a sua avaliação e suas sugestões contribuirão muito para a elaboração da proposta final, que pretendo desenvolver juntamente com você. Portanto, é imprescindível que seja bastante sincera e clara ao responder às questões abaixo.

Conto mais uma vez com você, que tem sido uma ótima parceira!!

Desde já, muito obrigada!

- a) O que você achou do desenvolvimento dessa proposta piloto e da dinâmica adotada? Aponte os pontos negativos e positivos, procurando justificar sua resposta. Leve em conta todos os fatores: material, espaço, participação dos/as alunos/as, condução do trabalho, textos selecionados, atuação da pesquisadora etc.
- b) O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? Justifique.
- c) Na sua opinião, ele trouxe alguma contribuição para você, seus/suas alunos/as e para o que programara para suas aulas neste ano?
- d) Devemos continuar o trabalho com diferentes textos de humor, de fontes diversas, no próximo ano? Por quê?
- e) O que sugere para a elaboração da proposta final (quais textos humorísticos? De quais fontes? Quais dinâmicas adotar? Como encaminhar o trabalho em sala de aula?)

9.3. Avaliação pela pesquisadora:

- a) O que você achou do desenvolvimento dessa proposta piloto e da dinâmica adotada? Aponte os pontos negativos e positivos, procurando justificar sua resposta. Leve em conta todos os fatores: material, espaço, participação dos/as alunos/as, condução do trabalho, textos selecionados, atuação da pesquisadora etc.
- b) O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? Justifique.
- c) O que precisa ser mudado para a elaboração da proposta final?
- d) Como você avalia o seu desempenho durante a aplicação da proposta?
- e) O que sugere para a elaboração da proposta final (quais textos humorísticos? De quais fontes? Quais dinâmicas adotar? Como encaminhar o trabalho em sala de aula?)

ANEXOS:

1) A Bicha Religiosa

A bichinha, recém-convertida, está voltando da Igreja Universal do Reino do Edir Macedo, quando passa um carro com **cinco marmanjos**, que gritam:

– Veado! **Bicha!** Queima rosca!

Logo depois disso o motorista perde o controle, o carro derrapa, capota e **explode**. A bicha assiste tudo de camarote.

Então ela coloca a **bíblia** no chão, ergue as mãos pro céu e grita:

- Jesus! Você ar-ra-soooooou!!

2) Lula e Nostradamus¹⁹⁰

Nostradamus já sabia do **Lula!**

¹⁹⁰ Essa piada, em sua composição total, incluindo cores, desenhos, encontra-se no capítulo 4, no qual a análise.

Fragmento de um texto de Nostradamus localizado recentemente em Dublin:

"e o próximo do terceiro ano do terceiro milênio uma **besta barbuda** descerá triunfante sobre um condado do hemisfério sul espalhando a desgraça e a **miséria**. Será reconhecido por não possuir seus membros superiores totalmente **completos**. Trará com ele uma horda que dominará e **exterminará** as aves bicudas de bem e implantará a barbárie por muitas datas sobre um povo tolo e leviano”...

3) Racismo na escola.

Na primeira série de uma escola dos Estados Unidos a **professora** pergunta:

- Michael, o que você fez **no recreio**?

- Brinquei na areia, tia.

- Muito bem, Michael. Se você escrever na lousa a palavra "**areia**" corretamente você ganha **nota 10**.

O garoto escreve corretamente e a professora exclama:

- Muito bem! Ganhou um 10. Agora você, Peter... o que fez no recreio?

- Eu também **brinquei na areia**, tia.

- Certo. Se você escrever na lousa a palavra "**brincar**" corretamente você também ganha um 10.

O garoto escreve corretamente e a professora exclama:

- Ótimo! Um 10 para você também. Sua vez, **Ahmed**... o que você fez no recreio?

- Eu queria brincar no areia mas eles non deixaram...

- Mas que horror! Isso é uma **discriminação** contra um grupo étnico minoritário! Olha, Ahmed, se você escrever corretamente na lousa "**discriminação contra um grupo étnico minoritário**" você também ganha um 10!

Iniciei, logo em seguida, o desenvolvimento dessa proposta junto a duas turmas de 7ª série, uma de cada professora, nas quais fizera a observação participante. No dia 05/08/04, tive o encontro inicial para apresentação da P.P. ao 1º grupo da 7ª. C, verificação do desejo dos/as alunos/as de participarem do desenvolvimento da mesma e sondagem inicial conforme consta na proposta. No dia 10/08/04, o encontro foi com o 1º. grupo da 7ª. A.

Porém, no dia 11/08, os/as professores/as entraram em greve e, obviamente, a P.P. teve que ser interrompida. Terminada a greve, em 10/09, combinamos o reinício do trabalho de campo para o dia 14/09/04. Nesta data, tive o encontro inicial com o 2º. grupo da 7ª. A, e, no dia 16/09, com o 2º. grupo da 7ª. C. Em síntese, a aplicação da P.P. ocorreu de 05/08/04 a 29/11/04, incluindo o intervalo de 01 (um) mês de interrupção devido à greve, e teve a duração de 13h/aula em cada uma das duas turmas, 7ª. A e 7ª. C¹⁹¹. Além dessas 13h/a, tive um encontro com as duas professoras para socializarmos nossas avaliações da P.P., pois não dera tempo de fazê-lo na sala de aula.

Após a conclusão da aplicação dessa proposta piloto, o próximo passo a ser trilhado, pelo que já planejara antes em minha pesquisa, seria o desenvolvimento de uma proposta final de leitura de diferentes gêneros humorísticos, em 2005, com as mesmas turmas com as quais desenvolvera a proposta piloto em 2004. Seriam, então, 02 turmas de 8ª série. Porém, como o processo de pesquisa é um constante movimento reflexivo, alguns questionamentos surgiram acerca da pertinência de eu desenvolver a proposta final com essas turmas que haviam participado da P.P.. Se pretendo construir uma proposta de trabalho com diferentes GHs que possa ser exequível em diferentes contextos escolares, não seria mais adequado eu fazer isso com turmas que não tivessem participado do processo anterior, uma vez que essa será a realidade em outras instituições, e mesmo na ESEBA, em outras séries e turmas? Após algumas conversas com minha orientadora, dadas as suas considerações, e as

¹⁹¹ Ver síntese dos diferentes passos envolvidos na P.P. na seção 3.3 do capítulo 3.

reflexões que fiz a partir delas, e conversas que tive com colegas, especialmente Maria Cecília de Lima – parceira de todas as horas -, concluímos que, para maior validade da pesquisa, melhor seria trabalhar com turmas as quais não tivessem participado do processo anterior. Concluímos também que melhor seria fazer a segunda intervenção em sala de aula com turmas de 7ª série, uma vez que essa série tinha sido sempre o foco do trabalho de campo. Tomadas essas decisões, comecei a caminhar rumo a esta nova etapa.

Findando ainda o ano letivo de 2004, tive um encontro com as duas professoras em 20/12/04, em que conversamos sobre a elaboração e desenvolvimento da proposta final no ano seguinte. Apresentei para as professoras a seguinte síntese das sugestões¹⁹² dos sujeitos envolvidos na proposta piloto para a elaboração da proposta final (P.F.) para que pudéssemos levá-las em conta quando da produção desta proposta:

SÍNTESE DAS SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PROPOSTA PILOTO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA FINAL

“f) O que sugere para a elaboração da proposta final (quais textos humorísticos? De quais fontes? Quais dinâmicas adotar? Como encaminhar o trabalho em sala de aula?)”

SUGESTÕES DE TEXTOS/FONTES:

- 1) Charges e piadas animadas da internet;
- 2) piadas engraçadas de revistas, da internet; piadas de loira e bêbados;
- 3) quadrinhos e charges que retratem problemas sociais
- 4) charges, crônicas de livros e/ou jornais
- 5) textos da internet, TV, rádio; seriados, filmes, crônicas
- 6) A grande família, Os aspones, Zorra Total, A praça é nossa, Casseta e Planeta, A diarista”
- 7) sites www.happythreefriends.com, www.charges.com.br, www.humortadela.com.br, www.mundocanibal.com.br.

SUGESTÕES DE DINÂMICAS E DE COMO ENCAMINHAR O TRABALHO:

- 1) “deveria ser no laboratório de informática” (R, 7ª. A)
- 2) “podemos discutir sem ter a matéria organizadinha, e tentar vários sites que fala sobre a charge, e no maior tempo ver charge, e fazer crítica geral” (R1, 7ª. A)
- 3) “críticas humorísticas e debates dinâmicos analisando e interpretando os diferentes pontos de vista de cada charge, piada, etc.” (DA, 7ª. A)
- 4) “Adotar como dinâmica a interpretação de cada um.” (L1, 7ª. A)
- 5) “Uma coisa legal seria cada um escolher o seu texto, analisá-lo e contá-lo” (GD, 7ª. A)
- 6) “devíamos continuar com este planejamento”/ “a dinâmica pode continuar a mesma” (GD, 7ª. A; aluno/a 10, 7ª. C)
- 9) “trabalho com desenhos próprios de cada aluno” (aluno/a 6, 7ª. A)
- 10) “Eu acho que a professora deveria nos dar um tempo para escolhermos as piadas. Durante a atividade, alguns alunos iriam expor a piada que escolheram (ou qualquer outro texto humorístico). Para analisar a piada, deveríamos apenas tentar a piada e discutir o tema abordado no texto” (aluno/a 7, 7ª. A)
- 11) “dentro desses sites poderíamos ficar livres para escolher o que quisermos, e quando alguém achar uma coisa legal, passa para a sala, para depois ser discutido” (aluno/a 11, 7ª. A)
- 12) “cada um fala uma piada e discute sobre ela” (G1, 7ª. C)
- 13) “podemos fazer uma votação dos assuntos de piadas mais legais na nossa opinião e utilizar a mesma dinâmica usada até agora” (aluno/a 13, 7ª. C)
- 14) acho que as aulas tinham de ser uma vez por semana para não atrapalhar o conteúdo e também não deveria trabalhar a sala inteira junta, metade, metade.” (aluno/a 17, 7ª. C)

No mesmo encontro, discutimos sobre a duração da proposta, e sobre as dificuldades de se construir isso com os/as alunos/as, uma vez que não têm experiência com esse tipo de construção. Confesso que fiquei muito angustiada. Estava com medo, insegura. Sinceramente, tive vontade de desistir.

¹⁹² Essas sugestões foram apresentadas na avaliação final, por escrito, da Proposta Piloto.

Nesse encontro ainda, fui informada de que não poderia elaborar e desenvolver a proposta final em conjunto com Ana Cristina, pois eu já decidira continuar a pesquisa em 2005 com 7as séries e ela iria trabalhar com uma 5ª série e uma 8ª série (a 7ª. C de 2004). Esta foi para mim uma constatação triste e desmotivadora, pois ela, sem dúvida, foi e é uma parceira importantíssima. Procurei, então, as duas professoras que ministrariam aulas nesta série: Valéria Garcia e Célia Gomes. Mais uma vez, a adesão das duas foi irrestrita. Como Célia Gomes estava retornando de sua liberação para cursar mestrado em Campinas, considerei importante a leitura e discussão de meu projeto, em primeiro lugar. Ela me solicitou o envio da P.P. desenvolvida em 2004, para que se inteirasse melhor do que fora feito.

No quadro a seguir, amplio parte do quadro anterior com a síntese das diferentes etapas do trabalho realizado em 2004:

A N O	PARTICIPANTES	ETAPAS
2004	<ul style="list-style-type: none"> - 01 turma de 6ª série - 02 turmas de 7ª série - 02 professoras de LP: Ana Cristina e Valéria Garcia 	<ul style="list-style-type: none"> - novo contato com professoras de LP, de 5ª a 8ª série para definir turmas em que realizaria a observação participante; - observação de 29 aulas em duas turmas: uma 7ª e uma de 6ª (profa. Valéria) e mais tarde em outra 7ª série (profa. Ana Cristina), num total de 38 aulas; - aplicação de questionário: alunos/as e professoras; - organização das respostas obtidas por meio de questionário; - entrevistas com professoras e alunos/as; - delimitação de duas turmas de 7ª série para continuar observação participante e desenvolvimento da pesquisa: 7^{as} A e C; - observação dos trabalhos de leitura de charges impressas de fontes diversas e de cartuns, charges e quadrinhos do livro didático Linguagem Nova; - encontro e entrevista com jornalista, cartunista e chargista Maurício Ricardo; - discussão de meu projeto de pesquisa com professoras Ana Cristina e Valéria Garcia; - Elaboração da proposta piloto de leitura do gênero piada, em conjunto com as duas professoras; - Desenvolvimento e avaliação dessa proposta junto as duas 7^{as} séries: A e C, num total de 13h/a em cada turma; - Discussão com as professoras sobre a elaboração da proposta final de leitura de diferentes gêneros do humor a ser desenvolvida em 2005; - Definição de parcerias para 2005.

QUADRO 11: Etapas do trabalho de campo na ESEBA, em 2004.

2.4.2.3. A segunda intervenção na sala de aula: a Proposta Final

No dia 04/02/05, tive o primeiro encontro do ano com as parceiras Valéria e Célia, quando elas me informaram que, neste ano de 2005, tinha sido adotado um novo LDLP de 5ª a 8ª série, intitulado *Português: Linguagens*¹⁹³. Lemos juntas o conteúdo previsto para 2005, discutimos sobre as bases gerais da proposta de leitura de diferentes gêneros que desenvolveríamos e examinamos a grade horária das duas para combinarmos o(s) dia(s) e horário(s) de encontro com as turmas e decidimos qual das duas turmas de 7ª série, da profa. Valéria, iria desenvolver a proposta conosco. A professora

¹⁹³ Segundo as duas professoras, os/as alunos/as, este ano (2005), receberam apenas o novo LDLP adotado. Em alguns momentos, elas estão usando o livro Oficina de Textos para, por exemplo, estudo de algumas charges, mas este LD não fica com os/as alunos/as. Ele fica na biblioteca da escola e a professora, quando precisa/quer usá-lo, solicita-o à bibliotecária.

Valéria me disse que achava que o trabalho com a 7ª. B poderia ser melhor que com a 7ª. C, pelo pouco que pudera já conhecer de suas duas turmas de 2005. Assim, acordamos que a proposta seria inicialmente desenvolvida nas 7as. A (profa. Célia) e B (profa. Valéria). Porém, no decorrer dos encontros iniciais, quando começamos a apresentação da proposta, fomos percebendo que seria importante apresentar a pesquisa também à 7ª. C e sondar o interesse da turma para, depois, tomar a decisão final quanto às duas turmas que realmente participariam do desenvolvimento da proposta. Em função de vários fatores¹⁹⁴ e das discussões que tivemos (Profa. Valéria e eu/Minha orientadora e eu) sobre essa questão, após pouco mais de um mês do início do trabalho com as turmas, definimos pelas 7as. A e C¹⁹⁵.

No final desse encontro de 04/02, ainda, combinamos que eu mandaria para elas, por *e-mail*, o que conseguisse esboçar sobre a proposta final, tendo em vista o que discutíramos, para que lessem e pudessem discutir novamente. Dois dias depois, reunimo-nos para elaboração do esboço geral final da proposta, planejamento das aulas (ver anexo 2.12) e marcamos o início do trabalho para 03/03/05.

Veja, a seguir, como ficou a proposta final:

**PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS
HUMORÍSTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CÉLIA GOMES E VALÉRIA APARECIDA GARCIA**

1. OBJETIVO GERAL

a) Elaborar uma proposta de trabalho com diferentes gêneros discursivos humorísticos (GDHs¹⁹⁶) que possa contribuir para a melhor compreensão desses gêneros, por parte dos/as alunos/as, para a construção de um sujeito crítico, para o desvelamento das ideologias subjacentes ao discurso humorístico e seu papel na reprodução ou transformação de relações assimétricas e para a constituição de identidades emancipadas.

2. TURMAS: 7as. A (Célia) e B ou C (Valéria – ainda estamos decidindo qual das duas turmas. A princípio, a profa. achou que a 7ª.B seria melhor para o trabalho, mas, depois, em 15/03, ligou-me dizendo que a 7ª. C poderia ser uma escolha melhor.)

3. DURAÇÃO: de março a maio de 2005 (1 trimestre).

4. PREVISÃO DO Nº de AULAS: 02 aulas de 50 minutos semanais, num total de 1h40min, com cada turma. Total: 04 aulas semanais, assim discriminadas:

a) 7a. A (Célia) – 2as. Feiras – 4º. e 5º. horários

MESES	DÍAS	TOTAL DE AULAS
MARÇO	07, 14, 21 e 28	08 aulas
ABRIL	04, 11, 18 e 25	08 aulas
MAIO	02, 09, 16, 23 e 30/05	10 aulas
TOTAL GERAL DE AULAS: 26 aulas		

¹⁹⁴ Um dos fatores que nos levaram a essa decisão foi o fato de a 7ª. B ter o número maior de alunos/as que não gostaram da proposta e/ou disseram não querer participar dela.

¹⁹⁵ Ver diário e notas de campo referentes aos encontros com a 7ª. B em 15/03, 17/03, 21/03 e 11/04/05, no anexo 2.11.

¹⁹⁶ Aqui e em alguns outros lugares nesta tese e nos seus anexos, os/as leitores/as encontrarão o termo ‘gêneros discursivos humorísticos’ e a abreviatura ‘GDHs’, porque quando iniciei esta pesquisa e durante o trabalho de campo eu os utilizava. Porém, depois de algumas reflexões, discussões com pesquisadores/as, quando da apresentação de trabalhos em congressos, e discussões com o Prof. Carlos Gouveia, em Lisboa, considereei que era desnecessário usar a designação GDH e passei, então, a utilizar o termo ‘gêneros humorísticos’ ou ‘gêneros do humor’ e a abreviatura ‘GHs’. Todavia, quis preservar a originalidade do material produzido em campo; por isso, a presença dos dois termos e das duas abreviaturas.

b) 7a. B (Valéria) – 2as. Feiras – 1º. horário / 5ªs. Feiras - 5º. horário

MESES	DIAS	TOTAL DE AULAS
MARÇO	2as. Feiras: 07, 14, 21 e 28	04 aulas
	5as. Feiras: 03, 10, 17 e 31	05 aulas
<i>Recesso: 24/03 e Feriado: 25/03</i>		
ABRIL	2as. Feiras: 04, 11, 18 e 25	04 aulas
	<i>Feriado: 21/04</i>	5as. Feiras: 07,14 e 28
MAIO	2as. Feiras: 02, 09, 16, 23 e 30	05 aulas
	<i>Feriado: 26/05</i>	5as. Feiras: 05,12 e 19
TOTAL GERAL DE AULAS: 24 aulas		

c) 7ª. C (Valéria) – 6as. Feiras – 1º. e 2º horários (se necessário, usar o 1º h. de 4ª. feira e um só de 6ª. feira)

MESES	DIAS	TOTAL DE AULAS
MARÇO	4as. Feira: 16, 23	02 aulas
	6as. Feiras: 18	02 aulas
<i>Feriado: 25/03 – 6ª. feira; por isso, darei aula no dia 23/03, 4ª. feira.</i>		
ABRIL	6as. Feiras: 01, 08, 15, 22 e 29	10 aulas
	<i>feriado: 21/04 – 5ª. feira – pode ser que seja recesso no dia 22/04. se for, tentarei dar aula na 4ª. feira, 20/04, o que dará um total de 09 aulas em abril</i>	
MAIO	6as. Feiras: 06, 13, 20 e 27	08 aulas
	<i>feriado: 26/05 – 5ª. feira- pode ser que seja recesso no dia 27/05. se for, tentarei dar aula na 4ª. feira, 25/05, o que dará um total de 07 aulas em maio.l</i>	
TOTAL GERAL DE AULAS: 22 aulas ou 20, dependendo dos recessos		

5. ESPAÇO FÍSICO PARA OS ENCONTROS:

- a) em sala de aula normal, na maioria das vezes;
- b) no Laboratório de Informática, quando formos trabalhar com textos da internet.

6. FORMA DE REGISTRO DOS ENCONTROS:

- a) filmagem (uma outra pessoa filmará, para que eu possa conduzir o trabalho);
- b) diário e notas de campo;
- c) questionário;
- d) respostas por escrito a questões de interpretação;
- e) gravação em áudio (entrevistas, p.ex.).

7. VISÃO GERAL DA OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO:**7.1. CONTATO INICIAL COM AS TURMAS**

7.1.1. Apresentação pessoal e apresentação da pesquisa de doutorado, em linhas gerais.

7.1.2. Exposição da trajetória já percorrida com alunos/as e professores/as da ESEBA, desde o 2º. Semestre de 2003, com especial ênfase à proposta piloto (PP) desenvolvida no 2º. Sem/2004 com duas turmas de 7ª série.

7.1.3. Justificativa para a seleção das 02 turmas para a realização da proposta final (PF).

7.2. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO A SER DESENVOLVIDO COM AS DUAS TURMAS

7.2.1. Apresentação da proposta final, em linhas gerais. Neste momento, será explicado que, durante a realização da PF, serão discutidos alguns conceitos teóricos com eles/as, os quais poderão ajudá-los, posteriormente, na interpretação dos diferentes gêneros discursivos. Nesta apresentação inicial da proposta, apenas serão mencionados os prováveis GDHs a serem analisados, de fontes diversas, pois a delimitação será feita, posteriormente, a partir da resposta dos/as alunos/as e professoras/as ao questionário a ser aplicado e de discussão conjunta, em sala de aula. Será esclarecido, também, que, para facilitar a transcrição dos dados, em alguns momentos, será necessário filmar os encontros em vez de usar gravador, e que essa filmagem será feita

por uma 3ª. pessoa. Deixar claro que, como o barulho externo e interno às vezes é muito intenso, o uso do gravador não se mostra muito eficiente na hora da transcrição dos dados. Pela experiência anterior, foi possível perceber que a filmagem tornou o trabalho mais fácil. Neste momento, já será feita uma consulta aos/às alunos/as, oralmente, sobre a concordância deles/as com relação ao uso desses recursos.

7.3. CONSULTA SOBRE O DESEJO DE OS/AS ALUNOS/AS PARTICIPAREM DA PROPOSTA FINAL E SOBRE A OPINIÃO DELES/AS SOBRE ELA, A PARTIR DESSE PRIMEIRO CONTATO¹⁹⁷ - POR ESCRITO.

7.4. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO REELABORADO, em anexo. (01 aula)

Com a reelaboração do questionário e adoção de um novo LDLP pela escola, neste ano, uma parte dele demandará mais tempo para ser respondida porque, antes de os/as alunos/as responderem a alguma(s) questão(ões) relativas ao humor presente neste novo livro, será feita uma observação conjunta (alunos/as, pesquisadora e professora) das partes do livro em que há algum GDH e das atividades propostas.

Consideramos que isso possa facilitar o trabalho dos/as alunos/as pelo fato de estarem em contato com o novo livro há apenas um mês.

7.4.1. JUSTIFICATIVA PARA A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Por meio desse questionário, pretende-se ter uma visão geral do que os/as alunos/as entendem por texto de humor e do que acham do trabalho com esse tipo de texto na escola. Procura-se sondar: se os/as alunos/as gostam de textos humorísticos; de quais mais gostam; por quais meios têm contato com o humor no dia-a-dia; quais são os objetivos de um texto humorístico na visão dos/as alunos/as; se têm trabalhado com textos humorísticos na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa; se há esse tipo de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) adotados no ano anterior e neste ano; o que acham das atividades propostas referentes ao humor; se têm dificuldades para entender os textos de humor que lêem e qual a importância do trabalho com o humor na sala de aula.

A partir das respostas dos/as alunos/as, delimitaremos a PF.

7.5. APRESENTAÇÃO DE SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS PARA DISCUSSÃO E DEFINIÇÃO CONJUNTA :

7.5.1. dos gêneros discursivos humorísticos (GDHs) a serem trabalhados: a) charges (animadas e sem animação); b) piadas (animadas e sem animação); c) anedotas e tirinhas (??)

7.5.2. da necessidade de delimitação de fontes e de quais: a) Incluir textos orais, TV, jornal, revista, internet, livros de piadas e charges? b) Convidar um/a contador/a de piadas para ir à escola? Quem? Como?

7.5.3. da proporcionalidade dos GDHs delimitados e das fontes:

a) definir, previamente, quantos GDHs de cada e quantos de cada fonte? Como isso deve ser feito? Em função de quê? Quantas charges? Quantas charges animadas? Quantas piadas? Quantas piadas animadas? Quantas anedotas e tirinhas, se formos incluir tais GDH? Quantos textos orais, quantos de TV, jornal, revista, internet, livros?

7.6. SONDAGEM INICIAL DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DOIS GDHs – 01 PIADA E 01 CHARGE

- Isso deve ser feito para sondar como os/as alunos/as interpretam piadas e charges, antes de qualquer intervenção da pesquisadora ou das professoras, de qualquer discussão teórica, para comparação posterior do desempenho deles/as ao final do desenvolvimento da Proposta.

7.6.1. Leitura e interpretação de uma piada escrita¹⁹⁸, sem discussão prévia:

7.6.1.1. Questões a serem respondidas por escrito, individualmente, sobre a piada.

7.6.1.2. Avaliação oral, pelos/as alunos/as e professoras, dessa atividade. (Fala voluntária)

7.6.2. Leitura e interpretação de uma charge não animada, sem discussão prévia¹⁹⁹:

¹⁹⁷ Essa consulta também foi feita no início do desenvolvimento da PP, em 2004, porém só oralmente.

¹⁹⁸ Ver piada e questões sobre ela logo mais adiante neste capítulo e também no planejamento da 5a. aula, no anexo 2.12. Essa piada é analisada no capítulo 4.

¹⁹⁹ Ver charge e questões sobre ela logo mais adiante neste capítulo e também no planejamento da 6ª. aula, no anexo 2.12.

- 7.6.2.1. Questões a serem respondidas por escrito, individualmente, sobre a charge.
7.6.2.2. Avaliação oral, pelos/as alunos/as e professoras, dessa atividade. (Fala voluntária)

7.7. DISCUSSÃO, DE FORMA CLARA E SIMPLIFICADA, EM CONFORMIDADE COM O NÍVEL DOS/AS ALUNOS/AS, DAS QUESTÕES TEÓRICAS ABAIXO, ANTES DE INICIAR O TRABALHO CONJUNTO COM OS GDHS²⁰⁰:

- 7.7.1. Humor e carnavalização
7.7.2. Concepção de Discurso
7.7.3. Concepção de Texto
7.7.4. Teoria Social do Discurso – Análise de Discurso Crítica
7.7.5. Ideologia e hegemonia

7.8. LEITURA E ANÁLISE CONJUNTA DE UM GDH ANIMADO, COM BASE NO QUE FOI DISCUTIDO SOBRE A TEORIA²⁰¹

- Avaliação da atividade oralmente

7.9. LEITURA E SELEÇÃO PELOS/AS ALUNOS/AS DE GDHS DIVERSOS

- 7.9.1. Leitura de PIADAS, CHARGES E CARTUNS IMPRESSOS para seleção dos textos considerados mais interessantes pelos/as alunos/as.
7.9.2. Apresentação para a turma dos GDHS selecionados com exposição do porquê da escolha.
7.9.3. Avaliação do encontro.

7.10. TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS GDHS, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

- Esta parte vai ser construída aos poucos e de forma conjunta²⁰². Penso que ora a dinâmica de trabalho deve ser proposta por mim, ora pelos/as alunos/as, ora pelas professoras. Penso também que não devemos trabalhar com o mesmo GDH durante várias aulas seguidas. Preferencialmente, 01 gênero a cada aula.

- Em alguns momentos, durante o processo, a turma apresentará resposta escrita, para que tenha uma certa desenvoltura na parte de interpretação por escrito. Isso será importante para que, posteriormente, ao final da proposta, possamos fazer uma interpretação individual, por escrito, dos diferentes GDHS trabalhados durante os encontros, a fim de compararmos-la com o que foi feito na sondagem inicial.

7.11. INTERPRETAÇÃO, POR ESCRITO, PELOS/AS ALUNOS/AS, INDIVIDUALMENTE, DE DIFERENTES GDHS TRABALHADOS PARA QUE SEJA FEITA UMA COMPARAÇÃO COM O NÍVEL DE INTERPRETAÇÃO APRESENTADO NA SONDAÇÃO INICIAL.

Pretendemos observar em que o trabalho na perspectiva da Análise de Discurso Crítica contribuiu (se contribuiu) para a interpretação desses GDHS.

7.12. SE POSSÍVEL, APRESENTAR OS DADOS REFERENTES A ESSA COMPARAÇÃO E DISCUTIR COM ALUNOS/AS E PROFESSORAS.

8 AVALIAÇÃO FINAL DO TRABALHO, POR ESCRITO E ORALMENTE, POR PARTE DOS/AS ALUNOS/AS, PROFESSORAS E PESQUISADORA.

9. POSSÍVEIS MODOS DE INVESTIR NA IMPLEMENTAÇÃO DESTA PROPOSTA NA ESEBA E EM DIFERENTES ESCOLAS

A partir de reflexões acerca da realidade da ESEBA e das demais escolas públicas de Uberlândia compartilhadas no decorrer do trabalho, solicitar a todos/as participantes sugestões, oralmente e por escrito, de como difundir essa proposta e apresentar seus resultados.

²⁰⁰ Ver planejamento das 7ª. e 8ª. aulas, no anexo 2.12 e ver cópia dos slides exibidos mais adiante neste capítulo.

²⁰¹ Ver planejamento da 9ª. aula, no anexo 2.12.

²⁰² O resultado dessa construção conjunta é atualizado na elaboração da proposta referente à 2ª. etapa do trabalho, a qual apresento mais adiante neste capítulo.

Como planejáramos, no primeiro encontro com as turmas, (correspondente às duas primeiras aulas planejadas²⁰³), eu fiz **minha apresentação pessoal, a apresentação oral das linhas gerais da proposta e da trajetória (em transparências) que já havia percorrido na ESEBA desde o 2º semestre de 2003**. No momento da exposição da proposta, discutimos questões/conceitos importantes, como: ideologia, relações de poder, como se pode ver neste trecho do diário e notas de campo, de 14/03/05, 7ª. A:

Perguntei até onde entenderam e me disseram que até a palavra “crítico”. Então, comecei perguntando o que eles achavam que era “desvelamento”. Uns diziam que vinha de vela, tirar a vela; vinha de defunto. “Será?”, perguntei e ri ao mesmo tempo. Na tentativa de partir do que eles sabiam, eu lhes perguntei: “o que significa, para vocês, dizer que algo, alguma coisa está velado/a?” Houve silêncio por parte de muitos. Uma aluna, finalmente, disse: “algo está escondido”. Aliviada, confirmei: “Isso! Está oculto, implícito; então vamos tentar trazer à tona as ideologias que estão subjacentes (voltando-me para o objetivo geral na transparência). Continuando, perguntei-lhes: “o que são ideologias? O que é ideologia?” Um aluno respondeu: “idéias”. Completei dizendo que pode ser um conjunto de idéias, pensamentos, crenças de um determinado grupo social. Perguntei, ainda: “E subjacentes?” Disseram: “por baixo”, “por trás”. Eu disse: “é como se estivesse implícito no discurso humorístico, né?!”. “E o que são relações assimétricas?” – indaguei – “são aquelas em que as pessoas têm o mesmo poder ou uma/s tem/têm mais que outra/s?” Responderam: “umas têm mais que as outras”. Perguntei: “Será que no dia-a-dia, na relação entre vocês, aluno/aluno, vocês têm o mesmo poder? E vocês e a professora? E os homens e as mulheres na sociedade? E os brancos e os negros?”. Iam respondendo, sempre: NÃO!!!! Acrescentei: “quando eu reproduzo essa assimetria, o que eu faço?”. Alguns/mas alunos/as: “faço igual, aceito”. “Pois é, será que quando eu tenho muito contato com textos de humor que colocam a loira como burra, o português como burro, o negro como bom de cama, a mulher como tendo que ter um corpo em forma de violão para ser desejada, com seios e bumbuns fartos e arredondados, p.ex., não corro o risco de incorporar essas crenças, se não tiver uma visão crítica? E será que isso pode influenciar de alguma forma em como eu vejo os outros e a mim mesma. Minha identidade pode ficar “enfraquecida”?

OS/AS ALUNOS/AS FICARAM BEM ATENTOS/AS AO QUE EU DIZIA. PARECE QUE TUDO ISSO MEXIA COM ELES/AS DE ALGUMA FORMA. NÃO SEI EXPLICAR AO CERTO, MAS É COMO SE, DE REPENTE, COMEÇASSEM A PENSAR, PENSAR E PENSAR EM TUDO QUE EU ESTAVA FALANDO... FOI MUITO BOM VER ISSO NOS OLHOS E FACES DELES/AS.²⁰⁴

No primeiro encontro ainda, justifiquei por que motivo trabalharia com apenas duas turmas de 7ª série, e não com as três existentes na escola, e com duas professoras, e não só com uma; fiz **apresentação, em transparências, do que esboçamos (professoras e eu) como proposta; e lhes apresentei duas questões para responderem**, a fim de consultar sobre o desejo de os/as alunos/as participarem do desenvolvimento da proposta final e sobre a opinião deles/as sobre essa proposta, a partir desse primeiro contato. São elas:

1. Pelo primeiro contato que teve com a proposta de leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos humorísticos (GDHs), em sala de aula, na perspectiva da análise de discurso crítica, qual a impressão que teve dela? Justifique.
2. Você gostaria de fazer parte da construção e desenvolvimento dessa proposta neste ano? Justifique.

²⁰³ Ver anexo 2.12.

²⁰⁴ Em muitas citações de trechos de meu diário e notas de campos, serão encontradas palavras, frases, parágrafos em negrito e ou em caixa alta porque quis preservar a forma como foram originalmente registrados.

Vou aqui apresentar alguns dizeres dos/as participantes no sentido de mostrar a posição da comunidade em relação à proposta de pesquisa. As respostas, no geral, giraram em torno:

1) do potencial do trabalho a ser desenvolvido e das mudanças que pode provocar na rotina da sala de aula, como em:

“achei super legal, e muito interessante, porque é um trabalho, onde vai desenvolver nossa criatividade”/ “Eu achei um bom trabalho, pois é divertido trabalhar com gêneros discursivos humorísticos porque assim as aulas ficam melhores, legais e todos têm mais interesse de participar dela, e ela fica mais proveitosa”/ “Eu achei o assunto muito interessante para nosso desenvolvimento e dos alunos todos”/ “É óbvio, pois as aulas de português são entediantes e uma aula que me deixaria refletir sobre um assunto que tenho críticas ou desinteresse me ajudaria a prestar mais atenção na aula.”/ “Claro, porque finalmente uma professora entendeu que nós alunos não estamos ainda no “mundo dos textos formais, jornais” etc... O trabalho humorístico, penso, vai nos incentivar nas matérias deixando as aulas mais interessantes e empolgantes (no nosso mundo) “ (7^a. C, 18/03/05);

2) do caráter inovador e desafiante da proposta:

“é uma proposta nova inovadora que parece ser legal então eu me interesse em constituir redações críticas mas também humorísticas” (7^a. A, 14/03/05)/ “eu gostei muito, pois é um trabalho novo e parece ser muitíssimo bom.”/ “Achei ela bem interessante e desafiante, ou seja, será um desafio que nós vamos desenvolver para podermos viver em um mundo mais comunicativo e competitivo.” (7^a. C, 18/03/05);

3) do gosto que os/as alunos/as têm pelo humor:

“A impressão que eu tive dela é muito boa, pois eu gosto muito de temas humorísticos, aprender tudo sobre esse tema.” (7^a. C, 18/03/05)/ “pois a idéia de trabalhar outros gêneros me interessa e também me deixa muito curioso por esses gêneros serem humorísticos.”/ “pois acho muito legal a idéia de discutir e estudar sobre outros gêneros de leitura, como humor.”/ “Eu acho essa proposta ótima para o conhecimento e aprendizado do aluno, pois é legal trabalhar um tema variado de vez em quando para ajudar o aluno a enriquecer sua cultura com um tema que todos gostam e divertem-se.” (7^a. A, 14/03/05);

4) da possibilidade de ampliar conhecimentos por meio da proposta:

“Eu acho bom porque todos na sociedade acham que o humor é só uma coisa engraçada mas o humor é texto que critica e as vezes faz te dar algumas gargalhadas.”/ “pois conheceremos os diferentes gêneros que o humor pode apresentar e as diferentes formas em que ele se apresenta e é contado.”/ “Eu acho essa proposta ótima para o conhecimento e aprendizado do aluno, pois é legal trabalhar um tema variado de vez em quando para ajudar o aluno a enriquecer sua cultura com um tema que todos gostam e divertem-se.”/ “pois assim os alunos não leriam mais textos humorísticos só como diversão e sim ‘analisaria’ ele.”/ “Sim, pois é muito importante para nós, o estudo do texto humorístico para desenvolver nossa capacidade ética e de opinião.” (7^a. A, 14/03/05).

Em seguida, **socializamos as respostas** e, neste momento, procurei obter um retorno mais claro de alunos/as cujas respostas haviam sido vagas e, por isso, não me permitiam saber qual era o real desejo da comunidade.

O encontro seguinte com as turmas foi destinado à **aplicação de um questionário**, elaborado a partir dos que foram aplicados nos dois anos anteriores. Ele é semelhante a eles, mas sofreu algumas alterações (ver anexo 2.13). Na 7^a. B, ele foi aplicado em 07 e 14/03; na 7^a. A, em 21/03; e na 7^a. C, em 23/03/05.

Como em 2005, o LDLP era novo, foi necessário consultarmos, em conjunto, os gêneros do humor presentes no livro, antes de os/as alunos/as responderem às questões relativas a eles. Neste momento, pudemos ver o quanto o livro atual era diferente em relação aos anteriores (“Neste, tem uma

unidade só para o humor”, fala de uma aluna da 7ª. A, 21/03/05), no que diz respeito à presença desses gêneros e a forma como são utilizados²⁰⁵. Lemos alguns textos de humor, discutimos, observamos alguns exercícios propostos. Na primeira turma, 7ª. B, em que desenvolvemos esta atividade, achei que a dinâmica adotada não tinha sido boa, pois percebi que teria sido melhor se eu tivesse solicitado aos/às alunos/as a observação dos textos de humor e das atividades do LDLP antes. Em função disso, revi esta parte no planejamento e, sem dúvida, essa revisão ajudou muito no encaminhamento posterior da atividade nas duas turmas.

Após a aplicação do questionário, sintetizei os resultados obtidos em cada turma concernentes às questões 2, 3 e 4 (ver anexos 2.14 e 2.15)²⁰⁶ **e os apresentei em transparência, em cada turma.** Por meio desses resultados, pude saber que:

- a) os textos de humor de que os/as alunos/as mais gostam de ler são:** Charges impressas e veiculadas pela internet, animadas ou não; programas de humor da TV (Casseta e Planeta, Tom Cavalcanti na Record, programas de TV a cabo, Zorra total, A praça é nossa, A diarista, outros), piadas, história em quadrinhos;
- b) os/as alunos/as têm contato com textos de humor, no dia-a-dia, principalmente por meio:** da televisão, de gibis, da internet e do contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas;
- c) os textos mais engraçados são por eles/as encontrados:** na TV, na internet, em gibis.

Esses resultados auxiliaram a mim e às professoras na melhor delimitação de onde retiraríamos os gêneros com os quais trabalharíamos e quais gêneros deveríamos utilizar, preferencialmente.

Na etapa seguinte de nosso trabalho, fizemos uma **sondagem de leitura e interpretação de uma piada e de uma charge não-animadas**, selecionadas por mim (ver planejamento da 5ª. e 6ª. aulas no anexo 2.12). A seguir, apresento esses dois GHs e as questões propostas:

Piada: Lula e Cristo²⁰⁷

Estava Lula em uma cerimônia pública, assistida por milhares de pessoas em Brasília, quando, ao fim do discurso no palanque, um de seus assessores virou-se para o povo e, apontando para o Presidente, falou:

- Olhem, meus companheiros! Esse é o nosso Lula, o nosso salvador! Lula não tem a barba igual a de Cristo?

E o povo:

-Teemmm!!!

- Lula não tem os olhos iguais ao de Cristo?

- Teemmm!!!

- Lula não tem o jeito de Cristo?

- Teemmm!!!

E vira-se um bêbado lá no meio da multidão e grita:

- ENTÃO CRUCIFICA LOGO ESSE FILHO DA PUTA!

Categoria: Políticos

Fonte: OraPois - O Site da diversão - (2003-08-28 10:46:26)

Questões a serem respondidas por escrito, individualmente:

a) O que você entendeu dessa piada?

²⁰⁵ Sobre isso, ver seção 3.2.2 do capítulo 3.

²⁰⁶ Optei por colocar em anexo apenas a síntese referente às duas turmas que participaram de todo o trabalho em 2005/2006, ou seja, as 7ªs A e C.

²⁰⁷ Essa piada assim como as leituras construídas pelos/as alunos/as a partir desse GH são analisadas no capítulo 4.

- b) Ela é engraçada? Por quê?
- c) Em sua opinião, qual(is) poderia(m) ser o(s) objetivo(s) dessa piada?
- d) Para você, por que um dos assessores de Lula usa o pronome possessivo ‘nosso’ duas vezes, no 2º. Parágrafo?
- e) Como você interpreta o fato de o assessor fazer uma seqüência de comparações entre Lula e Cristo em forma de perguntas dirigidas ao público?
- f) Na piada, ao invés de dizer que uma pessoa grita no meio da multidão, especifica-se que é “um bêbado” quem o faz. Qual o efeito de sentido dessa escolha lexical na piada, a seu ver?
- g) Em sua opinião, constrói-se uma representação ‘positiva’ ou ‘negativa’ de Lula, na piada? Justifique.

Charge

07/01/2005 **chargista cláudio**
blog de humor

Edição Extraordinária

CHARGE

Fonte: Agora, 6 de janeiro de 2005



Questões a serem respondidas por escrito, individualmente:

a) Quais são os/as personagens representados/as nessa charge?

b) Em geral, a temática das charges versa sobre o cotidiano – questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. Levando isso em consideração, qual(is) questão(ões) social(is) está(ão) sendo focalizada(s) nessa charge?

c) Ela é engraçada? Por quê?

d) Considerando o texto verbal e o não-verbal, na sua opinião:

1. Como é representada a figura feminina/de esposa nessa charge?
2. E a figura masculina/de esposo?
3. E o presidente da república?

e) O que você acha dessas representações? Concorde com elas? Justifique.

f) Para você, o contato com charges como essa pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

O objetivo dessa atividade, como consta no planejamento geral (anexo 2.12), é sondar como os/as alunos/as interpretam piadas e charges, antes de qualquer intervenção da pesquisadora ou das professoras, de qualquer discussão teórica, para comparação posterior do desempenho deles/as ao final do desenvolvimento da proposta. A partir desta atividade, ao final de cada encontro realizado durante a P.F., fizemos uma avaliação oral das atividades desenvolvidas.

Depois disso, destinamos os encontros²⁰⁸ para **abordagem das questões teóricas envolvidas na pesquisa**, tais como: humor, carnavalização, concepção de texto e de discurso, Teoria Social do Discurso, Análise de Discurso Crítica, ideologia e modos de operação da ideologia. Para isso, elaborei *slides*²⁰⁹, no *Power Point*, para exibição na sala de multimídia da escola e preparei cópia impressa com a síntese dos tópicos explorados²¹⁰ para os/as alunos/as colarem no caderno, a fim de ter registrado o que trabalhamos e para posterior consulta, caso necessário.

Confesso que fiquei extremamente temerosa de levar tais questões para apresentação e discussão em sala de aula. Pensava que seria muito complicado para os/as alunos/as, que logo ficariam entediados/as e que meu intento seria um fracasso. O incentivo de minha orientadora foi fundamental para que eu corresse o risco. Valeu a pena!!!! Veja meus registros em notas de campo: “Ao contrário do que temia, a discussão foi bastante proveitosa. Fiquei contente. Os/as alunos/as não se dispersaram por ser aula teórica; participaram bem e com entusiasmo. A profa. ficou bem contente com o desempenho da turma e com o encontro em si”. (**diário e notas de campo de 11/04/05 sobre encontro com a 7ª. A**).

E veja minha fala em encontro com a 7ª. C:

Nós vamos trabalhar com questões teóricas, então a princípio eu fiquei bastante resistente em trabalhar com essas questões teóricas principalmente por ser 7ª série. A minha orientadora me convenceu, e a experiência que eu tive na outra 7ª foi bastante interessante, superou muito as minhas expectativas. Eu fiquei assim muito titubeante, achando que ia ser um desastre, que os alunos não iam gostar por ser teoria; pelo contrário, me surpreenderam e trouxeram assim contribuições muito interessantes. Então, eu espero que essa turma também possa dar essa contribuição. (**transcrição do encontro de 15/04/05 com a 7ª. C, gravado em vídeo**).

Marcamos novo encontro, as duas professoras e eu, para começarmos a **planejar as aulas de leitura de diferentes gêneros do humor**. Apresentei-lhes a síntese de parte dos resultados obtidos²¹¹ por meio do questionário aplicado para terem conhecimento dos textos de humor de que os/as alunos/as mais gostam e os meios pelos quais mais têm contato com esses textos. Discutimos se já delimitaríamos quais gêneros, a quantidade de cada um e as fontes; solicitei-lhes sugestões de dinâmicas; combinamos solicitar aos/as alunos/as cópias dos textos de humor que pudessem sugerir para inclusão no trabalho. Além disso, como a próxima atividade prevista com as turmas seria a análise conjunta de uma charge animada, levei cópia da paródia presente na charge para lermos e para saber a opinião das parceiras sobre propormos aos/as alunos/as a produção de uma paródia, após a leitura conjunta da charge animada. As duas acharam uma boa idéia e ficamos de consultar as turmas.

²⁰⁸ Nos dias 04 e 11/04, o encontro foi com a 7ª. A; nos dias 15 e 25/04, com a 7ª. C.

²⁰⁹ Ver slides no anexo 2.16.

²¹⁰ Ver síntese no anexo 2.17.

²¹¹ Ver anexos 2.14 e 2.15.

Dessa forma, começamos esse trabalho²¹² de **leitura e interpretação conjunta**²¹³ de uma **charge animada**, *Lula canta Enquanto houver sol*, tentando aplicar o que vimos na teoria, conforme slides e sínteses apresentadas anteriormente²¹⁴. Ao final da análise, falei para as turmas da idéia de fazerem uma **paródia** de uma música, focalizando uma questão política, social, cultural e ou econômica; a maioria gostou da idéia. Cada grupo selecionou uma música a ser parodiada e um tema, primeiramente, para só depois iniciar a **produção do texto** com auxílio da professora e da pesquisadora. Foi uma atividade desafiante e produziu um envolvimento não muito comum nas turmas, o que consideramos – professoras eu – muito bom. Veja nota de campo de 04/05/05, 7ª. C:

Segundo a profa., os alunos estavam eufóricos desde 2ª. feira em função da produção da paródia. Com exceção de 1 grupo que não havia decidido qual música ia parodiar, todos estavam bastante animados, criativos e, posso dizer, felizes. Achei tão bom vê-los assim. Inclusive uma aluna, que em todos os encontros esteve quieta, apática, até as vezes deitada sobre a carteira, estava envolvida com o trabalho, pensando na performance do grupo, dando idéias. Não resisti e comentei com ela: que bom ver você assim desperta, participando, entusiasmada. Ela riu!

Terminada a produção, preparada a sua exibição, aconteceram as **apresentações dos grupos em sala de aula**²¹⁵. As professoras estabeleceram os seguintes critérios para avaliação das apresentações:

“1. Criatividade, realizar uma paródia, presença do humor nas paródias criadas, questões sociais presentes na paródia.
2. Apresentação das paródias em grupo: 1º. Momento: apresentação; 2º.: avaliação das performances, 3º. discussão das letras das paródias, da questão enfocada, ver se há humor e, se houver, ver em que ele reside”.
(diário de campo, 02/05/05, 7ª. A).

Depois desta atividade, iniciamos um trabalho de **leitura de piadas impressas**. Entreguei aos/as alunos/as revistas de piadas para **lerem e selecionarem** as de que mais gostassem. Depois, reunidos em grupos, eles/as escolheram três piadas para lerem para todos/as, explicarem o motivo da seleção e o que nas piadas contribuiu para a construção do sentido humorístico²¹⁶. De tudo que fizemos nesta proposta final, este foi o trabalho que mais me desagradou (“NÃO GOSTEI DO TRABALHO!!!!!!”, nota de campo de 09/05/05, 7ª. A). Nas turmas, enfrentamos barreiras, como:

- a) alunos têm muita dificuldade para discutir em grupo. Na maioria das vezes, a decisão fica a cargo de um. Esse é um problema maior que precisa ser resolvido pelo e com o conjunto de educadores, penso eu.
- b) alunos não conseguem explicar o porquê da escolha das piadas e o que há nelas que as tornam humorísticas.

²¹² Em função da disponibilidade de espaço para este trabalho, em uma das turmas ele foi realizado na Sala de Multimídia, com projeção da charge em *data show* e, em outra, pudemos utilizar o Laboratório de Informática (LIE). No laboratório, cada dupla utilizou um computador para acesso direto da charge via internet.

²¹³ O trabalho com a charge animada aconteceu no dia 25/04, na 7ª. A, e no dia 29/04/05, na 7ª. C.

²¹⁴ Ver planejamento da 9ª. aula, no anexo 2.12.

²¹⁵ No dia 27/04, a 7ª. A iniciou a produção da paródia; e no dia 04/05, a 7ª. C. No dia 02/05/05, foram apresentadas as paródias produzidas pela 7ª. A; e no dia 13/05, as produzidas pela 7ª. C.

²¹⁶ Isso foi feito nos dias 09 e 16/05, na 7ª. A, e no dia 13/05 os/as alunos/as da 7ª. C fizeram e apresentaram sua seleção.

c) apesar de selecionadas pelos/as próprios/as alunos/as, os/as colegas, em sua maioria, não acham graça das piadas e acabam criticando as escolhas de modo que as vezes provoca constrangimento. O respeito ao outro ainda é um desafio na escola!!!! (extraído das notas de campo de 09/05/05, 7^a. A)

Tais barreiras têm sido enfrentadas pelas professoras dia a dia em sala de aula e tem preocupado-as. Sobre isso, veja registro em minhas notas de campo de 16/05/05 sobre conversa que tive com a professora Célia: “Célia comentou ao telefone sobre a dificuldade que os alunos têm para ouvir os outros e na própria leitura. Ela considera que isso tem prejudicado muito o rendimento das aulas e está bastante preocupada com isso”.

Tais barreiras, como se pode ver, são devidas, em grande parte, a problemas que não são inerentes ao trabalho com as piadas em si, mas dizem respeito a todo o processo educacional e vêm se arrastando há anos no Brasil.

Na seqüência de nossos encontros, fomos fazendo a **seleção dos textos dos gêneros com os quais trabalharíamos**. Como no desenvolvimento da proposta piloto, fui eu quem escolheu as piadas e os/as alunos/as não gostaram, achei importante, mesmo que bem mais trabalhosa, deixar a escolha de boa parte dos textos a cargo dos/as participantes.

Tendo em vista o fato de que muitos/as alunos/as, no questionário aplicado anteriormente, apontaram o **programa Casseta e Planeta** como um dos mais engraçados, gravei dois programas em fita de vídeo e os levei para que as turmas fizessem a **seleção dos esquetes com os quais trabalharíamos**. Elas assistiram a eles na sala de leitura da biblioteca²¹⁷. Primeiramente, as turmas assistiram a um programa por completo e depois fizemos a votação dos esquetes mais apreciados pelos/as alunos/as. Durante a votação, eu ia lendo o nome de cada esquete, na seqüência em que eles foram exibidos, e após a leitura de cada nome a turma votava, eu contava o número de votos e o anotava em meu diário à frente do nome do quadro. A relação dos esquetes mais votados pelos/as alunos/as das 7^{as}. A e C encontra-se no anexo 2.18. Alguns/mas alunos/as da 7^a. A pediram para eu assistir também ao programa Pânico na TV, na Rede TV, aos domingos, às 18 horas. Eu assisti, mas o achei de nível muito baixo, sem engajamento com questões importantes e atuais (minha subjetividade em cena!). Por isso, dei-lhes o retorno de que não achava conveniente incluir o programa na proposta. Muitos/as alunos/as que não haviam sugerido o programa, mas que o conheciam, concordaram comigo.

Na continuação de nosso trabalho, fizemos, ainda, a **seleção de algumas piadas e charges animadas em sites de humor**, no laboratório de informática (ver anexo 2.19). Com essa seleção e com alguns outros textos impressos que os/as alunos/as ficaram de me trazer, marquei novo **encontro com as duas professoras para planejarmos juntas o trabalho com esses textos e também com alguns textos de humor presentes no LDLP**. Combinamos que elas iniciariam o capítulo 1 do LD, leriam e discutiriam com os alunos a peça teatral presente nesse capítulo para, depois, eu explorar os

²¹⁷ Nos dias 20/05 e 23/05/05, as 7^{as}. C e A selecionaram os melhores quadros dos programas exibidos em 12/04/05 e 19/04/05, respectivamente.

cartuns incluídos no mesmo capítulo. Valéria e Célia disseram que estão achando o trabalho muito bom.

Neste momento da pesquisa em campo, início de junho, achamos prudente dar **uma pausa nos encontros** com as turmas **para planejarmos melhor as atividades de leitura e interpretação dos diferentes gêneros já selecionados**, de alguns do LDLP e de outros que considerássemos interessante incluir. Com a proximidade do fim do semestre, achamos mais conveniente investir no planejamento do que começar as atividades e interrompê-las ainda no seu início. Concordamos que era melhor recomeçar em agosto. Mesmo as professoras estando de férias em julho, continuamos tendo contato por telefone para trocar idéias sobre a proposta. No dia 02/08/05 nos reunimos mais uma vez para **concluir sobre o esboço geral do trabalho a ser feito**, em continuidade ao desenvolvimento da proposta. Para este encontro, levei algumas sugestões e observações, por escrito, para discussão com as professoras (ver anexo 2.20). Definimos a previsão de número de aulas para esta próxima etapa, os espaços físicos e algumas linhas norteadoras; decidimos trabalhar com *temas*, iniciando com os gêneros do LDLP. Na minha opinião, não poderia deixar de também utilizar o material de posse dos/as alunos/as, o LDLP, inclusive porque o livro atual adotado destina toda uma unidade ao humor.

Todas essas **decisões foram levadas para apreciação pelas turmas**. Assim, no 1º dia de aula do 2º semestre de 2005, **05/08, reiniciei os encontros com as turmas. Apresentei como estávamos pensando em organizar o trabalho**: por temas; incluir GHs do LDLP e de outras fontes, construção por partes, etc; e **solicitei sugestões** de textos de humor aos/às alunos/as. Em uma das turmas, não houve sugestão de encaminhamento do trabalho diferente do apresentado, mas em outra turma, a 7ª. A, os/as alunos/as fizeram algumas interessantes propostas, as quais discutimos. Vou reproduzir a seguir um registro referente a isso em notas e diário de campo de 08/08/05, para que o/a leitor/a possa ter uma melhor idéia de como tudo se deu:

Fiquei contente nesta turma, pois, logo no início, alguns/mas alunos/as deram sugestões de como encaminhar o trabalho de campo:

1ª. SUGESTÃO (aluno LB): 5 grupos; sorteio de um tema para cada grupo que selecionará os textos humorísticos de acordo com seu tema. Cada grupo analisará onde há humor nos textos e quais os recursos/mecanismos são usados para isso. Além disso, cada grupo procurará estabelecer a relação entre os seus dados e os dados de outro/s grupo/s, ao final.

O aluno M posicionou-se contrário à sugestão do colega, pois disse que, com ela, cairíamos na mesmice da sala de aula: selecionar, analisar, apresentar. Ele sugeriu o seguinte:

2ª. SUGESTÃO: 5 grupos; sorteio de um tema para cada grupo; produção de GDH ou GDHs, por cada grupo, de acordo com o tema sorteado.

Eu lhe disse que a sua proposta é boa; porém, ressaltai que, geralmente, os/as alunos/as e até mesmo nós, professoras, temos dificuldades para produzir textos humorísticos. Além disso, pela minha experiência, tenho visto que os/as estudantes têm dificuldade de produzir um texto sobre determinado tema sem antes ler vários sobre o mesmo assunto. Os/as alunos/as concordaram e foi sugerido por M, novamente, e por outros/as alunos/as, que uníssemos as sugestões 1 e 2, assim:

3ª. SUGESTÃO: 5 grupos; sorteio de um tema para cada grupo; pesquisa e seleção, pelos grupos, de GDHs de acordo com o tema; leitura e análise dos GDHs selecionados e, no final, produção de GDH/s pelos grupos. Se for possível e desejado, exposição do resultado da seleção, análise e produção para o restante da escola.

Solicitei que pensassem bem sobre as propostas para encaminharmos o trabalho no próximo encontro.

A TURMA PARECEU-ME BEM ANIMADA. FIQUEI CONTENTE!!!! LUZ NO FIM DO TÚNEL!!!!

Após apreciação, pelas turmas, do esboço que havíamos feito – as professoras e eu – e das sugestões da 7ª. A, **refizemos a versão da proposta referente a esta etapa da pesquisa, o seu planejamento** (ver anexo 2.21) e **iniciamos as atividades**. Veja como ficou a proposta referente a esta etapa:

**PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS
HUMORÍSTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CÉLIA GOMES E VALERIA APARECIDA GARCIA
2ª. ETAPA – 2º. SEMESTRE**

1. PREVISÃO PARA ESTA ETAPA: 20 AULAS

- Esta parte vai ser construída aos poucos e de forma conjunta. Penso que ora a dinâmica de trabalho deve ser proposta por mim, ora pelos/as alunos/as, ora pelas professoras. Penso também que não devemos trabalhar com o mesmo GDH durante várias aulas seguidas. Preferencialmente, devemos interpretar 01 DGH diferente a cada aula.

- Em alguns momentos, durante o processo, a turma apresentará resposta escrita, para que tenha uma certa desenvoltura na parte de interpretação por escrito. Isso será importante para que, posteriormente, ao final da proposta, possamos fazer uma interpretação individual, por escrito, dos diferentes GDHs trabalhados durante os encontros, a fim de compararmos-la com o que foi feito na sondagem inicial.

2. DURAÇÃO: de agosto a outubro de 2005 (1 trimestre).

RETORNO ÀS AULAS ESEBA: 02/08/05 – 3ª. FEIRA

3. PREVISÃO DO N° de AULAS: 02 aulas de 50 minutos semanais, num total de 1h40min, com cada turma. Total: 04 aulas semanais, assim discriminadas:

a) 7ª. A (Célia) – 2as. Feiras – 4º. e 5º. horários

MESES	DIAS	TOTAL DE AULAS
AGOSTO	08, 22, e 29	06 aulas
<i>Feriado: 15/08 – 2ª. feira</i>		
SETEMBRO	05, 12, 19 e 26	08 aulas
OUTUBRO	03, 10, 17	06 aulas
TOTAL GERAL DE AULAS: 20 aulas		

b) 7ª. C (Valéria) – 6as. Feiras – 1º. e 2º horários (se necessário, usar o 1º h. de 4ª. feira e um só de 6ª. feira)

MESES	DIAS	TOTAL DE AULAS
AGOSTO	05, 12, 26	06 aulas
<i>19/08 – 6ª. FEIRA – ESTAREI EM SANTA MARIA - RS.</i>		
SETEMBRO	02, 09, 16, 23 e 30	10 aulas
OUTUBRO	07, 14	04 aulas
TOTAL GERAL DE AULAS: 20 aulas		

4. ESPAÇO FÍSICO PARA OS ENCONTROS:

- a) em sala de aula normal, na maioria das vezes;
- b) no Laboratório de Informática, quando formos trabalhar com textos animados da internet;
- c) na sala de vídeo, ou sala de leitura da biblioteca, ou algum laboratório que tenha TV e vídeo.

5. ABORDAGEM DOS DIFERENTES GÊNEROS DO HUMOR

5.1. Para aproveitar também o material de posse dos/as alunos/as, iniciar o trabalho com GDHs do LDLP, com o tema **RELAÇÃO HOMEM X MULHER**. Começar a 1a. unidade do LDLP, a qual é voltada para o estudo do humor.

5.2. Leitura e discussão de diferentes GDHS, de diferentes fontes, com o tema: **RELAÇÃO HOMEM E MULHER**

- Atividade em grupo
- Levar textos humorísticos dos gêneros: cartum, piada verbal, piada visual, charge já selecionados pelos/as alunos/as e por mim.
- Apresentar questões para análise dos gêneros em grupo e posterior elaboração das respostas escritas:
 - a) Como a mulher é representada no/s GDH/s em análise?
 - b) Como o homem é representado no/s GDH/s em análise?
 - c) Quais são as pistas verbais e não-verbais que lhe permitem inferir essa representação feminina e masculina?
 - d) Como já vimos, o humor geralmente opera por meio do elemento surpresa, por meio da quebra das expectativas do/a leitor/a. Em que parte/s desse/s GDH/s você observa esse recurso?
 - e) Qual/is GDH/s o seu grupo leu e analisou?
 - f) Quais são as características desse/s GDH/s?
- Leitura oral dos GDHs pelos componentes dos grupos, seguida da discussão das respostas às questões propostas, focalizando, especialmente, as identidades constituídas para homens e mulheres.
- Avaliação do encontro.

5.3. Contando anedotas/piadas

- Perguntar para os/as alunos/as se há diferença entre uma anedota e uma piada e por quê. Para maiores esclarecimentos, levar transparência com a definição de anedota:
- O LDLP traz uma sugestão interessante de atividade envolvendo anedotas/piadas. Considero importante aproveitá-la. Trabalhar com a proposta do LDLP p. 24 (questões 1, 2 e 4), 25 (ler anedota) e 26 (só a no. 2).
- Organizar a atividade de 'CONTAÇÃO DE PIADAS' pelos/as alunos/as, voluntariamente.
- **Discussão com a turma sobre a questão de se poder contar piadas pornográficas, ou não.** (cada um/a expõe sua opinião/argumentos e, caso haja divergência, faremos uma votação das propostas).
- **Como encaminhar a contação de piadas:**
 - a) não limitaremos nº de alunos/as. Sugerir que contem as piadas aqueles/as que sabem e querem contar. Isso significa que posso ter muitos/as contadores/as, ou poucos/as, dependendo da turma. Faremos a inscrição dos/as que quiserem participar.
 - b)um/a aluno/a conta, se possível, de pé, à frente, para facilitar a visualização e o entendimento.

Discussão oral e coletiva, logo depois de ouvirmos cada piada²¹⁸:

- a) O que vocês entenderam da piada?
- b) Durante a contação, veremos se a piada provocou risos ou não. A partir daí, podemos perguntar: **o que, na piada, fez com que vocês rissem ou não? (observar se está atrelado a quem conta, como conta, ao tema, ao lingüístico...)**
- c) Como são representados os sujeitos sociais nessa piada, ou seja, a mulher, o homem, o médico, a professora, o aluno, etc.? (elaborar de acordo com cada piada contada) **PROCURAR EXPLORAR AS PISTAS LINGÜÍSTICAS QUE ESTÃO LEVANDO OS/AS ALUNOS/AS A ELABORAR SUAS RESPOSTAS. NÃO FAZER ESSA PERGUNTA PARA TODAS AS PIADAS PARA NÃO FICAR CANSATIVO.**
- d) Vocês acham que piadas como essa podem influenciar de alguma forma os/as contadores/as e ouvintes? Por quê?

- Levar texto sobre contadores de piadas para leitura e discussão.

5.4. Leitura e interpretação dos quadros do programa **Casseta e Planeta** selecionados pelas turmas.

²¹⁸ Se notarmos que comentar uma por uma está ficando cansativo e muito demorado, passaremos a comentar as piadas em blocos de duas ou mais. Nesse caso, eu ou a professora da turma vai anotando no quadro -negro o tema de cada piada para que a turma se lembre na hora de comentar.

5.5. Trabalho com GDHs com tema POLÍTICOS/POLÍTICA

- **sugestão de dinâmica: dupla ou trio** - apresentar esses GDHs a professores/as, funcionários/as, alunos/as da ESEBA e entrevistá-los para saber o que entendem dos textos; para saber como, na opinião deles/as, estão representadas as identidades dos políticos nesses gêneros, etc. Em seguida, cada dupla ou trio apresenta os resultados das entrevistas para o grande grupo.
- No final, avaliação da atividade e do encontro.

5.6. Trabalho com GDHs animados da internet

- organização pelos/as alunos/as, atendendo à sugestão dada por alunos/as da 7ª. C.
- ESPAÇO FÍSICO: LIE, onde os alunos/as, em grupos de até três, selecionarão os GDHs, prepararão a análise e apresentação do trabalho dos grupos.

5.7. Interpretação por escrito, individualmente, pelos/as alunos/as, de GDHs trabalhados para comparar como interpretação feita no início da pesquisa

- a) Essa interpretação será comparada com a que fora feita na sondagem inicial para que se possa ver se houve contribuição do trabalho na perspectiva da Análise de Discurso Crítica no que diz respeito à interpretação dos GDHs.
- b) utilizar um GDH animado e um não animado. Penso que não é necessário interpretar, por escrito, todos os GDHs trabalhados para essa comparação, e isso também poderia tornar a atividade muito cansativa e desgastante para a turma.

5.8. Apresentação e discussão dos dados relativos a essa comparação.

5.9. Produção de GDHs não-animados e ou animados

- Também atendendo à sugestão dada por alunos da 7ª. A em 08/08/05, propor que os/as alunos/as produzam um GDH animado ou não. Para isso, seguir a proposta apresentada no LDLP, p. 76-78²¹⁹.

6. Avaliação final do trabalho

7. Possíveis modos de investir na implementação desta proposta na ESEBA e em diferentes escolas

- solicitar a todos/as participantes sugestões de como difundir essa proposta e apresentar seus resultados.

Como consta nessa proposta, para aproveitar também o material de posse dos/as alunos/as, optamos por começar o **trabalho com os GHs presentes na 1ª. unidade do LDLP**, a qual é voltada para o estudo do humor, e com o **tema RELAÇÃO HOMEM X MULHER**. Nesse momento, foram desenvolvidas principalmente atividades orais, envolvendo toda a turma. Apesar de muitos/as poderem considerar que a utilização do LDLP é/seria um fator desmotivador na proposta, acho que é um material disponível que não deve nem precisa ser descartado para que se diga, quem sabe, que se está fazendo algo diferente. Veja algumas de minhas notas de campo, de 05/08/05, 7ª. C:

A participação foi boa, os comentários foram interessantes e os/as alunos/as não apresentaram dificuldade de entendimento do texto (...) confesso que fiquei até animada com o trabalho de campo. Pareceu-me que esse tema vai ser muito produtivo para discussão, leitura crítica(...) ao final da aula, lembrei-me da profa. Christina. Ela me disse que quando entrasse em campo novamente me entusiasmaria e as idéias viriam. Acho que ela está certa. Ufa!!!

²¹⁹ Ver anexo 2.29.

Sempre pensei que a forma de utilização do LD é que o torna produtivo ou não, mas mesmo assim, confesso, caí, em alguns momentos, na ‘armadilha da mesmice’. A consequência disso, como não poderia deixar de ser, foi muito ruim. No mesmo encontro em que registrei as notas que acabei de citar, em 05/08/05, porque a aula já estava para terminar, resolvi pedir aos/as alunos/as da 7ª. C que, em casa, respondessem às questões sobre um cartum, p. 20-21 do LDLP²²⁰, em folha separada, para discutirmos no próximo encontro. Foi um grande erro de minha parte! Como professora já deveria prever que boa parte da turma não faria o que foi pedido, pois, como se sabe, uma das grandes dificuldades enfrentadas hoje pelos/as docentes de Ensino Fundamental, 5ª. a 8ª. especialmente, é a falta de estudo e o não cumprimento das tarefas em casa, por parte dos/as estudantes. O resultado, então, não foi diverso do que tem acontecido diariamente nas diferentes escolas, aulas e com os/as diferentes educadores/as, como expressei em nota de campo de 12/08/05, 7ª. C:

FOI DECEPCIONANTE E DESMOTIVANTE VER O DESCOMPROMISSO DA TURMA COM TUDO.

A professora disse-me que ia recolher os textos produzidos pelos/as alunos/as antes de eu iniciar e, dos/as 19 presentes, apenas 3 ou 4 haviam feito e entregaram. Valéria conversou com a turma sobre o quanto os/as alunos/as estão relapsos, com preguiça, não estudam, não fazem tarefa, não trazem o material, não copiam nada.

Não foi diferente com as questões sobre o CARTUM. Apenas 3 ou 4, também, haviam feito. Mesmo assim, resolvi discutir as questões com a turma, mas a todo momento tinha que pedir silêncio, pedir para ouvirem os/as colegas responderem...

SINCERAMENTE NÃO SEI O QUE HOUE COM A TURMA HOJE; OS/AS ALUNOS/AS NÃO PARAVAM DE CONVERSAR...A presença da professora parecia sequer ser notada...Penso que há um grande desrespeito em relação à figura da professora, nessa turma. Isso, infelizmente, acaba repercutindo negativamente no trabalho de campo.

Penso que mesmo que eu tivesse elaborado outras questões, não as do LDLP, para a turma responder em casa, o resultado teria sido o mesmo. Entendo que a falha maior foi ter deixado a atividade como ‘tarefa de casa’, considerando a fala da própria professora.

Ainda sobre o **tema RELAÇÃO HOMEM X MULHER**, passamos à **abordagem de GHs (cartum, piada verbal, piada visual, charge) de fontes diversas**²²¹ os quais foram distribuídos entre os vários grupos que foram constituídos nas turmas. Passei o roteiro no quadro (ver 3ª. e 4ª. aulas do anexo 2.21). Os/as alunos/as discutiram os textos e depois responderam às questões propostas²²². No encontro seguinte²²³ com cada turma, os grupos leram em voz alta os GHs distribuídos para cada grupo, depois discutimos as respostas dadas às questões do item 5.2. da Proposta referente à segunda etapa, apresentada acima, focalizando, especialmente, as identidades constituídas para homens e mulheres e, no final, como temos procurado fazer em todos os encontros, nós o avaliamos oralmente.

²²⁰ O cartum é apresentado e analisado no capítulo 4. Ver questões sobre ele no anexo 2.22.

²²¹ Alguns desses textos são analisados no capítulo 4 e alguns outros estão no anexo 2.23. Como são muitos, não apresentei todos.

²²² Isso aconteceu nos encontros de 12, 17/08, com a 7ª. C, e de 22/08 com a 7ª. A.

²²³ Encontro de 26/08, com a 7ª. C, e 29/08/05, com a 7ª. A.

No desenvolvimento desta atividade, enfrentei um grande problema em uma das turmas. Acho que estava na pior fase do trabalho de campo. Eu estava em crise com a pesquisa, com o trabalho de campo, comigo....acho que com tudo! Para mim, estava fazendo tudo errado e, naturalmente, achava que nada estava dando certo. Acho que foi uma seqüência de desacertos em uma mesma turma, a 7ª. C. Pelo andamento do trabalho no encontro de 12/08/05, vi que não seria possível terminar tudo que planejáramos. Conversei, então, com a professora Valéria e ela me propôs que eu terminasse na 6ª. feira, 15/08. Porém, lembramos que seria feriado. Como eu estaria fora, na semana seguinte, participando de um congresso, Valéria se ofereceu para distribuir novamente os GHs para os grupos, para terminarem de responder às questões. Dessa forma, a turma não ficaria duas semanas com a atividade por terminar, o que poderia ser prejudicial para nós. Ela se propôs também a recolher as respostas de cada grupo para analisarmos antes do próximo encontro. Não obstante sua boa vontade e disposição, estava receosa. “CONFESSO QUE PELA EXPERIÊNCIA DE HOJE ESTOU COM RECEIO DO RESULTADO!!!” (nota de campo de 12/08/05). Esse temor da minha parte tinha fundamentos!

Quando retornei à escola, Valéria me entregou as respostas dos/as alunos/as e, em casa, fui lê-las.

Ai, que decepção!!! Me deu uma vontade de desistir de tudo!!! O que será que estava acontecendo? Os alunos não conseguiram responder ou não quiseram? Por que só a metade da turma havia entregado as respostas??? Liguei para Valéria, conversamos e combinamos eu ir à ESEBA na 5ª. feira, pela manhã, por volta de 8:30 para discutirmos como encaminharíamos a continuidade das atividades. Coincidentemente, pouco depois de eu lê-las e ficar ‘péssima’, a profa. Christina me ligou para falar sobre a documentação para Portugal, sobre a data de nosso encontro e para saber sobre o trabalho de campo. Enquanto conversávamos, comecei a chorar, chorar.... Acho que estava mais desesperada do que realmente imaginava. Ela tentou me animar bastante e me orientou para trabalhar só oralmente com as questões para evitar um desgaste maior. NÃO SEI O QUE SERIA DE MIM SEM O APOIO DELA! GRAÇAS A DEUS, ELA É MINHA ORIENTADORA!!! (nota de campo de 23/08/05).

Conforme combinado, no dia 25/08, fui me encontrar com Valéria, mas ela não pôde comparecer ao encontro por problemas particulares. No dia seguinte, fui muito receosa para o encontro com a 7ª. C, cujo início foi também muito difícil em função de confusão entre alunos/as. Mesmo assim, acho que pelo meu próprio jeito de ser e também pelo comprometimento com a pesquisa etnográfica, senti grande necessidade de, antes de tudo, conversar com a turma sobre a impressão que tive ao receber as respostas, ao ver que metade da turma não as entregara e ao lê-las. Fomos ‘lavar as roupas sujas’:

Pedi que formassem um círculo, queria ver todos...**Desafabei** e, sem que eu previsse, não consegui conter o choro diante de todos. Na verdade, não sei se isso foi ruim ou não! Posso pensar que não deveria ter chorado diante dos alunos, mas, por outro lado, entendo que foi bom ser tão verdadeira com eles/as. Vi que eles ficaram tocados com

o que disse e com minha reação. Eles se mostraram solidários. Vários quiseram se pronunciar sobre o ocorrido. A professora também se pronunciou. (**nota de campo de 26/08/05, 7ª. C**).

Só depois dessa conversa e de perceber que a turma queria continuar desenvolvendo a pesquisa é que consegui dar continuidade ao encontro, pois, quando cheguei à sala, tinha dúvidas se iria adiante ou não. Como falar de uma pesquisa etnográfica crítica, colaborativa, sentindo o que estava sentindo acerca da postura da turma, acerca da forma como eu havia encaminhado a atividade???? Não era possível!!!! Na minha opinião, todos esses problemas foram gerados, em grande parte, por decisões equivocadas que tomei: passar roteiro no quadro, deixar a conclusão do trabalho para semana seguinte e sob a orientação apenas da professora Valéria etc. Isso para mim foi uma grande lição! Espero tê-la aprendido!

Após tudo isso, então, combinamos fazer a discussão oral das respostas, precedida da leitura dos GHs. “VÁRIOS/AS QUERIAM LER OS TEXTOS. ACHO QUE, AGORA, SIM, ATENDEU ÀS MINHAS EXPECTATIVAS” (nota de campo de 26/08/05). Na outra turma, não cometi (graças a Deus!) as mesmas falhas (possivelmente outras) e o resultado foi bem diferente e a participação foi muito boa: “ESSA TURMA TEVE UM RENDIMENTO BEM SUPERIOR AO DA OUTRA. AS DISCUSSÕES FORAM CALOROSAS. FIQUEI MAIS ALIVIADA” (nota de campo de 29/08/05, 7ª A). A professora inclusive destacou a importância do que estávamos fazendo para o desenvolvimento da argumentação por parte dos/as alunos/as.

Como se vê, de um encontro para outro, de uma turma para outra, de uma atividade para outra, muitas novidades aconteciam – e acontecem -, ora boas, ora ruins. Isso, conseqüentemente, além de gerar ora angústia, ora entusiasmo, também exigia – e exige – muito do/a pesquisador/a.

Na seqüência da proposta, em 09/09/05²²⁴, trabalhamos com piadas, mais especificamente, com a **contação de piadas** pelos/as alunos/as e pela pesquisadora, com posterior discussão acerca das piadas contadas. Antes, discutimos se há diferença entre uma anedota e uma piada e por que, e lemos um texto de Joffre M. de Rezende, disponível no endereço <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende>, mais algumas considerações de Gil (1991) para esclarecer isso (ver 7ª e 8ª. aulas do anexo 2.21). Concluímos que anedota e piada são tomadas como sinônimas. Logo em seguida, demos início ao trabalho com piadas aproveitando a sugestão apresentada no próprio LDLP, nas páginas 24-26 (ver anexo 2.24). Veja minha impressão sobre essa atividade:

DEU UMA ÓTIMA DISCUSSÃO. AH SE NÓS, EDUCADORES, SEMPRE EXPLORÁSSEMOS AS DIFERENTES LEITURAS, OS DIFERENTES HORIZONTES QUE A LEITURA DE UM TEXTO NOS ABRE! É MUITO BOM VER FLUIR O CONHECIMENTO DE MUNDO DOS ALUNOS NAS DISCUSSÕES DOS DIFERENTES GDs. (nota de campo de 09/09/05, 7ª. C).

²²⁴ Nesta data, o encontro foi com a 7ª. C. Já com a 7ª. A, em função da greve que durou de 12/09 a 13/12/05, a contação de piadas só aconteceu em 16/01/06.

Enquanto líamos e discutíamos piadas/anedotas do LDLP, fomos interrompidos por uma das professoras da área de Língua Portuguesa, que foi informar à turma sobre o início de uma greve, na mesma semana, em 12/09. Muitos/as alunos/as manifestaram-se contra. O clima foi tenso. Depois da saída da professora, os/as alunos/as ficaram mais agitados. Foi preciso um bom tempo para retomar o curso de nosso trabalho. No término deste encontro, como não teríamos nenhum outro antes da greve e não sabíamos quanto tempo ela duraria, deixei meu e-mail registrado no quadro e pedi que anotassem o deles para possível contato durante a greve.

A **greve durou de 12/09 a 13/12/05**. Nesse período, dentre muitas outras coisas, estive envolvida com o processo de solicitação de bolsa para estágio de doutoramento no exterior. No dia 14/12, as professoras retornaram, mas apenas para planejamento/reunião. Só **no dia 15/12 as aulas começaram**. Neste dia, fui à escola conversar com as duas professoras. Falei-lhes sobre o que estava pensando em desenvolver nos primeiros encontros – entrevista com professores/as, funcionários/as, alunos/as -, utilizando GHs com o tema **POLÍTICOS/POLÍTICA**, com base nas sugestões dadas pelos/as próprios/as alunos/as. Elas acharam ótima a idéia. Entretanto, como as professoras disseram que primeiro precisavam ter alguns encontros com as turmas, para entrega de provas, trabalhos, reestruturação das atividades, e como a ESEBA entraria em recesso de 22/12/05 a 02/01/06, elas preferiram que eu começasse o trabalho de campo só em 09/01/06. O período de 03 a 06/01/06 seria utilizado para revisão de conteúdo e para aplicação de prova, porquanto teriam que encerrar o trimestre até dia 10/01/06.

Logo depois de nosso encontro de 15/12/05, tive resposta positiva da CAPES à minha solicitação de bolsa. Então, no dia 21/12, tive um novo encontro com Célia e Valéria, quando lhes contei sobre a bolsa, sobre a viagem a Portugal. Em função disso, começamos a **reestruturar nosso cronograma de trabalho**, levando em conta o número de aulas previsto no planejamento da 2ª. etapa do trabalho de campo (total=20; já dadas= 09), anexo 2.21, e o prazo que tinha antes de viajar (ver planejamento pós-greve no anexo 2.25). Ainda conversamos sobre a organização da atividade de entrevistas com sujeitos diversos na escola. Neste encontro acordamos também apresentar algumas perguntas como sugestão para os grupos e deixar que formassem outras, se achassem necessário. Elaborei, então, previamente uma ficha para registro das entrevistas (ver anexo 2.26) e a seguinte ficha com propostas de questões:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI/ PARCEIRAS: CÉLIA GOMES E VALÉRIA APARECIDA GARCIA

QUESTÕES PROPOSTAS PARA ENTREVISTAS

1. Na sua opinião, o que se está criticando nesse texto?
2. Você concorda com a forma como os políticos/a política estão representados nesse/s texto/s? Por quê?
3. Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?
4. _____

No encontro com as turmas, apresentei-lhes o que elaboramos e lhes solicitei sugestões. Em sua grande maioria, os/as alunos/as ficaram muito entusiasmados com o trabalho e não apresentaram nenhuma sugestão de mudança. Assim, explicamos o encaminhamento de toda a atividade, lemos as questões com eles/as e deixamos em aberto a produção de mais ou de diferentes perguntas por cada grupo e lemos a ficha de registro das entrevistas, para esclarecimento das possíveis dúvidas. Após isso, os grupos, então, foram separados, por meio de sorteio, para se dirigirem aos diferentes setores da ESEBA: portaria, biblioteca, secretaria, caixa escolar, xerox, direção/vice-direção, limpeza, laboratório de informática, salas de professores/as das diferentes áreas, almoxarifado, consultório dentário e cantina. Eu queria muito, desta vez, não limitar a atividade de leitura dos GHs ao espaço da sala de aula, mas, sim, envolver as pessoas presentes no interior da escola como um todo, mesmo sabendo que isso poderia gerar algum transtorno (tumulto nos corredores, atrapalhar aulas de colegas, etc.). Procurei, então, orientar os/as alunos/as sobre como se apresentar nos setores da escola e aos/às entrevistados/as, sobre a importância da disciplina no momento do trânsito nos diferentes espaços da escola e do contato com os outros, e sobre a necessidade de pedirem aos/às entrevistados/as para lerem os textos antes de serem feitas as perguntas.

Nas **entrevistas**, as duplas ou trios procuraram investigar o que os/as entrevistados/as entenderam dos textos; como, na opinião deles/as, estão construídas as identidades dos políticos e como é representada a política, etc. Apenas três grupos, nas duas turmas, propuseram mais uma questão para a entrevista. As perguntas formuladas por eles foram:

1. Você acha o governo do Lula bom ou ruim e como isso influencia seu trabalho aqui na ESEBA? (K, B, M – 7^a. A);
2. Na sua opinião, como deveria ser essa piada? (S e Y - 7^a. A);
3. Vocês acharam os textos engraçados? Vocês os entenderam? (T, AC, JS – 7^a. C).

Ao retornarem para a sala de aula, teceram os comentários dos membros do grupo sobre a atitude dos/as entrevistados/as em relação aos GHs apresentados e em relação à entrevista e sobre algo mais que considerassem importante na ficha de registro.

Para apresentação dos resultados²²⁵, resolvemos adotar a ‘dinâmica de congresso’, com tempo marcado para cada grupo, e projetar os textos em transparência para melhor visualização por todos/as. Além disso, estabelecemos que os grupos não apresentariam todas as respostas a todas as questões para não tornar a socialização cansativa²²⁶.

Na 7^a. A, aconteceu um fato muito curioso e do qual gostei muito. Como acontecia desde o início do ano 2005, no 4^o horário das sextas-feira, a turma é dividida pela metade: parte vai para a aula

²²⁵ No capítulo 4, são destacadas as identidades construídas nos GHs com tema POLÍTICOS/POLÍTICA, segundo os/as entrevistados/as, e, no capítulo 5, são apresentadas as avaliações dessa atividade pelos sujeitos envolvidos.

²²⁶ Essa socialização, a princípio, seria feita com todos sentados como já estavam. Porém, na 7^a A, aconteceu um fato curioso: o grupo 2, voluntariamente, levantou-se das cadeiras e se dirigiu para a frente para apresentar de pé o resultado das entrevistas. Daí em diante, todos ficaram de pé, à frente, para apresentar.

de Filosofia e parte fica com a profa. Célia. Assim, como nosso encontro estava acontecendo neste dia da semana e horário, metade da turma teria que ir para a sala de aula de Filosofia. Porém, os/as alunos/as queriam ficar onde já estavam para terminarmos a atividade referente à pesquisa. A professora Célia explicou-lhes que não podiam ficar. Então, muito a contragosto, metade dos/as alunos/as subiu para a outra sala de aula. Surpreendentemente, uns 5 minutos depois, estes/as alunos/as retornaram dizendo que haviam conseguido que a professora de Filosofia os deixassem continuar conosco, nas atividades da pesquisa, e que haviam combinado que na 6^a. feira seguinte toda a turma teria aula de Filosofia no 4^o. horário. Achei isso ótimo por três motivos, principalmente: “1) por eles/as quererem continuar a atividade da pesquisa; 2) por eles/as lutarem pelo que queriam; 3) por poder terminar com toda a turma o que planejara. FOI EXCELENTE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!GRAÇAS A DEUS!!!!!!!!!!!!!!!!!” (nota de campo de 13/01/06, 7^a. A).

Como registrei em notas de campo de 13/01/06, esse encontro foi para mim como uma injeção de ânimo. Os/as alunos/as ficaram empolgados/as com a atividade e os resultados foram muito bons.

Concluída esta atividade, passamos para o **trabalho com esquetes do programa de humor televisivo Casseta & Planeta**²²⁷. Esses esquetes foram selecionados pelos/as alunos/as em 20 e 23/05/05, como já relatado. Devido à extensão diferente de cada esquete, para a 7^a. C foram exibidos quatro dos esquetes do programa de 12/04/05 mais votados pela turma e, para a 7^a. A, seis dos esquetes do programa de 19/04/05 mais votados por esta turma.

Atendendo às sugestões dadas pelos/as alunos/as, citadas anteriormente nesta seção, não elaborei as questões sobre esses esquetes. Foram os/as próprios/as estudantes que, em grupos, elaboraram pelo menos duas questões para leitura dos textos do programa, após terem assistido aos quadros. Orientei-os/as, enquanto assistissem aos esquetes, que anotassem o que considerassem importante, para depois elaborarem as questões, e atentassem para os seguintes aspectos: “crítica/s feita/s e a quem ou a quê; recursos utilizados na produção do humor; identidades” (diário e notas de campo de 14/01/06).

Para resposta às questões, adotamos a seguinte dinâmica: um/a aluno/a de um determinado grupo escolhe um/a de outro para responder à primeira questão elaborada por seu grupo. O/a que responde escolhe, logo em seguida, um/a outro/a aluno/a de outro grupo para responder à primeira questão de seu grupo e assim sucessivamente até que todos os grupos tenham feito as duas perguntas elaboradas. Por fim, avaliamos oralmente o encontro/atividade desenvolvida. Veja registro de minha avaliação feita em nota de campo de 14/01/06, sábado²²⁸, 7^a A:

Foi muito ruim, na minha opinião, por vários motivos:

- 1) apesar de os quadros terem sido selecionados por alunos/as, a turma achou-os péssimos;
- 2) não sei o porquê, mas os quadros só eram exibidos em preto e branco;

²²⁷ Esse trabalho foi feito em 14/01/06, com a 7^a A, e em 18/01/06, com a 7^a. C.

²²⁸ Para reposição do período de greve, as aulas passaram a acontecer de 2^a a sábado.

- 3) o ânimo da turma está bem aquém do costume. Segundo a professora, normalmente, nas aulas de sábado, os alunos estão sempre desanimados. Muitos disseram que vão à escola aos sábados só porque os pais os obrigam;
- 4) os alunos demoraram 15 minutos para subirem do recreio e se acomodarem na sala.

Considerando esta apreciação negativa, fiquei pensando em várias formas de tornar esta atividade melhor para desenvolvê-la com a outra turma. Não queria ter o mesmo resultado. Assim, reformulei o encaminhamento da dinâmica de modo que, no encontro com a 7ª C, diferente do que fiz com a 7ª A, fui passando os esquetes e comentando cada um para ver se ajudava na elaboração das questões pelos grupos, posteriormente. Essa pequena mudança na dinâmica produziu, felizmente, um bom resultado, como registrei em nota de campo “Achei que esta atividade com esta turma foi BEM MELHOR que com a 7ª A. Particularmente, os quadros, na minha opinião, foram melhores também”. Porém, não deixou de haver problemas: “muita conversa, como sempre, e alunos sonolentos por ser o 1º. horário, talvez(???)” (nota de campo de 18/01/06, 7ª C).

Findado o trabalho com humor televisivo, voltamos nossa atenção para os **GHs animados, veiculados pela internet**²²⁹. Nesta etapa, os encontros aconteceram no Laboratório de Informática, onde é possível o acesso à internet pela turma toda, em duplas. Atendendo à sugestão dada por alunos da 7ª A em 08/08/05, propusemos que **cada grupo selecionasse um GH animado diferente e o analisasse** com base na análise conjunta de um GH animado que já havíamos feito.

Para facilitar o trabalho dos/as alunos/as e levando em consideração o grande espaço de tempo que ficamos sem nos encontrar, devido à greve, entreguei para cada um/a uma folha com os GHs da internet selecionados por eles/as antes da greve e uma síntese das perguntas discutidas quando da análise conjunta de uma charge animada, no primeiro semestre de 2005 (ver 12ª e 13ª aulas do anexo 2.25). Isso não significa que as turmas tinham que se restringir à seleção já feita e tinham que elaborar questões iguais. O material foi entregue apenas como um eixo norteador. Foi-lhes dada total liberdade para escolherem um GH animado que mais lhes agradasse. Dar essa voz e vez aos/as alunos/as é muito bom tanto para o/a educador/a quanto para o educando, na minha opinião. Para mim, “é bom deixar que eles escolham, algumas ou muitas vezes. Eu mesma acho difícil escolher um GH, fico horas e horas, porque sempre fico com receio de não agradar” (nota de campo de 19/01/06, 7ª A).

Assim, os/as alunos/as, primeiramente, selecionaram um GH animado²³⁰ e, em seguida, releram-no e iniciaram a análise. “Fui conversando com cada grupo durante a elaboração da análise para que pudessem fazer o melhor – e acho que isso não é um problema -. Ao contrário, penso que só fez com que aprimorassem o que estavam fazendo” (nota de campo de 19/01/06). Depois disso, apresentaram para o grande grupo os GHs escolhidos e a análise feita.

Não tinha dúvidas de que a atividade proposta era complexa, mas achei que poderia ser surpreendida positivamente com os resultados. E fui!! Foram produzidos textos de análise muito

²²⁹ O trabalho com os GHs animados foi feito em 19 e 20/01/06, na 7ª A, e em 20 e 23/01/06, na 7ª C.

²³⁰ A relação dos GHs animados selecionados encontra-se no anexo 2.27.

interessantes e, enquanto eles eram apresentados, pensei “sabe que se investíssemos mais no potencial de leitura crítica dos/as alunos/as, eles/as e nós iríamos longe...” (nota de campo de 23/01/06, 7ª. C). Além disso, alguns registros em meu diário e notas de campo comprovam como este trabalho foi bem sucedido:

Acho que o planejamento ficou muito bom e isso, sem dúvida, resultou em um encontro também muito bom”, “A dinâmica adotada foi muito boa, porque todos acessavam o GH escolhido pelo grupo que ia apresentar, assistiam, viravam-se de costas para os micros e de frente para os/as apresentadores/as. Estes/as apresentavam a análise feita; em seguida, eu pedia à turma que fizesse perguntas e ou que complementasse a análise assim como eu também fazia os comentários que julgava necessários. (notas de campo de 19/01, 7ª. A, e 23/01, 7ª. C).

Todavia, a despeito desse bom resultado, também enfrentamos um problema, nesta etapa do trabalho de campo, que acho que sempre vamos enfrentar quando estivermos no Laboratório de Informática. Alguns/mas alunos/as abriram janelas outras, que não a que estávamos usando, quiseram acessar seus e-mails, orkut, messenger etc.. Entretanto, “não sei se estou errada....mas penso que isso é quase inevitável...o jeito é ir pedindo sempre para voltarem ao planejado.... Parece-me que, para eles – acho que para a maioria das pessoas – a internet é um mundo extremamente atraente e dificilmente ficam sem tentar explorá-lo.....” (nota de campo de 19/01/06, 7ª. A).

Na continuidade de nossa proposta de leitura de diferentes GHs, propusemos a leitura e **interpretação por escrito, individualmente, pelos/as alunos/as**, de GHs trabalhados para compararmos com a interpretação feita no início da pesquisa. O primeiro GH interpretado foi **uma charge não-animada, cujo tema é POLÍTICA**. Pensando no propósito de também aproveitar o material presente no LDLP, fizemos a interpretação por escrito da charge²³¹ presente na p. 55 do LDLP²³², seguindo as questões propostas no LDLP, p. 56 (anexo 2.28), e respondendo a mais duas questões que elaborei. Estas duas questões procuram focalizar aspectos da pesquisa não abordados nas perguntas do LDLP:

- a) Considerando o texto verbal e o não-verbal, na sua opinião:
1. Como é representado o povo nessa charge?
 2. E o presidente da república?
- b) O que você acha dessas representações? Justifique.

As respostas foram depois lidas pelos/as alunos/as, de forma voluntária.

Pensei que pudesse haver alguma resistência dos/as alunos/as pelo fato de ser um GH do LDLP, mas, felizmente, isso não aconteceu. No momento da avaliação do encontro, perguntei-lhes se havia sido difícil interpretarem a charge e se achavam que o fato de já termos interpretado vários GHs mudara alguma coisa na forma de interpretarem a charge; se ficara mais fácil ou não. Veja o que registrei em diário e notas de campo de 25/01/06, 7ª C:

²³¹ Esse trabalho foi feito no dia 23/01/06, com a 7ª. A, e 25/01/06, com a 7ª. C.

²³² Essa charge é sobre Fernando Henrique Cardoso. Ela é apresentada e analisada no capítulo 4.

Praticamente todos/as disseram em alto e bom tom que não havia sido difícil. E, quanto a ter havido alguma mudança, foi dito: ‘LÓGICO! EU VEJO MAIS, E VEJO DE OUTRA FORMA’; ‘IH! NEM COMPARA! ANTES EU LIA POR CIMA, NÃO ENTENDIA E MUITO MENOS VIA ALGUMA CRÍTICA. HOJE TODO TEXTO HUMORÍSTICO QUE VEJO, EU JÁ PEGO A CRÍTICA NELE, DE CARA!’; ‘É, E EU AINDA CRITICO O QUE ELE FALA’. **Parece que, finalmente, posso dizer que estou atingindo meus objetivos.**

O segundo GH interpretado por escrito foi uma charge animada, com o tema ‘social’, intitulada “Zoando a propaganda Tente outra vez (a versão para pobres daquela propaganda com Ronaldo)”²³³, do site: www.charges.com.br, seção charge okê, p. 12. Esta atividade foi realizada²³⁴ no Laboratório de Informática para que todos/as pudessem acessar a charge²³⁵. Previamente, elaborei várias questões para análise de discurso crítica da charge, com base naquelas a que respondemos quando fizemos a análise conjunta de um GH animado²³⁶. Essas questões foram agrupadas²³⁷ para que as sorteássemos e posteriormente os grupos respondessem a elas. Nós, alunos/as, professoras e eu, consideramos o encontro muito proveitoso:

A avaliação de uma aluna foi muito importante, porque ela disse que a pesquisa tem sido fundamental para que ela tenha uma visão mais crítica dos fatos, de tudo. E ela disse que só agora está vendo como o humor pode ajudar nisso. (E NÃO É QUE EU QUERO DEFENDER EXATAMENTE ISSO NA MINHA TESE!!!!!! UAU!!!!)

Ai, saí bem feliz da escola hoje. Realmente, o trabalho etnográfico é uma caixa de surpresas..... Um dia, temos uma surpresa ruim, outro dia, uma boa, muito boa... (notas de campo de 24/01/06, 7ª. A).

Após terminarmos este trabalho de leitura e interpretação, por escrito, de um GH não-animado e de um GH animado, passamos para a etapa de **produção em grupos de GHs**²³⁸, atendendo também à sugestão dada por alunos/as no início do segundo semestre/2005. Para facilitar o encaminhamento, seguimos a proposta apresentada no LDLP, p. 76-78 (ver anexo 2.29). Porém, expliquei que não era necessário seguir as sugestões presentes no LD. Eles/as poderiam fazer uma piada, charge ou cartum da forma que achassem melhor. “Confesso que, no início, pensei que não ia ‘virar’ nada. Mas, felizmente, me surpreendi. Os alunos começaram a produzir textos ótimos...”; “Os textos estão ficando muito bons. Ufa! Graças a Deus!” (notas de campo de 25 e 27/01/06, 7ª. A).

²³³ Essa charge é apresentada e analisada no capítulo 4.

²³⁴ Atividade realizada em 24/01, com a 7ª. A, e em 27/01/06 com a 7ª. C.

²³⁵ Caso não fosse possível agendar horário no laboratório, desenvolveríamos a atividade na sala de multimídia, onde exibiria em data show a charge animada, previamente gravada em disquete.

²³⁶ Ver questões no planejamento pós-greve, anexo 2.25.

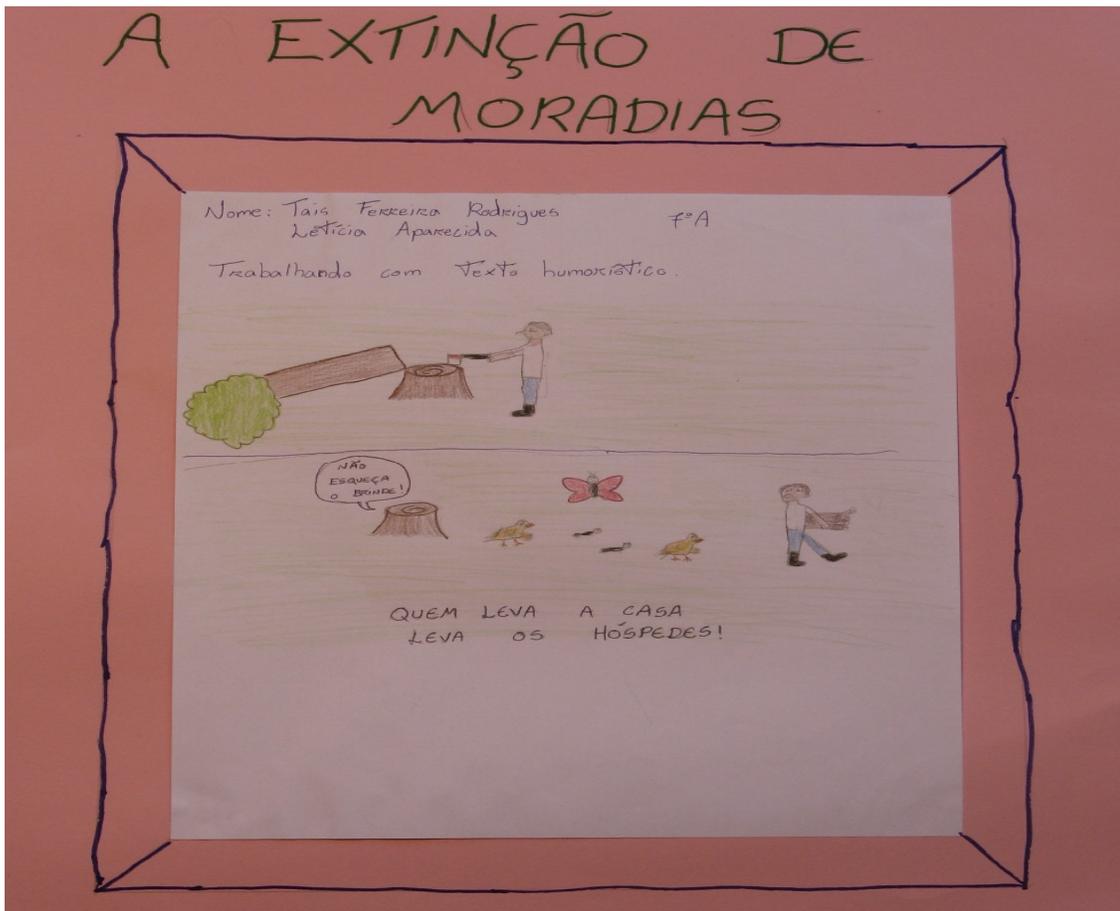
²³⁷ Procurei fazer esse agrupamento com base no grau de complexidade das perguntas. Nem sempre isso foi possível. Veja o resultado desse agrupamento no planejamento pós-greve, anexo 2.25, 15ª e 16ª aulas.

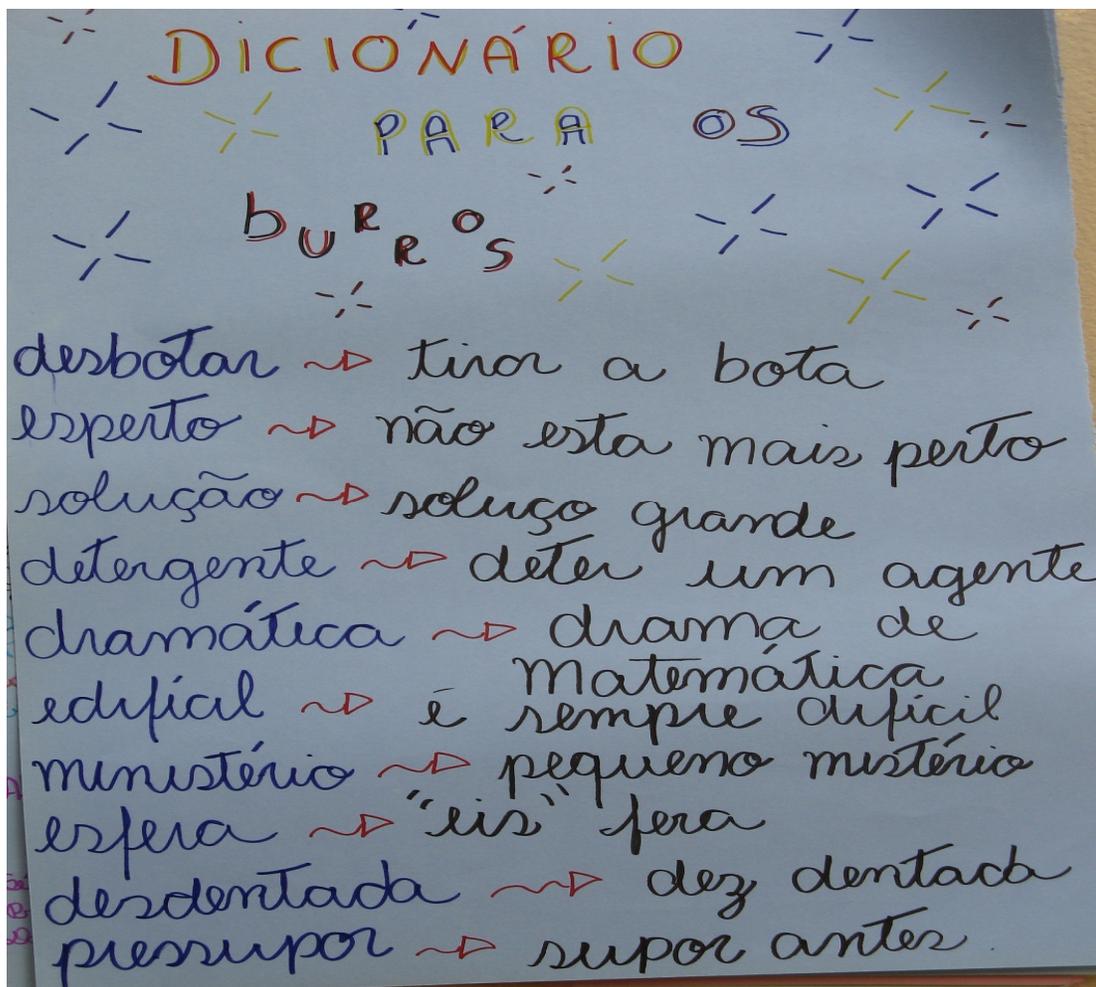
²³⁸ Essa produção foi feita em 25 e 27/01/06, nas 7ªs. A e C.

Depois do término da produção, os textos foram escritos em cartolinas e ilustrados para apresentação a toda turma. Eu os fotografei e inseri alguns aqui, logo a seguir, e outros no anexo ²³⁹. Veja alguns:



²³⁹ Fotografei os textos para ilustrar este momento e alguns deles encontram-se no anexo 2.30.





A produção de muitos grupos superou minhas expectativas e as expectativas das professoras. Mas, infelizmente, em função do reduzido prazo que tínhamos para conclusão do trabalho de campo, devido, principalmente, à minha ida para Portugal, e devido a várias alterações nos horários de aulas para reposição das aulas referentes ao período de greve, não foi possível fazer tudo que havíamos programado, nem fazer como realmente programáramos. Não tivemos a oportunidade, por exemplo, de fazer a comparação dos dados referentes à leitura e interpretação dos GHs feita no início do trabalho em 2005 e no final para apresentar às turmas. Da mesma forma, não houve tempo para organizar uma exposição dos GHs produzidos pelos/as alunos/as. Como as professoras estavam muito sobrecarregadas e com tempo reduzido também para ministrar tudo que ainda faltava, em função da greve, não achei conveniente sugerir que elas organizassem essa exposição enquanto estivesse no exterior.

Contudo, apesar de todos os obstáculos enfrentados, de todos os imprevistos com os quais tivemos que lidar, foi possível concluir nossa pesquisa de campo de modo muito satisfatório. No

último encontro com as turmas, fizemos a avaliação final, por escrito, de todo o trabalho de campo²⁴⁰. Seguindo sugestão de minha orientadora, esta avaliação foi elaborada de modo um pouco diferente da que fizemos ao término do desenvolvimento da proposta piloto. Ao invés de elaborarmos algumas questões apenas abertas, apresentamos dois grupos de perguntas. No primeiro, os/as respondentes deveriam assinalar o conceito que melhor se adequava a sua avaliação de cada atividade desenvolvida e de cada dinâmica adotada durante a pesquisa e, se possível, fazer os comentários que julgassem necessários. No segundo grupo, as questões propostas são relativas aos aspectos positivos e negativos da pesquisa, à sua influência na relação aluno/a-leitor/a e GH, à forma de divulgação dos resultados da pesquisa, etc. Todas as respostas a estas questões deveriam ser discursivas. Veja a ficha de avaliação no anexo 2.31.

Finalmente, socializamos algumas respostas e nos despedimos. Agradei muito a participação e colaboração de todos/as: alunos/as e professoras. Sem eles/as, o trabalho de campo não teria sido possível. Foi um longo período de desafios, lutas, vitórias, alegria, tristeza, construção, descontração, fazer e refazer. Chegamos, pois, ao final desta etapa, em 30/01/06.

Em síntese, a elaboração e aplicação da P.F. ocorreram de março de 2005 a janeiro de 2006, incluindo nesse período uma pausa no contato com as turmas, de aproximadamente um mês e meio, para planejamento da continuidade das atividades (2ª. etapa da proposta) e uma interrupção de 03 (três) meses devido à greve. A aplicação dessa proposta teve a duração total de 39h/aula na 7ª. A e de 34h/aula na 7ª. C, sendo que: na 1ª etapa foram ministradas 20h/aula junto à 7ª. A e 14 junto à 7ª. C; na 2ª. etapa, foram 06h/aula na 7ª. A e 09 na 7ª. C; na etapa pós-greve, foram 13h/aula junto à 7ª. A e 11h/a junto à 7ª. C.

Em linhas gerais, a sua elaboração e desenvolvimento envolveram os seguintes passos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) discussão, com as duas professoras, das bases gerais da P.F.; definição de temas, do número de turmas, de quais turmas e de horários dos encontros com as mesmas; b) esboço da proposta em conjunto com as professoras; c) apresentação desse esboço aos/as alunos/as das duas turmas e discussão; d) consulta, por escrito, junto as duas turmas de 7ª. série, sobre o desejo de participarem do desenvolvimento da proposta e sobre a opinião acerca da mesma; e) socialização das respostas obtidas por meio da consulta; f) aplicação de questionário sobre o humor; g) síntese dos resultados concernentes a algumas perguntas do questionário e apresentação às turmas; h) sondagem de leitura e interpretação de uma piada não-animada, por escrito; i) sondagem de leitura e interpretação de uma charge não-animada, por escrito; j) abordagem de questões teóricas: humor, carnavalização, texto, discurso, Teoria Social do Discurso, Análise de Discurso Crítica, ideologia, modos de operação da ideologia; k) análise conjunta de uma charge animada, veiculada pela internet; l) produção e apresentação de uma paródia musical; |
|---|

²⁴⁰ Essa avaliação foi feita em 27/01/06, com a 7ª. A, e em 30/01, com a 7ª. C.

- m) leitura de piadas impressas selecionadas pelos/as alunos/as, e discussão;
- n) seleção de esquetes de dois programas Casseta e Planeta, Urgente!;
- o) seleção de gêneros animados em sites de humor;
- p) leitura e interpretação de gêneros do humor do LD Português:Linguagens, com tema Homem x Mulher;
- q) leitura e interpretação de gêneros do humor de fontes diversas com esse mesmo tema;
- r) contação de piadas pelos/as alunos/as e pela pesquisadora; discussão;
- s) trabalho com gêneros do humor com tema Políticos/Política: entrevista com professores/as, alunos/as e funcionários/as da escola;
- t) leitura, interpretação e discussão de quadros do programa Casseta e Planeta;
- u) análise de gêneros do humor animados, veiculados pela internet;
- v) leitura e interpretação por escrito de uma charge não-animada do LDLP;
- w) leitura e interpretação de uma charge animada veiculada pela internet;
- x) produção e apresentação de gêneros do humor;
- y) avaliação oral e por escrito da proposta desenvolvida.

QUADRO 12: Síntese dos passos envolvidos na elaboração e desenvolvimento da Proposta Final

Para finalizar o relato do trabalho desenvolvido na ESEBA, no quadro a seguir, amplio parte do quadro 10, apresentado anteriormente, com a síntese das diferentes etapas do trabalho realizado em 2005/janeiro de 2006:

A N O	PARTICIPANTES	ETAPAS
2005/2006	- inicialmente, 03 turmas de 7 ^a série; e após definição final dos/as participantes, 02 turmas de 7 ^a série -02 professoras de LP: Célia Gomes e Valéria Garcia	- novo contato com as professoras Célia e Valéria para: discussão das bases gerais da proposta de leitura, interpretação e análise de diferentes GHs, definição das turmas que participariam da proposta, análise da grade horária para planejamento dos encontros; -elaboração do esboço geral da proposta final; -primeiro contato com as turmas para minha apresentação pessoal, apresentação do esboço da proposta e da trajetória já percorrida na ESEBA; -consulta sobre o desejo de os/as alunos/as participarem da proposta; -investigação dos GHs presentes no novo LDLP adotado na escola e das atividades propostas sobre esses gêneros; - aplicação de questionário sobre o humor; -organização das respostas obtidas por meio de questionário e apresentação da síntese dos resultados para as turmas; - Elaboração da proposta final, em conjunto com as duas professoras, a partir desses resultados, das sugestões apresentadas pelos/as alunos/as em 2004 e 2005; - Desenvolvimento e avaliação dessa proposta junto as duas 7 ^{as} séries: A e C.

QUADRO 13: Etapas do trabalho de campo na ESEBA, em 2005/2006.

2.4.2.4. O trabalho de campo em Lisboa/Portugal

Com a minha ida para Lisboa, achei importante aproveitar a oportunidade e tentar observar algumas aulas em um contexto bem diferente e conversar com alguma/s professora/s e alunos/as. Minha intenção era investigar se os gêneros do humor eram trabalhados em série correspondente à 7ª, aqui do Brasil, o que professora/s e alunos/as pensavam sobre a leitura desses gêneros na sala de aula; se gostam de ler textos de humor etc.

Como acontece também aqui no Brasil, em Lisboa não é fácil conseguir que professores/as permitam que você assista às suas aulas. Na escola em que consegui realizar um breve trabalho de campo, Escola EB 2+3 Eugénio dos Santos, a coordenadora disse-me “que há muita resistência por parte de muitos professores quanto a receber pesquisadores. Há alguns que, segundo ela, não vale a pena nem tocar no assunto” (diário e notas de campo de 15/05/06). Apesar disso, uma professora, MJ, que ministra aulas em duas turmas do oitavo ano, correspondente à 7ª série no Brasil, dispôs-se a me receber para conversarmos. Ela não fez nenhuma objeção ao fato de eu observar algumas de suas aulas.

Nesta escola, então, observei 05 (cinco) aulas: 04 (quatro) no 8º. ano A e 01 (uma) no 8º. B. Nelas não foram utilizados textos de humor. A primeira foi destinada à apresentação de livro literário lido pelos/as alunos/as; a segunda, à revisão de análise sintática para teste; na terceira e quarta, foi feita a correção de parte do teste e na quinta aula os/as alunos/as fizeram um relato oral de uma excursão a Bela Vista.

Enquanto estava na sala, observei também o livro didático²⁴¹ utilizado, na tentativa de investigar se nele havia textos de humor²⁴². Fiquei curiosa em saber se as duas únicas tirinhas existentes no livro eram exploradas em sala de aula e como. Deixei essa minha inquietação registrada em diário e notas de campo de 22/05/06 para tentar resolvê-la por meio de entrevista com alunos/as e professora. Eu entrevistei 06 (seis) estudantes: 03 (três) meninas e 03 (três) meninos²⁴³ e a professora MJ. Para essas entrevistas, elaborei um roteiro que se encontra no anexo 2.32.

A entrevista com os/as alunos/as foi realizada no dia 29/05/06 em um espaço fora da sala destinada a aulas de Educação Visual e bem próximo a ela. Apesar de já ter assistido a quatro aulas na turma desses/as alunos/as, eu primeiramente me apresentei, pois não havia sido apresentada pela professora MJ. Falei-lhes sobre meu objetivo e lhes perguntei se gostariam e poderiam conversar um pouco comigo. Fiz questão de deixar claro que, se algum/a deles/as não quisesse, poderia livremente voltar para a sala, sem problema algum. Todos/as quiseram ficar (ou por educação ou por curiosidade, quem sabe!). Inicialmente, fiz algumas perguntas para eles/as e depois lhes apresentei alguns textos humorísticos só com texto verbal e alguns multimodais, para lerem. “Eles/as ficaram um bom tempo

²⁴¹ O LDLP adotado é Língua Portuguesa Plural, 8º ano do 3º. Ciclo do Ensino Básico, de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, publicado pela Lisboa Editora.

²⁴² Ver resultado dessa observação no capítulo 3.

²⁴³ O professor de Educação Visual, com quem a turma estava tendo aulas no horário que a coordenadora da escola agendou para fazer as entrevistas, foi quem escolheu os/as alunos/as.

lendo-os, trocando-os entre si, comentando-os e rindo. Eles/as ficaram entusiasmados com a leitura. Uns/mas terminavam de ler e diziam ‘Excelente!’. Foi bom ver a alegria deles/as!’ (diário e nota de campo de 29/05/06).

Consultei-os/as sobre a possibilidade de eu gravar nossa conversa para facilitar o registro dos dados. Como houve consentimento de todos/as, gravei então a entrevista/conversa. Já com a professora, ela não gostou da idéia de eu gravar nossa conversa. Assim, procurei anotar tudo.

O encontro com a professora não foi muito tranqüilo. Apesar de já termos conversado sobre a entrevista antes, de ter agendado dia, horário e local para isso, quando ela me viu na escola, como combinado, “disse-me que havia se esquecido de que marcara comigo o encontro. Disse ainda que estava na escola desde as 8:15 e que já estava muito cansada. (...) Percebi que ela não estava nem um pouco disposta a conversar comigo e que eu deveria tentar ser o mais breve possível”. (diário e nota de campo de 01/06/06). Apesar de eu ter ficado um pouco constrangida com isso no início, penso que esse cansaço e a indisposição da professora são bastante compreensíveis numa situação como essa. Afinal, nós educadores/as sabemos bem como um/a professor/a fica física e mentalmente no final do dia, após ter estado o tempo todo dentro da escola, desde as 8 h da manhã.

Levando isso em consideração, fiz algumas perguntas para a professora, como planejava, mas não lhe apresentei os textos de humor que levava, na tentativa de ser o mais rápida possível. Mesmo com os problemas enfrentados, considero que essa entrevista assim como a realizada com alunos/as foram importantes para esta pesquisa.

Quanto à observação de aulas, apesar de ter sido em número bem reduzido, ela já me deu uma idéia geral da realidade da sala de aula na escola. Pelo LDLP adotado e pelo que me disseram alunos/as e professora, imagino que, mesmo que tivesse observado vinte aulas, não teria visto alguma atividade com texto humorístico.

2.5. O corpus

Tendo em vista todo esse trabalho desenvolvido em campo e os objetivos desta pesquisa, seu *corpus* foi assim constituído a partir de diferentes tipos de dados:

1. **Os GHs presentes em dois LDLPs, da 7ª série**, adotados na Escola de Educação Básica da UFU: Faraco e Moura (2000) e Cereja e Magalhães (2002)²⁴⁴, e os presentes em um LDLP adotado na Escola EB 2+3 Eugénio dos Santos, de Pinto e Baptista (2002);
2. **respostas escritas** à consulta feita às turmas de 7ª série sobre a sua opinião acerca da proposta de pesquisa apresentada e sobre a disposição de participarem dela;
3. **respostas aos questionários** aplicados nas turmas de 7ª série e às professoras da área de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª série;

²⁴⁴ Este último livro foi adotado no ano de 2005, de 5ª a 8ª série.

4. registros feitos em **diário de campo** durante o período de *observação participante*, nas escolas brasileira e portuguesa, durante o período de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas piloto e final, no Brasil; e registro de minhas impressões **em notas de campo**;
5. **entrevistas semi-estruturadas** com professoras e alunos/as brasileiros/as e portugueses/as;
6. **GHs utilizados nas duas propostas desenvolvidas: a piloto e a final**;
7. **respostas orais e escritas e comentários em geral** sobre os GHs lidos e analisados (leituras construídas pelos/as envolvidos/as na pesquisa);
8. **avaliações oral e escrita** do trabalho desenvolvido em campo, feitas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento e analiso parte desses dados coletados durante a etapa de observação participante no campo e durante a primeira intervenção realizada na prática de sala de aula.

CAPÍTULO 3: O HUMOR NO ENSINO: DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO NO CAMPO

Este capítulo é voltado para a abordagem do humor no contexto educacional. Nele, discorro sobre algumas pesquisas realizadas sobre o humor nesse contexto. Além disso, apresento e analiso dados coletados durante o período de observação participante no campo e durante a primeira intervenção feita por mim em duas turmas de 7ª série, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma Proposta Piloto (P.P.)²⁴⁵ de leitura, interpretação e análise crítica do gênero piada, em 2004.

Para isso, este capítulo é constituído de três seções. Na seção 3.1, relato algumas pesquisas sobre o humor voltadas para o ensino procurando identificar as lacunas existentes nesses estudos científicos. Na seção 3.2, discorro sobre a inserção dos diferentes gêneros discursivos nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), como influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997, 1998), apresento dados coletados referentes aos gêneros do humor em LDLPs adotados nas escolas onde desenvolvi esta pesquisa e, ainda, mostro como os/as participantes da pesquisa definem o humor. A seção 3.3 é destinada às avaliações da P.P.. Nela, apresento e analiso os significados construídos nessas avaliações e faço uma reflexão sobre essa prática e sobre as suas influências na elaboração e desenvolvimento da Proposta Final de leitura, interpretação e análise crítica de diferentes gêneros do humor (P.F.).

3.1. Os estudos sobre o humor no contexto educacional

Weaver e Cotrell (2001) afirmam que, apesar da valorização do humor, de sua capacidade de minimizar tensões, do quão saudável e construtivo ele é, do que ele significa, de sua aceitabilidade, ou seu valor, o humor geralmente não é encontrado na sala de aula. E, da mesma forma, “não há muita pesquisa sobre o humor dedicada ao seu uso no cenário educacional, como na sala de aula”²⁴⁶.

Contudo, em uma pesquisa detalhada sobre o assunto, observa-se que, atualmente, já se podem encontrar algumas pesquisas centradas no uso do humor no ensino. Algumas são voltadas para o ensino de inglês como língua estrangeira em escola secundária (Vadillo, 1998; Trachtenberg, 1980); outras, para o ensino na graduação (Garner, 2005); outras para o ensino do inglês como língua materna (Smith, 2000); outras, para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio (Berti, 2002), ou só no Fundamental (Pavei, 2005); outras, para o ensino de Artes (Araújo, 2001); outras, para o ensino de Física (Pereira, 2003).

²⁴⁵ Ver apresentação da proposta na seção 2.4.2.2 do capítulo 2.

²⁴⁶ Tradução minha de “There isn’t a huge amount of research on humour available, and what there is of it, not much is dedicated to its use in an educational setting – such as the classroom”. Fonte: Analysis and presentation of contemporary educational issue HUMOUR, sem autoria definida, divulgado na página <http://uob-community.ballarat.edu.au/~rrussell/TJ828/2003-issues/9950865.doc..>

Alguns/mas investigadores/as desenvolvem seus trabalhos focalizando gêneros do humor específicos; outros/as enfocam o uso do humor em geral no ensino. Trachtenberg (1980), Vadillo (1998) e Berti (2002), por exemplo, centram-se nas piadas; Smith (2000), nos cartuns; Pereira (2003), nas tiras; Pavei (2005), nas charges; Araújo (2001), nos cartuns e charges; Silva (2005), nas charges e tiras. Já Garner (2005), Kher, Molstad e Donahue (1999) e Powers (2005) argumentam em favor do humor em geral no ensino.

Infelizmente, poucos desses trabalhos voltados para a sala de aula foram efetivamente desenvolvidos nesse espaço. Muitos se constituem em propostas para que professores/as interessados/as venham a tentar aplicá-las e verificar suas funcionalidades. Dos citados acima, por exemplo, apenas os de Vadillo (*op. cit.*), Trachtenberg (*op. cit.*), Smith (*op. cit.*) e Pavei (*op. cit.*) foram desenvolvidos em sala de aula. Os de Powers (*op. cit.*) e de Berti (*op. cit.*) apresentam apenas propostas/sugestões; algumas interessantes, mas que sequer foram testadas na prática. Desse modo, a abordagem do humor ao ensino fica somente no plano teórico.

Mas, independente de serem desenvolvidas no contexto escolar ou não, as várias pesquisas realizadas sobre o humor no ensino mostram que a sua utilização como uma ferramenta pedagógica traz inúmeros benefícios, como: reduz a ansiedade, cria uma atmosfera mais positiva e aberta, tornando a aula mais interessante, mantém a atenção dos/as alunos/as, promove a interação e discussão em sala, ajuda os/as professores/as a se engajarem com os/as alunos/as e a estabelecerem uma boa relação com estes/as; ajuda os/as estudantes a assimilarem melhor o conteúdo e a reterem a informação, facilitando o processo e melhorando o nível de aprendizagem (Garner, *op. cit.*; Kher, Molstad e Donahue, *op. cit.*; Powers, *op. cit.*; Vadillo, *op. cit.*). Algumas pesquisas, ainda, como relatado na página eletrônica de Todd T. Holm, em humor e aprendizagem_arquivos/humor.html, têm mostrado uma relação entre o entendimento e apreciação de piadas e cartuns e o nível de inteligência e desenvolvimento cognitivo do/a leitor/a (Ziv, 1981). Além disso, conforme argumenta Holm (2006), ao contrário do que geralmente acontece na educação, o humor promove o pensamento divergente. Enquanto na educação em geral ensina-se o pensamento convergente, em que o/a professor/a ensina os/as alunos/as a procurarem ‘a’ resposta, por meio do humor, segundo este autor, somos encorajados a procurar ‘as possibilidades de respostas’ e não ‘a’ resposta.

Ademais, estudiosos/as destacam que “o humor promove a coesão do grupo, inicia relações interpessoais”²⁴⁷ (Robinson, 1991: 18); permite aos/as estudantes correr riscos, contribui para o diálogo em sala de aula sem ameaça à face (Chiasson, 2003); diminui o impacto de respostas equivocadas (Tauber & Mester, 1994); e é muitas vezes usado pelos/as professores/as para ‘ganhar o interesse dos alunos’ (Ziv, 1988).

O *status* do professor é também discutido em muitas dessas pesquisas, segundo as quais o uso do humor na sala de aula altera as relações de poder nesse espaço, minimizando o domínio do

247 Tradução minha de “Humor promotes group cohesion, and initiates relationships”.

professor. Uma outra razão apontada para o uso do humor em sala de aula é também a sua habilidade de transformar o negativo em positivo (Robinson, *op. cit.*). Assuntos considerados tabus, desconfortáveis de se tratar, tornam-se mais abordáveis quando o humor está envolvido na interação (Tauber & Mester, *op. cit.*).

Apesar de não ter feito pesquisa voltada para o uso do humor no ensino, Travaglia (1995: 49) também comenta sobre a importância do trabalho com textos humorísticos no ensino de língua materna. Segundo ele, “uma idéia importante que não se pode deixar de registrar é que dentro do trabalho de ensino de Língua Materna” no Ensino Fundamental e Médio,

os textos humorísticos são um recurso didático bastante interessante no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos enquanto receptores de textos, para deixar claro fatos fundamentais envolvidos na leitura (de textos orais ou escritos de qualquer tipo):

- que uma seqüência lingüística tomada como texto pode ter várias leituras (pode produzir mais de um efeito de sentido), conforme se variem as condições de produção da leitura;

- que certos efeitos de sentido são vistos como únicos porque privilegiados por condicionamentos da exterioridade sócio-histórica, cultural e ideológica, mas na verdade há outras possibilidades para além do discurso dominante; ou seja, o texto humorístico é capaz de deixar evidente, de uma forma agradável, fatos importantes do funcionamento discursivo dos textos e dos recursos da língua, o que sem dúvida é interessante para a pesquisa lingüística que tem nos textos humorísticos evidências bastante explícitas de tais fatos.

Enfim, como se pôde ver, há uma série de razões que justificam por que o humor é um recurso eficaz na sala de aula.

Contudo, há também algumas razões apontadas por investigadores/as desse campo pelas quais o humor não deveria ser utilizado em sala de aula. Enquanto para uns/umas a minimização da assimetria de poder, em função do uso do humor na sala de aula, é considerado um ponto positivo, para outros/as é um ponto negativo, pois entendem, como Van Tassel (2003), que na prática os/as professores/as não querem perder o domínio do poder em sala de aula. De acordo com este autor, eles/as têm medo de os/as alunos/as não quererem aprender o que querem lhes apresentar, caso lhes seja dado mais poder e controle em sala de aula. Isso, na opinião de Bernard (1990), causa um impacto na luta de e pelo poder na hierarquia escolar, na qual educadores/as, tradicionalmente, têm o poder sobre os/as educandos/as.

Um outro fator negativo apontado para a utilização do humor no contexto educacional diz respeito às expectativas presumidas que o professor sente de seus superiores e parceiros dentro desse contexto. Como os outros professores, o diretor, os pais, colegas, etc reagem ao ver ou ouvir uma turma rindo na aula? Sabe-se que há ainda uma valorização do que se chama “tempo ocupado” (Howe Jr., 1991: 104), em que os/as estudantes ‘parecem’ estar aprendendo, em detrimento de uma aula cheia de risos, movimento, barulho, em que os/as alunos/as não aparentariam estar com esse “tempo

ocupado”. “O que os outros vão pensar de mim e de minhas aulas?” ainda é uma questão que incomoda e limita muitos/as educadores/as.

Além desses pontos negativos, outros são identificados na literatura. Primeiro, considera-se que os/as professores/as não sabem como usar o texto humorístico na sala de aula e, por isso, têm medo de que lhes possa causar embaraço, constrangimentos (Bauer, 1996). Aliado a isso, está a preocupação com o fato de que o humor pode dispersar o foco de aprendizagem (Ziegler, 1999). Outro ponto são os afetos negativos que podem ser direcionados aos outros se o humor for usado para “rir de” e não para “rir com”.

A questão da subjetividade também é levada em consideração por pesquisadores/as do humor direcionado ao ensino: o que é engraçado para um, não é para outro. Isso, na opinião de alguns/mas, como Loomans & Kolberg (1993), influencia negativamente na utilização do humor em sala de aula. Para esses dois autores, “há dois lados bem distintos do humor: o cômico e o trágico. O humor pode agir como um lubrificante social ou como um ‘retardador’ social no cenário educacional. Ele pode educar ou ‘desfigurar’”²⁴⁸. (*idem*, p. 14).

Não restam dúvidas de que os motivos apresentados para a não utilização do humor no ensino também me incomodaram, muitas vezes, no decorrer do desenvolvimento de minha pesquisa. Não posso dizer que, em alguns momentos, não fiquei preocupada com o movimento e o barulho em meus encontros com as turmas. Várias vezes também tive medo de me embaraçar no trabalho com o humor, pela inexperiência mesmo de usá-lo em sala. Tive ainda que lidar com a questão da subjetividade, pois era – e é - impossível escolher textos que agradem a todos/as. Mesmo assim, esses motivos não foram suficientes para me convencer de que não se deveria incentivar a leitura e análise crítica de gêneros do humor em sala de aula.

Contudo, tenho clareza de que não se deve, de forma alguma, querer reduzir o trabalho com gêneros em sala de aula aos gêneros do humor. Isso seria uma grande tolice. Conforme adverte Powers (2005), os GHs, como qualquer outro objeto de ensino, deve ser usado com moderação. Mas, por outro lado, penso que, como outros diversos gêneros discursivos com os quais temos contato na nossa vida em sociedade, os gêneros do humor não podem ser excluídos do contexto de sala de aula.

Com relação a isso, alguns/mas estudiosos/as têm destacado alguns “cuidados” que consideram que os/as educadores/as devem tomar ao utilizar o humor no contexto educacional.

Kher, Molstad e Donahue (1999), por exemplo, acham que o/a professor/a deve evitar a referência à etnia, família, deficiência, aparência ou qualquer outro identificador que um/a estudante possa achar ofensivo no texto humorístico. Já Silva (2005), cuja pesquisa é sobre charges e tiras, salienta que os gêneros do humor escolhidos devem ser

248 Tradução minha de “There are two very distinct sides to the humour coin: the comic and the tragic. Humour can act as a social lubricant or a social retardant in the educational setting. It can educate or deface”.

como um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação de virtudes sociais e individuais, valores que podem ser discutidos, mesmo que por meio de ironias e crítica. Sempre que possível, a charge deve exaltar o papel dos pais, dos professores, da escola, sem o sentimento de depreciação dos mesmos, mas como uma visão crítica, constituída de um discurso pedagógico.

Na sua opinião, o professor não deve levar para a sala de aula gêneros humorísticos que tragam mensagens ridicularizando qualquer raça ou religião, “pois o intuito do trabalho em sala de aula não é a ofensa, e sim, a possibilidade de por meio da ironia e do lúdico, permitir a discussão dos vários sentidos que estão em jogo na sociedade”. Para ela também, “a menção sobre defeitos físicos não deve ser colocada de maneira agressiva ou debochada, para evitar naturais constrangimentos”.

Não quero desmerecer essas considerações desses/as estudiosos/as, mas confesso que tenho dúvidas quanto a esses “cuidados” todos. Será que, ao contrário do que alguns/mas estudiosos/as preconizam, não deveríamos levar para a sala de aula esses “textos-problema” para questioná-los, discuti-los, desconstruí-los? Se fora da instituição de ensino muitos/as estudantes lêem esses textos, penso que devem, sim, ser trazidos para a sala de aula e lidos criticamente. Não é “fazendo de conta” que os problemas não existem que vamos resolvê-los. Penso que devemos enfrentá-los e procurar formas de minimizá-los, pelo menos. Nas propostas que compõem minha pesquisa, não priorizei “textos de humor bem comportados”. Ao contrário, lemos e discutimos gêneros do humor com temas diversos, como: raça, política, religião, homossexualismo, relação homem x mulher, etc.

Em síntese, como se pôde ver, apesar das razões apontadas por alguns/as pesquisadores/as, pelas quais o humor não deve ser utilizado na sala de aula, diversas investigações sobre o humor no ensino têm sido feitas, demonstrando que a utilização dos gêneros do humor na educação pode produzir muitos bons resultados. Entretanto, percebe-se que há ainda uma lacuna no que diz respeito à pesquisa científica direcionada para os diferentes gêneros do humor presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, de 7ª série, e de diferentes fontes, no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica. Mais ainda, não há uma proposta de leitura dos gêneros do humor voltada para o Ensino Fundamental.

E, na minha opinião, caso não seja desenvolvido um trabalho de leitura na escola, em especial no Ensino fundamental, dos diferentes gêneros do humor que circulam na sociedade, numa perspectiva crítica, o humor estudado em sala de aula pode acabar reforçando as diferenças (entre raças, por ex.), reproduzindo estereótipos (os de ‘loira burra’ e ‘português burro’, por ex.), a discriminação e a ideologia dominante, e atuar negativamente na constituição das identificações. Esse é um dos motivos que me levou a investir em minha pesquisa.

Eu acredito que esse investimento nos gêneros do humor dentro da sala de aula pode trazer muitas contribuições não só no que diz respeito à formação de leitores/as e cidadãos/as críticos/as

como para minimizar problemas inerentes à rotina de sala de aula. Por isso, a pertinência e relevância de minha pesquisa.

Para finalizar esta seção, vou reproduzir as palavras de Lorenz (1969: 283) citadas por Minois (2003: 619):

Acredito que o humor exerce, sobre o comportamento social do homem, uma influência análoga à da responsabilidade moral: ele tende a fazer de nosso mundo um lugar mais honesto e melhor. Acho que essa influência aumenta, entrando cada vez mais em nossos processos de raciocínio, misturando-se intimamente a eles com efeitos mais próximos dos da moral.

Para Lorenz, humor e conhecimento são duas grandes esperanças da civilização.

3.2. O humor no ensino: os PCN, o livro didático de Língua Portuguesa e os gêneros do humor

Esta seção é composta de 03 (três) subseções. Na subseção 3.2.1, falo um pouco dos PCN e da sua influência na produção de LDLPs. Na subseção 3.2.2, apresento dados coletados referentes aos gêneros do humor em dois LDLPs adotados na ESEBA/UFU e um LDLP adotado na Escola EB 2+3 Eugénio dos Santos. Nela discorro ainda sobre esses gêneros no espaço da sala de aula. Na última subseção, a 3.2.3, apresento por que os/as alunos/as gostam do humor e como o definem.

3.2.1. Os PCN, os gêneros discursivos e o livro didático de Língua Portuguesa

Com a publicação dos PCN (Brasil, 1997, 1998), vem crescendo no Brasil o número de pesquisas em que se discutem essas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como a proposta dos PCN é fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros discursivos, nesse documento preconiza-se a diversidade na seleção de gêneros que circulam na sociedade:

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (Brasil, 1998: 23-4).

Em consequência disso, percebe-se uma preocupação dos/as autores/as de LDLPs, os quais passaram a ser produzidos com base nessas diretrizes, em favorecer ao/à aluno/a o contato com um número diversificado de gêneros com os quais se tem contato na sociedade.

Dessa forma, diferente dos livros de décadas atrás, compostos quase exclusivamente por textos literários clássicos²⁴⁹ e restritos a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os LDLPs, a partir dos anos 90, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros, o que é uma resposta aos PCN.

Nessa revisão dos LDLPs, à luz dos paradigmas dos PCN, observa-se que, em meio a essa diversidade, os GHs têm estado cada vez mais presentes nesse material didático, na tentativa de “enquadramento” à proposta desse documento. Contudo, observa-se que eles têm sido utilizados basicamente só como recurso para fixação de conteúdo gramatical, em exercícios que **apenas** requerem que alunos/as identifiquem e classifiquem pronomes, verbos, substantivos etc.²⁵⁰, ou em partes isoladas dos livros, intituladas “Divirta-se”, “Para rir um pouco”, sem qualquer tratamento aprofundado acerca dos sentidos ali construídos, e sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo ali representado e das identidades ali construídas. Não se atenta para as escolhas feitas para a produção do sentido humorístico nem para como elas constituem representações, relações sociais e identidades nos textos.

Em pesquisa sobre um dos gêneros do humor, a história em quadrinhos (HQ), Mendonça (2002) afirma que até os anos 70 raramente havia HQs nos LDLPs, mas, a partir dos anos 90, praticamente todos os LDLPs apresentam esse gênero entre os selecionados. Entretanto, ela ressalta que, “ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos ‘importantes’, do tipo ‘Divirta-se’, ‘Só para ler’ ou ‘Texto suplementar’, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em um LDP” (*idem*, p. 203).

Dessa forma, entende-se que a seleção dos diferentes gêneros a serem inseridos nos LDLPs e a forma de abordá-los parecem seguir alguma espécie de regulação. Essa regulação é em parte condicionada, a meu ver, pela *classificação, poder e código* (Bernstein, 1996); conceitos importantes na sociologia crítica da educação, ligados entre si.

Segundo Bernstein, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo; ela é uma expressão de poder. Por isso, o poder está essencialmente ligado à classificação; e ambos têm papel regulador. Da mesma forma, o código “não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)”²⁵¹ (*idem*, p. 14). Esse conceito, conforme Bernstein (*op. cit.*: p. 29), “é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos

²⁴⁹ Sobre isso, ver entrevista concedida a *Salto para o Futuro*, pela pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, disponível em http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm. Acesso em 05/03/07.

²⁵⁰ Sobre isso, Neves (2000) demonstra que a exploração dos quadrinhos em LDLPs é pobre, limitando-se, na maioria das vezes, à utilização desse gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem, do tipo *Classifique o pronome usado no 2º Quadrinho*.

²⁵¹ A família e a escola são agências de produção/reprodução de discurso (Bernstein, 1996: 40).

seus critérios”. O código regula o “quê” e o “como” dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos e como eles podem ser legitimamente realizados.

Isso significa que a classificação, o poder e o código atuam na regulação de quais gêneros devem compor um LDLP, onde devem ser apresentados nesse material e de como devem ser abordados. E essa seleção dos textos, a sua transformação e recontextualização nos materiais didáticos, de acordo com Bernstein, constituem meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado.

Na subseção seguinte, mostro qual é a seleção dos gêneros do humor feita em 02 (dois) LDLPs, da 7ª série, adotados na escola brasileira em que desenvolvi esta pesquisa, e em 01 (um) LPLP, do 8º ano²⁵², adotado na escola portuguesa onde observei algumas aulas e fiz algumas entrevistas com alunos/as e professora.

3.2.2. Os gêneros do humor em livros didáticos e no espaço da sala de aula (Brasil/Portugal)

Mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o LD continua sendo uma peça importante no ensino. Em função de fatores como a formação inadequada de professores e as precárias condições de trabalho docente, em se tratando do Brasil, o LD tornou-se elemento definidor do trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, estabelecendo seu currículo efetivo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais; organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (Batista, 2001). Ele se constitui, em muitas escolas públicas brasileiras, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, como destaca Bezerra (2002). Por isso, a importância de se investigar esse material.

Uma observação de dois LDLPs adotados na ESEBA/UFU, escola brasileira onde desenvolvi esta pesquisa²⁵³, mostra-nos a presença dos gêneros do humor em escala bem maior do que se via antes do surgimento dos PCN, e evidencia a atenção dos/as autores/as para a diversidade. Todavia, atesta também que, apesar de o humor estar fazendo parte da diversificação na seleção de textos, a ele não é destinado um estudo aprofundado, de maneira que se considerem os usos efetivos dos gêneros do humor e os modos de atuação da língua e dos recursos não-verbais na produção de diferentes efeitos de sentido. Tal problema pode ser ilustrado por meio da apresentação de resultados da observação dos gêneros do humor nesse material didático.

Esse problema é agravado ainda pelo despreparo de grande parte dos/as professores para lidar com essa diversidade e, especialmente, para trabalhar com os textos de humor. Em entrevista, a professora Ana Cristina fala do tratamento diferenciado dado ao humor nos LDLPs e das dificuldades dos/as profissionais da educação de trabalhar com esses textos:

²⁵² Correspondente à 7ª série no Brasil.

²⁵³ Ver capítulo 2.

- (8) PESQ: Ana, agora falando do livro, você acha que...Como que você percebe.... ao mesmo tempo, né, que se coloca o texto humorístico dentro da diversidade de gêneros, o tratamento é o mesmo?

[...]

Prof^a. Ana Cristina: Não, porque aqui ele colocou como diversão, mas ele não propôs nada. (...) o professor é que tem que mediar, porque não foi cobrado aqui. Se o professor não tiver habilidade pra fazer uma relação disso, você fica vedado. E o aluno entra sem perceber, sabe? (...)

PESQ: Então, na própria elaboração do livro, você acha que há uma valorização diferenciada?

Prof^a. Ana Cristina: Eu acho. Eu acho que há uma tentativa, você percebe a diversidade, assim, eles querem aprender, os parâmetros curriculares estão propondo, né? Eu acho que eles têm essa percepção dessa diversidade textual, tanto é que os livros didáticos estão trazendo isso, diversidade textual. E o que eu percebo no momento é que os profissionais ainda não têm uma formação pra lidar com esse tipo de texto. Pra “trocentos” professores, esse tipo de metodologia para ser trabalhada dentro da sala de aula deveria esta desenvolvendo esta competência do aluno desde o primeiro texto criticamente dentro dessa metodologia que é a o humor. (Trecho da entrevista realizada em 24/05/04).

Apresento, a seguir, dois quadros com a listagem dos GHs presentes em dois LDLPs, de 7ª série, a identificação das seções/partes da obra onde são inseridos e das páginas, e a descrição dos tipos de atividades propostos (quando há) para a abordagem de cada texto.

O primeiro quadro contém dados referentes ao livro *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (2000), adotado até 2004²⁵⁴. Esse livro é composto por 15 (quinze) unidades, as quais não são divididas em capítulos, e são constituídas das seguintes seções/partes: *Ponto de partida*, *Texto*, *Estudo do texto (vocabulário e ponto de vista)*, *Texto complementar*, *Gramática*, *Redação*, *Divirta-se*, *Revisão*²⁵⁵, *Sugestões de atividades complementares*. Além dessas unidades, no final do livro são apresentadas *Sugestões de atividades com jornal, rádio e televisão*.

Veja a seguir quantos e quais GHs estão nele incluídos e a forma de abordagem de cada um:

GHs/THs ²⁵⁶	UN.	PÁG.	SEÇÃO	TIPO DE ATIVIDADE PROPOSTA
1. Quadrinhos ²⁵⁷ , de Caulos	01	26	Divirta-se	-----
2. Quadrinhos, de Mordillo	02	44	Divirta-se	-----
3. Cartum, de Santiago	03	63	Divirta-se	-----
4. Cartum, de Veríssimo	04	75	Divirta-se	-----
5. Cartum de Quino	05	90	Divirta-se	-----
6. Cartum de Lage	06	108	Divirta-se	-----
7. Cartum de Laerte	07	122	Divirta-se	-----
8. Quadrinhos, Zé Carioca	08	137	Divirta-se	-----
9. Charge de Veríssimo	09	150	Divirta-se	-----
10. Quadrinhos	10	168	Divirta-se	-----
11. Tirinha de Quino	10	168	Revisão	Gramática: sujeito, período, função sintática (3 questões)
12. Tirinha de C. Schulz	10	168	Revisão	Gramática: períodos, função sintática, advérbio, predicados (12 questões)
13. Cartum de Miran	11	181	Divirta-se	-----
14. Cartum de Quino	13	200	Ponto de Partida	Interpretação do texto (9 questões)

²⁵⁴ Apesar de ter sido adotado outro LDLP em 2005, o livro *Linguagem Nova* ainda é utilizado pelas professoras como complemento, quando necessário.

²⁵⁵ Esta seção/parte aparece apenas em duas unidades.

²⁵⁶ Como já disse, eu considero que os gêneros discursivos se materializam/concretizam nos textos; portanto, entendo que a noção de gênero textual está embutida na de gêneros discursivos. Por isso, aqui, não vejo problema em usar, às vezes, textos humorísticos/ gêneros humorísticos, pois estes estão concretizados naqueles. (Para maior aprofundamento nas discussões sobre gêneros discursivos, ver capítulo 1).

²⁵⁷ Essa classificação foi dada pela maioria dos/as alunos/as. No livro, o texto humorístico não é classificado.

15. Charge de Pfeiffer	13	210	Divirta-se	-----
16. Cartum de Miran	14	212	Ponto de Partida	Interpretação do texto (9 questões), sendo uma voltada para produção de texto (diálogo)
17. Quadrinhos de Laerte	14	230	Divirta-se	-----
18. Quadrinhos de Dik Browne	15	242	Divirta-se	-----
19. Cartum sem autoria definida	Sug. Ativ.	250	-----	“Exercícios” – 04 questões sobre o gênero cartum (uma delas com três itens)
20. Charge sem autoria definida	Sug. Ativ.	251	-----	“Exercícios” – 05 questões sobre o gênero charge (uma delas com quatro itens)

QUADRO 14: Relação dos gêneros do humor e das atividades propostas para a sua abordagem no LDLP, *Linguagem Nova*, da 7ª série.

Por esse quadro, verifica-se que os gêneros do humor presentes nesse LD são: cartum, charge, quadrinhos e tira. Apesar de nos PCN (Brasil, 1997: 72, 82) a piada estar incluída nos gêneros adequados para o trabalho com as linguagem oral e escrita, ela não aparece no LD em análise.

Dos 20 (vinte) textos de humor relacionados no quadro, 14 (quatorze) figuram na última parte de cada unidade, intitulada *Divirta-se*; 02 (dois) aparecem na seção inicial da unidade, *Ponto de partida*, seguidos de questões de interpretação; 02 (dois) são utilizados para *revisão* de tópicos gramaticais e 02 (dois) são apresentados no final do livro, nas *Sugestões de atividades*, e são acompanhados de questões relativas ao gênero em si.

Isso, sem dúvida, configura uma transformação na produção de LDLPs e uma inserção do humor nesse material. Porém, pelo que pude perceber durante o período de observação participante, os/as professores/as geralmente não utilizam os textos de humor que os LDLPs apresentam²⁵⁸. Além disso, pode-se questionar o porquê de os gêneros do humor, na maioria das vezes, localizarem-se na última seção da unidade: *Divirta-se*. Pode-se pensar que isso seja devido a uma crença segundo a qual eles são gêneros voltados **apenas** para o entretenimento, por isso estariam em tal seção, com tal título. Nesse sentido, estariam ali inseridos para serem usados na sala de aula com o objetivo de entreter apenas.

Penso que se eles cumprissem esse propósito e fossem efetivamente usados para esse fim, seria já um avanço. Porém, o que acontece na prática, segundo alunos/as e professoras afirmaram em entrevistas, é que normalmente nem para isso eles são usados, pois não se exploram as unidades do livro até a seção *Divirta-se*.

Durante entrevistas realizadas com alguns dos/as participantes da pesquisa, fomos observando cada texto de humor presente nessa seção e fui-lhes perguntando se ele era explorado em sala de aula. A resposta recorrente foi ‘não’, como exemplificado nos dois trechos a seguir:

- (9) PESQ: (...) eu queria ver com você esse texto, neste livro aqui, por exemplo, p. 32, tem *Divirta-se*, (...) o professor trabalhou com isso?

²⁵⁸ Como explicitado no capítulo 2, as professoras iniciaram um trabalho com os textos de humor do LDLP, em 2004, influenciadas pela minha pesquisa.

G: Não.

[...]

PESQ: Ok! Tem aqui também na p. 55 outra seção Divirta-se, também com desenho, você se lembra de ter trabalhado isso (...)?

G: Esse também não. (Entrevista com G, da 6ª A, em 17/05/04, durante a etapa de observação participante).

- (10) PESQ: (...) Normalmente, a professora trabalhava com essa seção Divirta-se?

K: Não. Nem sempre.

PESQ: Nem sempre. Na maioria das vezes sim ou não?

K: Não. (Entrevista com a aluna K²⁵⁹, da 6ª C, em 24/05/04, durante a etapa de observação participante).

Isso nos mostra que, mesmo estando inseridos no material didático, os GHs raramente são abordados em sala de aula. Há, dessa forma, certo descompasso entre o que os PCN propõem, o que o LDLP traz e o que é colocado em prática na instituição escolar. Isso nos mostra ainda que a diversidade de gêneros presentes nos LDLPs atuais, em resposta aos PCN, não é garantia de que na sala de aula ela esteja realmente sendo levada em consideração.

No que diz respeito especificamente aos GHs inseridos na seção *Divirta-se*, apesar de os/as professores/as não trabalharem com eles, alguns/as estudantes disseram que às vezes os lêem em casa ou “dão uma olhada” durante a aula:

- (11) PESQ: (...) nesse livro aqui, no fim das unidades, tem essa seção aqui, chamada Divirta-se. Os professores, eles lêem com vocês, não lêem, vocês lêem só se vocês quiserem em casa? Como é?

F: Às vezes em casa, (...)

PESQ: E aqui?

F: Aqui começar a ler não.

[...]

PESQ: E você lê sozinho, ou não?

F: Leio. (Entrevista com o aluno F, da 6ª série C, em 17/05/04)

- (12) K: A gente sempre olha, assim no meio da aula....(Entrevista com a aluna K, da 6ª C, em 24/05/04)

- (13) Letícia: Não. Na maioria das vezes a gente lê em casa. Pegando o livro, aí a gente vai lendo. (Entrevista com aluna L1²⁶⁰, da 6ª C, em 24/05/04).

Percebe-se que, por um lado, há interesse pelo humor por parte dos/as estudantes; porém, muitas vezes, isso não é levado em conta por alguns/mas educadores/as que, normalmente, desconsideram os GHs apresentados nos LDLPs. Isso é confirmado por uma das professoras:

- (14) PESQ: (...) Você acha que a tendência no geral é que, quando chega nessa parte aqui, por exemplo, Divirta-se, é passar pra frente, ou normalmente você/

Profª. Ana Cristina: (...) Eu já fiz muito isso, né? (Entrevista com a profª. Ana Cristina, da 7ª C, em 24/05/04).

Ela reconhece que muitas vezes é indiferente aos GHs, mas, em sua fala seguinte, observa-se um processo de mudança em curso, uma vez que ela afirma que, a partir do momento em que começou

²⁵⁹ Essa aluna participou da pesquisa também em 2005, quando estava na 7ª. A.

²⁶⁰ Essa aluna participou da pesquisa também em 2005, quando estava na 7ª. A.

a atentar para a diversidade, passou a trabalhar também com textos de humor e a perceber a importância desse trabalho:

- (15) Profa. Ana Cristina: (...) Então, a partir do momento que a gente começa a ter aquela percepção da diversidade textual, né, a gente começa/começou a trabalhar, acho até que nesse livro ainda, sabe? Até essa preocupação de trabalhar esse tipo de texto, porque é um texto que na verdade é até mais difícil de compreender, porque ele tem poucas pistas, né? Apesar dele ter poucas pistas, essas pistas falam muito. Mas, essa pista tinha que ser mais texto extenso, escrito, né? Então eu acho que pra ampliar a competência comunicativa na interpretação, na compreensão, a gente precisa mesmo trabalhar isso. **(Entrevista com a prof^a. Ana Cristina, da 7^a C, em 24/05/04).**

Veja que ela destaca especificidades do texto humorístico e a necessidade de abordá-lo para se ampliar a competência comunicativa dos/as alunos/as. Acredito que essa mudança possa estar acontecendo com outros/as professores/as também.

O segundo quadro, a seguir, contém dados referentes ao livro *Português: Linguagens*, adotado a partir de 2005, de autoria de Cereja e Magalhães (2002). Esse livro é bem diferente do primeiro e dos demais já adotados na ESEBA²⁶¹. Das 04 (quatro) unidades que o compõem, com 03 capítulos cada, num total de 12 capítulos, uma – a primeira – tem o humor como foco. Os três capítulos que a compõem são assim intitulados: CAP. 1 – HUMOR E CRÍTICA; CAP. 2 – HUMOR COMO JOGO; CAP. 3 – HUMOR E REFLEXÃO. Além desses capítulos voltados para o humor, nas outras unidades também são apresentados outros textos humorísticos.

As seções que compõem cada capítulo da obra são: *Texto de abertura*, *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para falar e escrever com expressão e adequação*²⁶², *A língua em foco*, *Divirta-se*. Em três capítulos, há ainda uma outra seção intitulada *Lendo textos do cotidiano*, logo após a seção *Estudo do texto*. E, ao final de cada unidade, há também duas outras seções: uma chamada *Passando a limpo* e outra chamada *Intervalo*. Esta é composta por duas subseções: *De olho na imagem* e *Projeto*.

Veja a seguir quantos e quais GHs estão incluídos neste LDLP e a forma de abordagem de cada um, separados por unidade:

GHs/THs	CAP.	PÁG.	SEÇÃO	TIPO DE ATIVIDADE PROPOSTA
UNIDADE 1				
1. CARTUM, de Caulos	01	12	Texto de Abertura	Nenhuma
2. PEÇA TEATRAL, Lua Nua, de Leilah Assunção	01	14-16	Estudo do texto Produção de texto	-Compreensão e interpretação: 9 questões, sendo 6 com 2 itens e 1 com 3 itens; - A linguagem do texto: 3 questões - Leitura expressiva do texto; - Trocando idéias: 3 questões. -- O texto teatral escrito: 8 questões e uma

²⁶¹ Afirmo isso por conhecer os livros adotados desde 1997 na escola. Ver, por exemplo, livro *Oficina de Textos: leitura e redação*, de Riche e Souza (1998).

²⁶² Em alguns capítulos, essa seção é destinada somente à fala e, em outros, somente à escrita. Da mesma forma, em uns, ela é voltada para a expressão e, em outros, para a adequação. Em alguns capítulos, ainda, ela é denominada *Para escrever com coerência e coesão*.

				proposta de continuação do texto.
3. CARTUM, de Mordillo	01	18	Estudo do texto	Nenhuma
4. CARTUM, de Quino	01	20	Estudo do texto	-Compreensão e interpretação: 7 questões, sendo 6 com 2 itens.
5. ANEDOTA, de Ziraldo	01	24	Para falar com expressão	Compreensão e interpretação: 5 questões; - atividade oral relativa à narração de anedotas.
6. ANEDOTA, de Ziraldo	01	25	Para falar com expressão	Leitura silenciosa, memorização para posterior narração do que leu. - Contação de anedotas para professor/a e colegas.
7. Trecho de uma CRONICA ²⁶³ , de Mário Prata.	01	26	Para falar com expressão	Contar para professor/a e colegas um episódio engraçado que tenha ocorrido com o/a aluno/a, com um de seus familiares, um amigo ou conhecido
8. TIRA, de Dik Rowne.	01	26	A língua em foco	Gramática – sujeito indeterminado
9. TIRA, de Angeli	01	28	A língua em foco	Gramática - Exemplificação de tópico gramatical: sujeito desinencial x sujeito indeterminado
10. TIRA, sem autoria definida	01	29	A língua em foco	Gramática: identificar sujeitos
11. CRÔNICA, de Luís F. Veríssimo	02	33-34	Texto de abertura e Estudo do texto	- Compreensão e interpretação: 11 questões, sendo 02 com 3 itens e 02 com 4 itens. - A linguagem do texto: 4 questões, sendo 3 com 2 itens. - Leitura expressiva do texto - Trocando ideias: 2 questões; cada uma com 2 itens.
12. ANEDOTA, de Pasquim	2	40	Para falar e escrever com adequação	- Leitura; compreensão e interpretação: 2 questões; - Ilustração dos conceitos de ‘Discurso: texto e contexto discursivo’
13. TIRA, de Bill Waterson	2	44	A língua em foco	-Gramática: oração sem sujeito
14. TIRA, de Edgar Vasques	2	49	Divirta-se	Nenhuma
15. Trecho do livro Um país chamado Infância, de Moacyr Scliar	3	50-51	Texto de abertura e Estudo do texto	- Compreensão e interpretação: 10 questões, sendo 3 com 2 itens, 2 com 3 itens; e 1 com 4 itens. - A linguagem do texto: 04 questões, sendo 2 com 2 itens e 1 com 3 itens. - Leitura expressiva do texto - Trocando idéias: 3 questões
16. CHARGE, de Jean	3	55	Lendo textos do cotidiano	Leitura - Ilustração do que é uma charge e da relação entre a charge e seu contexto - Compreensão e interpretação: 6 questões.
17. ANEDOTA, de L. F. Veríssimo,	3	60	Para escrever com adequação	Gramática: Discurso direto e discurso indireto: 5 questões
18. ANEDOTA, de Ziraldo.	3	62	Para escrever com adequação	Gramática: Reescritura da anedota, passando-a para o discurso direto.
19. CARTUM, de Denoël.	3	62	Para escrever com adequação	Gramática: Produção das falas dos personagens do cartum, utilizando o discurso direto.
20. TIRA, de Bill Waterson	3	63	A língua em foco	Gramática: identificar o sujeito das orações, vozes do verbo Interpretação do texto: 2 questões.
21. TIRA, de Laerte	3	73	Passando a limpo	Gramática: sujeito, função sintática, vozes de verbo Interpretação: 1 questão

²⁶³ Por ser engraçado, o texto é analisado no livro como de humor.

22. CARTUM, de Quino	3	74	Intervalo	Leitura, compreensão e interpretação do texto: 7 questões, sendo 3 com dois itens.
	3	76-78	Projeto	Diferentes propostas de produção de textos humorísticos
UNIDADE 2				
23. TIRA, de Angeli	1	86	Estudo do texto	Nenhuma (subseção 'Ler é diversão')
24. CRÔNICA, de Luís F. Veríssimo	1	90-91	Para escrever com adequação	Gramática: Reescrita de falas dos personagens, passando para o discurso indireto.
25. TIRA, de Jim Davis	1	91	A língua em foco	Gramática: predicativo do objeto e o predicado verbo-nominal
26. TIRA, de Goscinnny e Vderzo	2	107	A língua em foco	Gramática: Ilustração do tópico gramatical: Imperativo
27. TIRA, de Bill Watterson	2	109	A língua em foco	Gramática: imperativo e pronomes oblíquos
28. TIRA, de Quino	2	109	A língua em foco	Gramática: modo verbal, pessoa, classe gramatical Interpretação do texto.
29. Quadrinhos, de Laerte	2	112	Divirta-se	Nenhuma
30. TIRA, de Fernando Gonsales	3	121	Para escrever com adequação	Gramática: uso do trema
31. TIRA, de Fernando Gonsales	3	122	Para escrever com adequação	Gramática: uso do acento diferencial
32. TIRA, de Jim Davis.	3	129	A língua em foco	Gramática: ilustração do tópico HIPERBOLE
UNIDADE 3				
33. CARTUM, de Caulos	1	140	Texto de abertura	Nenhuma
34. TIRA, de Quino	1	147	Estudo do texto	Nenhuma (subseção Ler é diversão)
35. QUADRI NHOS, de Ziraldo	1	153	Para escrever com expressividade	Ilustração do uso do negrito e da divisão silábica
36. CARTUM, de Caulos	1	155	Para escrever com expressividade	Interpretação – avaliação apreciativa
37. TIRA, sem autoria definida	1	155	A língua em foco	Gramática: complemento nominal
38. CARTUM, de Laerte	1	161	Divirta-se	Nenhuma
39. TIRA, de Luís F. Veríssimo	2	171	Para escrever com adequação	Gramática: emprego da palavra porque; Interpretação do texto
40. TIRAS, sem autoria definida	2	172	Para escrever com adequação	Gramática: completar lacunas com por que, por quê, porque ou porquê.
41. TIRA, de Laerte	2	173	A língua em foco	Gramática: apostro e vocativo Interpretação do texto
42. TIRA, de Angeli	2	175	A língua em foco	Gramática: apostro e uso da variedade não padrão
43. ANEDOTA, sem autoria definida	2	178	A língua em foco	Gramática: sujeito, função sintática - Interpretação
44. TIRA, de Laerte	2	178	Divirta-se	Nenhuma
45. TIRA, sem autoria definida	3	189	Para escrever com coerência e coesão	Gramática: Conectivos
46. TIRA, de Laerte	3	191	A língua em foco	Ilustração do uso da entonação

47. QUADRI NHOS, de Quino	3	193	A língua em foco	Gramática: uso da pontuação
48. TIRA, sem autoria definida	3	194	A língua em foco	Gramática: Reescritura das falas, pontuando-as adequadamente
UNIDADE 4				
49. CARTUM, de Caulos	1	218	Para escrever com coerência e coesão	Compreensão e interpretação do texto Abordagem do tópico CONTRADIÇÃO X NÃO-CONTRADIÇÃO
50. ANEDOTA, de Ziraldo	1	219	Para escrever com coerência e coesão	Compreensão e interpretação do texto, focalizando questões relativas à contradição, coesão e à coerência do texto.
51. TIRA, de Chris Browne	1	222	A língua em foco	Gramática: conjunção coordenativa e subordinativa
52. TIRA, de Bill Watterson	1	224	A língua em foco	Gramática: conjunção coordenativa
53. TIRA, sem autoria definida	1	228	A língua em foco	Gramática: finalidade do uso da conjunção ‘mas’
54. TIRA, de Adão	2	238	Para escrever com expressividade	Exploração da ambiguidade de sentidos de algumas palavras na tira.
55. TIRA, de Bill Watterson	2	241	A língua em foco	Gramática: conjunções subordinativas
56. TIRA, de Laerte	2	243	A língua em foco	Gramática: sujeito, verbo, uso da vírgula, conjunção
57. TIRA, de Edgar Vasques	2	244	Divirta-se	Nenhuma
58. TIRA, de Quino	3	255	Para escrever com adequação	Vocabulário e interpretação do texto.
59. CARTUM, de Santiago	3	257	A língua em foco	Gramática: verbos, locuções verbais, período simples e período composto, conjunções.
60. ANEDOTA, de Ziraldo	3	258-9	A língua em foco	Gramática: oração, período simples e período composto.
61. TIRA, de Bill Watterson	3	260	A língua em foco	Gramática: período simples e período composto.
62. TIRA, de Glauco	3	264	Passando a limpo	Gramática: função sintática, período composto, conjunção, locução conjuntiva – e o sentido que expressam.

QUADRO 15: Relação dos gêneros do humor e das atividades propostas para a sua abordagem no LDLP, Português: Linguagens, da 7ª série.

Por esse quadro, verifica-se que o livro *Português: Linguagens*, inegavelmente, utiliza muitos textos de humor. Isso para mim foi uma surpresa. Confesso que nunca encontrara um LDLP com essa quantidade: 62 (sessenta e dois) textos de humor; tampouco um que destinasse uma unidade ao humor.

Como se pode ver, os GHs incluídos nesta obra são: anedota, cartum, charge, tira e quadrinhos. Diferente do livro analisado anteriormente, neste está incluído um dos gêneros apontados pelos PCN como adequado para o trabalho com as linguagens oral e escrita: a anedota²⁶⁴.

Pelo quadro acima, observa-se que, dos 62 (sessenta e dois) textos de humor: **a)** para 10 (dez) não são propostas atividades, o que pode nos conduzir à pressuposição de que são inseridos no LDLP com o intuito de levar os/as alunos/as a lê-los voluntariamente, ou sob a orientação do/a professor/a, e, quem sabe, promover algum tipo de discussão, caso sejam abordados; **b)** para 12 (doze) são propostas

²⁶⁴ Como expliquei na seção 1.4.2.1 do capítulo 1 e na seção 2.4.2 do capítulo 2, considero piada e anedota como equivalentes nesta pesquisa.

atividades de compreensão e/ou interpretação do texto; **c)** para 05 (cinco), de gramática e de interpretação do texto; **d)** para 30 (trinta), atividades só de gramática; **e)** para 02 (dois), contação de anedota e de um fato engraçado; **f)** para 02 (dois), atividades voltadas aos recursos da língua para se *escrever com expressividade*; e **g)** 01 (um) é utilizado para ilustração do uso da entonação. No livro também são feitas algumas propostas de produção de textos de humor.

Portanto, verifica-se que, apesar da mudança, ainda há um foco no humor como pretexto para estudo da metalinguagem, identificação e classificação de classes de palavras, pois os textos de humor são inseridos, predominantemente, na seção *A língua em foco*, onde eles aparecem 25 (vinte e cinco) vezes. Esse foco foi também destacado pelos/as alunos/as, em 2003, 2004 e 2005 ao opinarem sobre as atividades propostas sobre o humor nos diferentes LDLPs. Segundo suas respostas a uma das questões²⁶⁵ dos questionários aplicados²⁶⁶ nesses três anos, eles/as criticaram essas atividades, argumentando que elas não se relacionam aos textos, mas à gramática. Veja²⁶⁷:

- (16) “só tem o interesse gramatical”/ “precisam de grande melhora; não têm nada a ver com o humor, sim com a matéria da língua portuguesa”/“faço porque tenho que fazer”/ (SIs, 7^a. A, B e C, **questionário respondido em 2003**)
- (17) “Existem textos de humor, mas eu acho que não há atividades referentes ao humor do texto” (SIs, 7^a. A, **questionário respondido em 2004**).
- (18) “A minha opinião é que eles colocam textos de humor, mas as atividades não estão relacionadas aos textos e é relacionadas à gramática, isso não é legal”/“Eu acho que são colocados textos de humor apenas para atividades sobre gramática” (SIs, 7^a. A, **questionário respondido em 2005**).

As professoras também criticaram as atividades propostas nos LDLPs referentes aos textos de humor. Veja algumas de suas respostas ao **questionário aplicado em 2004**²⁶⁸:

- (19) “em alguns livros, os autores não se preocupam em propor atividades de leitura em que os alunos possam refletir sobre a intenção do texto de humor”/“acho que as atividades propostas pelo livro didático, sobre os textos de humor, reduzem o processo de leitura, porque não propiciam ao aluno a oportunidade de refletir a respeito do caráter ideológico presente nos referidos textos”/“em geral, não apontam o humor como uma forma de expressar que visa despertar no leitor o espírito cômico; nem como um meio de ridicularizar comportamentos e costumes ou reforçar preconceitos”.

Pode-se ver que as opiniões de alunos/as e professoras apontam para uma abordagem dos textos humorísticos nos LDLPs que deixa muito a desejar, pois não leva os/as leitores/as a refletirem sobre o texto, sobre seu caráter ideológico nem sobre especificidades do humor, e ainda é centrada demasiadamente na gramática, no sentido de utilizar o texto apenas como pretexto para identificação e classificação de elementos da gramática.

Assim, o que se observa, por um lado, é que os GHs fazem parte da preferência dos/as alunos/as, mas, por outro, aquilo que se faz na instituição escolar com esses gêneros não agrada aos/às

²⁶⁵ A questão é a seguinte: “Qual a sua opinião sobre as atividades, propostas no LDLP da série atual, referentes aos textos de humor? Justifique.”

²⁶⁶ Ver seção 2.4.2 do capítulo 2.

²⁶⁷ A cada barra (/) tem-se a fala de um/a aluno/a diferente.

²⁶⁸ O questionário está no anexo 2.1.

estudantes. E talvez por percebermos que não agrada, nós, professores/as, preferimos não trabalhar com esse material a buscar alternativas diferentes de trabalho com esses gêneros. Para muitos/as professores/as de LP, infelizmente, ainda é “perda de tempo” usar texto de humor em suas aulas. Em conversas informais com eles/as e entre eles/as, ouvem-se argumentos de que “é melhor explorar, por exemplo, a estrutura dos tipos que, provavelmente, serão cobrados nos processos seletivos para ingresso nas universidades - narrações, descrições e dissertações”, e de que, “com tanto conteúdo, não se pode perder tempo com texto de humor”.

Enfim, por tudo que até aqui foi enunciado, conclui-se que a abordagem de GHs em sala de aula ainda não é uma questão bem resolvida nas escolas brasileiras, pelo menos no Ensino Fundamental. Contudo, apesar dos problemas que ainda se enfrentam com relação a isso no Brasil, pode-se dizer que aqui estamos num estágio mais avançado, comparado à realidade portuguesa, no que diz respeito à diversidade textual nos LDLPs e à presença do humor nesse material e na sala de aula.

A problemática do uso de GHs no ensino da LP em Lisboa/Portugal é bem diferente, pelo que pude observar em uma escola pública. Todavia, não posso aqui fazer generalizações, pois observei aulas em apenas uma escola²⁶⁹ e analisei apenas um LDLP, usado em várias escolas.

Durante o período em que observava algumas aulas no 8º ano da Escola de Eugénio dos Santos, investiguei a presença de GHs no LDLP²⁷⁰ adotado. Em todo ele, há apenas 02 (dois) textos humorísticos e de um mesmo gênero: tira. Lá, esse gênero é designado como *banda desenhada* (BD). As duas BDs são de Bill Waterson. Uma aparece na página 40 do livro, no final de uma seção do capítulo 2, que é voltado para o que na obra é denominado como “tipo de texto”: a entrevista, e sobre ela não há questões. A outra BD é incluída na página 46, do mesmo capítulo, e sobre ela são feitas as seguintes perguntas: “A tira do Calvin contém uma dupla crítica. O que é criticado? Quem é criticado?” (Pinto e Baptista, 2002: 46).

Quando em entrevista com a professora MJ, cujas aulas observei, perguntei-lhe sua opinião sobre a quase total ausência de GHs no LDLP e, incrivelmente, ela me disse que sequer sabia que no LDLP havia duas bandas desenhadas. Segundo ela, esse gênero aparece no LD só como um texto recreativo e como uma forma de abordagem para além do texto literário – foco do ensino no 8º. ano. Para ela, é só uma “tipologia de texto a mais”.

De acordo com MJ, o predomínio é do texto literário: “narrativo, poético, dramático”. O que se trabalha de não literário é “o texto informativo, notícias, carta dentro da tipologia de textos utilitários”. No 8º. Ano, eles exploram “a notícia, entrevista, crônica, texto utilitário, há os mais ligados à prática educativa, como consulta a dicionário, à internet”.

²⁶⁹ Ver seção 2.4.2.4 do capítulo 2.

²⁷⁰ O livro adotado é de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista – Língua Portuguesa Plural, 8º. Ano do 3º. Ciclo do Ensino Básico, da Lisboa Editora. Entrei em contato com a editora para tentar conseguir um exemplar do livro didático, mas não obtive sucesso.

Perguntei-lhe também se em suas aulas ela utiliza textos de humor; ela me respondeu que não e acrescentou:

- (20) “Em algum LD pode-se achar alguma preocupação com o texto humorístico, mas o aproveitamento é de televisivos. Há excertos de programas televisivos, basicamente mostrando o discurso professor x discurso do aluno, a professora fala uma coisa e o aluno entende outra, é um trocadilho. Mas é só isso. E é raro de encontrar. Eu não trabalho. E, quando acontece isso, o texto humorístico é usado para introduzir a teoria gramatical, como uma motivação. Eu acho que essa geração, para eles, o texto humorístico não desperta, não chama atenção esses textos humorísticos que tem por aí”. **(Entrevista com a professora MJ, em Lisboa, Portugal, em 01/06/06).**

Veja que seu dizer sinaliza uma semelhança com a realidade presente nos LDLPs, no Brasil, qual seja: a utilização de textos de humor nesse material apenas para introdução ou fixação de conteúdo gramatical.

Também em entrevista com alunos/as de uma das turmas em que observei algumas aulas, perguntei-lhes o que achavam dessa quase total ausência de textos de humor no LDLP. Para eles/as, isso é ruim e contribui para a monotonia das aulas. Veja:

- (21) PESQ: (...) Eu queria saber o que vocês acham de no livro de vocês ter somente esses dois textos humorísticos.
 Alunos/as: que é mau.
 PESQ: Mau, por quê?
 A1²⁷¹: Porque nunca percebemos uma piadinha.
 A: é...
 A2: Porque as aulas ficam sempre ((*risos*)) a mesma
 A1: é, no manual não há textos com piadas, só há textos [sem piadas
 A2: [é, sem, não tem interesse, são textos sem interesse nenhum
 Alunos/as: é
 A3: então.
 Aa1: é, torna as aulas um bocado mais sem interesse, monótonas. **(Entrevista com alunos/as do 8º. B, em 29/05/06).**

Esses/as entrevistados/as afirmaram ainda que desde que estão nessa escola nunca leram um texto de humor em sala de aula. Isso para mim foi um pouco chocante. Jamais imaginava que o descaso com GHs pudesse chegar a tanto. É como se nem existissem para os/as professores/as.

Acho que tudo que até aqui expus justifica as minhas intervenções no campo como uma forma de tentar encontrar um caminho para a abordagem dos GHs na escola, de modo que eles sejam reconhecidos como gêneros que circulam na sociedade, com os quais os/as alunos/as têm contato constante e dos quais eles/as gostam, e, acima de tudo, como um bom material para o desenvolvimento de leitores/as críticos/as.

Na seção seguinte, apresento por que os/as alunos/as gostam do humor e como o definem para depois, em outra seção, tratar da primeira intervenção no campo.

²⁷¹ Na transcrição da entrevista com alunos/as portugueses, optei por utilizar ‘A’ para me referir a estudantes do sexo masculino e ‘Aa’ para o sexo feminino. Os números 1, 2, 3... que sucedem a letra designam diferentes sujeitos.

3.2.3. O gosto pelo humor e a sua definição: o dizer dos sujeitos participantes

Nos questionários aplicados em 2003 e 2004²⁷², perguntei aos/às participantes se eles/as gostam de ler textos de humor, e nos aplicados em 2004 e 2005²⁷³, pedi ainda que definissem o humor.

Dos/as 122 (cento e vinte e dois) alunos/as²⁷⁴ que responderam ao questionário, em 2003 e 2004, 112 (cento e doze) afirmaram gostar de ler esses textos. Abaixo sintetizo as justificativas²⁷⁵ predominantes nas respostas obtidas nesses dois anos:

- (22) “porque é divertido”/“é mais interessante”/“faz o leitor ter cada vez mais vontade de ler”/“uma pessoa que não gosta de ler no dia-a-dia, se interessa por textos humorísticos”/“é uma forma de mexer com a imaginação e com o humor do leitor”;
- (23) “ajuda a tirar aquela rotina de exercícios chatos”/ “faz a gente rir, esquecer dos problemas e aumentar a auto-estima”/“às vezes, as pessoas estão caídas, mal humoradas e quando vêem ou lêem esses textos humorísticos levantam o astral e ficam dispostas”/“ajuda a diminuir o estresse do dia-a-dia”/“me proporciona felicidade e alegria”;
- (24) “pelas críticas abordadas por alguns”/ “podemos interagir com problemas sociais e aprender mais”/“é sempre bom ler esses textos, porque envolvem assuntos debatidos e falados na época”.

Pode-se perceber, por esses dizeres, que a maioria dos/as estudantes gostam dos textos humorísticos e *vêem o humor*, de uma maneira geral, *tanto como uma forma de entretenimento, um motivador para leitura, um meio de se liberar do estresse, uma fonte de felicidade e alegria, quanto como um veiculador dos problemas atuais e de críticas*. Considerando isso, mais uma vez questiono: por que nós, educadores/as, geralmente desconsideramos os GHs no planejamento de nossos cursos/aulas? E, da mesma forma, mais uma vez destaco e defendo a importância do trabalho com esses GHs.

Quanto à definição do humor, delimito a seleção aqui a apenas trechos das respostas das professoras (2004) e dos 48 (quarenta e oito) alunos/as das 7as. A e C que responderam ao questionário em 2005. Eles/as o definiram de diferentes maneiras, mas em seus dizeres destacam-se características comuns: *a graça, o riso, a crítica e a reflexão*. A seguir, veja os aspectos principais de suas definições:

- (25) “é o texto que me provoca o riso, porque me propicia produzir sentidos controversos do mundo real”/ “é aquele que usa, com criatividade, uma linguagem cômico-satírica; proporcionando ao leitor momentos de descontração e risos”/“a própria palavra ‘humor’ já nos faz pensar em ‘engraçado’. Até um tempo atrás, eu pensava que o texto humorístico, necessariamente, tinha que nos fazer rir. Hoje, vejo que ele nos faz refletir, de maneira engraçada, sobre o que acontece socialmente”/ “é aquele texto que diverte o leitor” (**professoras da área de Língua Portuguesa, questionário aplicado em 2004**).
- (26) “um texto que nos chama atenção para pensarmos em um assunto”/“um texto que nos faz rir da realidade, [...] também nos faz refletir”/ “fazem críticas sobre o que acontece do seu cotidiano”/ “o que me desperta a

²⁷² Ver seção 2.4.2 do capítulo 2.

²⁷³ Ver seção 2.4.2 do capítulo 2.

²⁷⁴ Desses 122, 72 são das 03 turmas de 7ª série/2003, e 50 são de uma de 6ª e uma 7ª série/2004.

²⁷⁵ Em todas as apresentações das justificativas dadas, procuro unir em cada item as que têm algum tipo de relação e, para que a exposição não fique repetitiva e fique mais sintética, não reproduzo sempre toda a resposta dos/as alunos/as. A cada barra (/) tem-se a fala de um/a aluno/a diferente.

risada causando crítica, fazendo apelo e etc.”/ “é um texto que sentimos prazer ao ler (...)e que fala sobre coisas interessantes e atuais”/“um texto (...) que tem um final inesperado pelo leitor, o que provoca o riso” (7ª A e C, questionário aplicado em 2005).

Em síntese, pelos dizeres desses alunos/as e professoras, pode-se afirmar que o *texto humorístico tem o potencial de entreter, de criticar, assim como de promover a reflexão*. Talvez, por tudo isso, seja tão apreciado por esses sujeitos, especialmente pelos/as alunos/as. Porém, no dia-a-dia, em sala de aula, pelas respostas dos/as alunos/as a uma das questões²⁷⁶ do questionário, evidencia-se que os GHs de outras fontes, que não o LDLP, quase não são utilizados nas aulas²⁷⁷. Os/as alunos/as disseram que, em alguns poucos momentos, como durante as aulas de Literatura, ministradas na sala de leitura da biblioteca, lêem voluntariamente gibis.

Enfim, pelas respostas aos questionários e pelas avaliações das atividades propostas nos LDLPs sobre os textos de humor, mencionadas anteriormente, percebe-se que professores/as e alunos/as perdem uma boa oportunidade de desenvolver uma leitura crítica de um texto que pode, também, gerar prazer. E, pensando na possibilidade de aproveitar tal oportunidade ou de criar uma, é que investi nesta pesquisa e intervi na prática de sala de aula, por meio da elaboração de duas propostas de leitura e análise crítica de gêneros do humor, como apresentado no capítulo 2.

A seção seguinte é voltada para as avaliações da primeira proposta, a proposta piloto (P.P.).

3.3. As avaliações da Proposta Piloto: os significados construídos

Como relatei no capítulo 2, em 2004 fiz a primeira intervenção em turmas de 7ª série, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma proposta de leitura, interpretação e análise crítica do gênero piada²⁷⁸, intitulada Proposta Piloto (P.P.)²⁷⁹. Ela foi elaborada juntamente com as professoras Ana Cristina e Valéria, e nela utilizamos 03 (três) piadas, veiculadas no site <http://www.humortadela.uol.com.br>. Em linhas gerais, a sua elaboração e desenvolvimento envolveram os seguintes passos:

- a) exposição para as professoras do meu desejo de desenvolver uma proposta piloto, primeiramente, antes de elaborar uma proposta final de leitura e interpretação de GHs;
- b) apresentação às professoras de possíveis textos (três piadas) a serem incluídos na P.P. e consulta às mesmas sobre opinião a respeito dos textos e sugestões de outros;
- c) discussão sobre as piadas e sobre como encaminhar o trabalho;
- d) elaboração de uma versão prévia da P.P., para posterior discussão;
- e) leitura individual da versão prévia da P.P. seguida de discussão;
- f) elaboração conjunta da versão final da P.P., englobando estabelecimento de critérios, como: a duração da P.P.; quantidade de turmas; a forma de apresentação da proposta às turmas e de consulta sobre o desejo de participarem do seu desenvolvimento; a metodologia;

²⁷⁶ A questão é “(7) E aqui na escola, você lê textos humorísticos retirados de outras fontes, que não seja o livro didático, especialmente durante as aulas de Língua Portuguesa?”.

²⁷⁷ Anteriormente, neste capítulo, mostrei que os GHs presentes nos LDLPs também quase não são usados em sala de aula.

²⁷⁸ A definição e caracterização desse gênero do humor encontra-se na seção 1.4.2.1 do capítulo 1.

²⁷⁹ Ver na seção 2.4.2.2 do capítulo 2, o relato de sua elaboração, a sua versão final e relato sobre seu desenvolvimento.

- g) apresentação da P.P. aos/às alunos/as, consulta sobre o desejo de participarem de seu desenvolvimento, e sondagem do que entendem por piada, sua relação com o riso e de quais podem ser seus objetivos;
- h) contação de piadas pelos/as alunos/as e pela pesquisadora para sondagem do repertório de piadas do grupo e discussão de cada piada contada;
- i) acesso ao site www.humortadela.com.br para leitura silenciosa, oral e discussão oral de cada uma das piadas veiculadas na internet;
- j) avaliação oral de cada encontro, ao seu término;
- k) discussão em grupos de algumas questões sobre as piadas com elaboração de respostas por escrito para posterior socialização com todos/as;
- l) avaliação individual, por escrito, da P.P., pelos/as alunos/as, professoras e pesquisadora; socialização das avaliações;
- m) coleta de sugestões de textos humorísticos para comporem a proposta final (P.F.).

QUADRO 16: Síntese dos passos envolvidos na elaboração e desenvolvimento da Proposta Piloto

Como a P.P. foi um experimento inicial para testagem de como poderia ser uma proposta de leitura e interpretação de GHs e para que, finalmente, pudéssemos elaborar uma proposta final (P.F.), nesta seção, apresento e analiso os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em 2004, veiculados nas avaliações da proposta piloto como um todo e dos diferentes encontros e atividades realizadas durante seu desenvolvimento. Analiso ainda as crenças e valores internalizados nesses discursos. Para isso, utilizo as seguintes categorias de análise: a *transitividade* – nomeadamente os processos²⁸⁰ (Halliday, 1994) e um dos domínios da Teoria da Valoração (Martin, 1997a, 2000, 2004): a *atitude*²⁸¹.

Nesta seção também, como parte dos arcaouços da Análise de Discurso Crítica, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001c e 2003)²⁸², apresento uma reflexão sobre a prática de leitura e análise crítica do gênero piada, em seus aspectos positivos e negativos, e sobre as suas influências na elaboração e desenvolvimento, no ano seguinte, de uma outra proposta, a P.F..

Somente no capítulo seguinte, destinado à análise de diferentes gêneros do humor, é que procederei à análise de uma das piadas utilizadas na P.P. Das três piadas, selecionei apenas uma para análise, cujo tema, apesar de ser denominado *Famosos* no *site* de humor www.humortadela.com.br, de onde ela foi retirada, é, na minha opinião, melhor designado como Políticos/Política, e corresponde a um dos temas trabalhados na proposta que foi posteriormente desenvolvida, a P.F.. Assim, no capítulo 4, faço uma análise de discurso crítica da piada *Lula e Nostradamus*, juntamente com outros GHs com o mesmo tema utilizados na P.F.

Essa organização pode parecer aos/às leitores estranha, inicialmente, mas optei por ela por não achar sentido em apresentar a análise de uma piada da P.P. aqui e, em outra seção, apresentar análise de outra piada e outros gêneros da P.F., todos com o mesmo tema. Pareceu-me mais apropriado unir, em um só capítulo, todos os gêneros com o mesmo tema, das duas propostas, para evitar repetições no texto e para maior enriquecimento das análises.

²⁸⁰ Ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

²⁸¹ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

²⁸² Ver seção 2.3 do capítulo 2.

Durante o desenvolvimento da P.P., os/as participantes foram avaliando, oralmente e ou por escrito, as diferentes etapas do processo e, no final, fizeram uma avaliação escrita. De acordo com os dados obtidos por meio dessas avaliações, pode-se constatar que a proposta piloto foi avaliada muito positivamente pela maioria dos/as participantes. Contudo, a P.P. teve seus pontos negativos que, de certa forma, configuram os obstáculos que encontramos e problemas que enfrentamos na prática. É por eles que inicio, centrando-me nos principais, ou seja, os que foram apontados por maior número de pessoas, porque eles me mostraram parte do que precisava rever na elaboração da Proposta Final.

Pontos Negativos

Conforme o que foi exposto nas avaliações orais, nos diferentes encontros, e na avaliação final escrita²⁸³, os aspectos negativos do trabalho desenvolvido dizem respeito, primeiramente, **às piadas selecionadas para a P.P.**

Mesmo tendo explicado, desde o início, que as piadas não haviam sido selecionadas pelo critério “mais engraçadas”, mas, sim, por enfocarem temas diversos, polêmicos e atuais, e serem divulgadas em um site mencionado por vários/as alunos/as, em questionário antes aplicado, como sendo de sua preferência, pode-se ver que essa escolha incomodou muitos/as alunos/as.

Os significados atitudinais construídos pelos/as participantes na expressão de posicionamentos negativos com relação a esse aspecto estão associados aos subsistemas do domínio da *atitude: apreciação e afeto*²⁸⁴ (Martin, 1997a, 2000, 2004). Diversos/as alunos/as apreciaram negativamente as piadas como *chatas, horríveis, sem graça, sem humor*. Veja alguns exemplos:

(27) “só que as piadas foram horríveis”/ “os textos escolhidos para trabalharmos eram chatos e não tinham nenhuma graça”/ “as piadas eram muito sem graça, algumas nem dava para entender” (M1 - 7ª. C, 29/11/2004; L3, aluno/a 2 - 7ª. A, 24/11/04 – avaliação final da proposta piloto, por escrito)²⁸⁵.

Houve também respostas que indicaram uma visão negativa das piadas com base no campo de significados do *afeto*²⁸⁶, em que a avaliação está associada à disposição emocional do sujeito falante para com a pessoa, coisa, acontecimento ou situação avaliada. Essa valoração é atualizada no processo mental afetivo *gostei* precedido de negação, em:

(28) “O único ponto negativo foi que eu não gostei de algumas piadas” (R, 7ª. A, 24/11/04, avaliação final da proposta piloto, por escrito).

Apesar dessa valoração negativa em relação aos textos escolhidos, considero que isso não prejudicou o trabalho de leitura das piadas, pois as discussões foram ricas e alguns/mas alunos/as

²⁸³ A título de exemplificação, escaneei 01 (uma) avaliação final da P.P. de cada turma, e também escaneei as avaliações feitas pelas professoras e pela pesquisadora, as quais estão no anexo 3.1.

²⁸⁴ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

²⁸⁵ Agrupei neste exemplo dizeres de diversos/as alunos/as com significados semelhantes. A cada barra (/), tem-se a opinião de um/a estudante diferente. Em alguns outros exemplos, esse agrupamento é feito também por turmas, de modo que, em cada exemplo, apresento dizeres de diferentes sujeitos de uma mesma turma.

²⁸⁶ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

acharam, inclusive, que o próprio fato de as piadas não serem engraçadas, para eles/as, fez com que refletissem mais sobre elas e lançassem sobre elas um olhar crítico. Veja estas falas:

- (29) “como as piadas eram sem graça, isso fazia-nos refletir mais.” (aluno/a 15, 7ª. C, 29/11/04; **avaliação final da proposta piloto, por escrito**).
- (30) M: (...) se a piada fosse engraçada, não dá pra gente analisar, eu penso assim, não dá pra olhar com olhar mais crítico. (7ª. C, 21/10/04, **avaliação oral do trabalho com piadas**).

Percebe-se nos discursos desses dois/duas alunos/as, a crença implícita de que, quando o texto é muito engraçado, os/as aluno/as tendem a se voltar apenas para o riso e a não refletir sobre o objeto do riso; o que parece estar associado à crença de que aquilo que ‘não é sério’ não é objeto de estudo/análise em sala de aula.

Mas, mesmo entendendo que a escolha dos textos não prejudicou o trabalho, penso que, sem dúvida, a seleção do material é muito importante e não deve ser desconsiderada. Por outro lado, penso que também é muito difícil conseguir selecionar uma piada, ou outro texto humorístico ou não, que realmente agrade a todos. Sempre há os/as que ficam satisfeitos/as e os/as que não. Essa dificuldade foi destacada pela professora Ana Cristina em sua avaliação oral ao final do encontro em que lemos e discutimos uma das piadas da P.P.:

- (31) Profa. Ana Cristina: É assim... eu acho, Cida..., eles sempre pedem pra fazer coisas diferentes. Toda vez que a gente programa uma coisa diferente, o diferente não é mais diferente. Então, o que eu percebo em alguns alunos é que nada que a gente fizer vai satisfazê-los. Então, há aqueles que interagem o tempo todo, tão sempre se propondo a fazer alguma coisa, e aqueles que pode cair o céu aqui, que não vai satisfazê-los. Então, a conclusão que eu chego é assim: a gente consegue agradar alguns, mas não consegue agradar todo mundo. (...) (7ª. C, 1º. Grupo, 07/10/04, **avaliação oral do trabalho com piada**).

Esse é um problema que, na verdade, é enfrentado pela maioria dos/as professores/as. Zagury (2006: 28), em seu livro *O professor refém*, comenta: “Não é por acaso que os professores se queixam, cada vez com mais veemência, das dificuldades de motivar, de ter alunos interessados. Torna-se tarefa muito difícil conciliar gostos, propostas e objetivos os mais variados. Chegar ao consenso numa turma pode, por vezes, tornar-se quase impossível”.

Outro aspecto negativo apontado pelos/as alunos/as foi a **quantidade de perguntas propostas para a análise e discussão de cada piada**. Ela foi considerada excessiva; o que gerou cansaço e desmotivação para alguns/mas. Segundo os/as participantes,

- (32) “achei que foi muito cansativo, acho que poderia ter mais humor, menos perguntas, mais debates, comparações com outras piadas”/“o único ponto negativo foram as discussões sobre as piadas, que para mim foram meio enjoadas.” (L1, aluno/a 11, 7ª. A, 24/11/2004, **avaliação final da P.P., por escrito**).
- (33) “talvez o nº de perguntas poderia ter sido menor” (Profa. Ana Cristina, 7ª. C, 02/12/04, **avaliação final da P.P., por escrito**²⁸⁷).

²⁸⁷ Ver avaliação completa no anexo 3.1.

Assim como aconteceu na avaliação dos textos selecionados, os significados atitudinais construídos na expressão da avaliação negativa da quantidade de questões também estão associados à *apreciação*²⁸⁸ e ao *afeto*. Nesses dois exemplos acima, a valoração dessa quantidade foi realizada por meio da *apreciação* de uma reação negativa a ela, atualizada pelos atributos: *muito cansativo, meio enjoadas*, [poderia ter sido] *menor*. Observa-se que é desejável, para esses sujeitos, que sejam elaboradas menos questões quando da análise das piadas, e que haja mais debate e mais humor.

A valoração negativa da quantidade de perguntas também se deu pelo sistema de *afeto*, e, nos exemplos abaixo é realizada por meio da negação do processo mental afetivo, em: *não gosto, não gostei*:

- (34) “Eu não gosto de você ficar fazendo muitas perguntas”/ “A única coisa que eu não gosto é ficar fazendo filosofia da piada, Saber um monte de coisa sobre ela”. “Eu não gostei da elaboração da atividade proposta que são as questões”. (H, LF - 7ª. A, 19/10/04, *avaliação oral do trabalho com piadas*; R1, 7ª. A, 24/11/04, *avaliação final da P.P. por escrito*).

Os processos mentais afetivos, de acordo com Butt *et al.* (2000: 55), “codificam o mundo interior da cognição, percepção, inclinação ou gosto/desgosto (conhecido como *afeto*)”²⁸⁹. Em todos os trechos citados no exemplo (34), o/a aluno/a é *experenciador* de *fenômenos* que não lhe agradam, que não são desejáveis, quais sejam: “você [a pesquisadora] ficar fazendo muitas perguntas”, “ficar fazendo filosofia da piada. Saber um monte de coisa sobre ela”, “as questões”.

Contrariamente à avaliação desses/as sujeitos, uma das professoras considerou que a quantidade de perguntas facilitou a compreensão para alguns/mas:

- (35) “Mesmo que os alunos tenham considerado as piadas sem graça e as atividades cansativas, em função do número de perguntas, acho que foi positivo, porque alguns alunos demoram um pouco mais para compreender e interpretar o texto. A seqüência das perguntas possibilitou a esses alunos uma maior facilidade de compreensão.” (Profa. Valéria, 7ª. A, 02/12/04, *avaliação final da proposta piloto, por escrito*²⁹⁰).

A sua avaliação/apreciação positiva dessa quantidade é atualizada, neste exemplo, pelo atributo “positivo” e pela escolha do processo “possibilitou” que implica também um julgamento positivo do que foi feito.

O argumento usado pela professora Valéria vem muito ao encontro do que objetivei quando elaborei e organizei as diversas questões. Tentei, de alguma forma, facilitar a compreensão do texto pelos/as alunos/as. Mas, mesmo que realmente tenha facilitado-a para alguns/mas, a avaliação negativa deste aspecto foi muito importante. A partir dela, pude refletir e perceber que ainda estava (ou estou?), talvez, com uma visão equivocada de que deveria explorar tudo que fosse possível em um texto ao discuti-lo com os/as alunos/as. Isso acabou se refletindo no número de questões apresentadas a eles/as.

²⁸⁸ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

²⁸⁹ Sobre esse tipo de processos e sobre os demais, e participantes a eles associados, ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

²⁹⁰ Ver avaliação completa no anexo 3.1.

Vejo o quanto é difícil colocar em prática o que vemos na teoria. Sei que “quantidade não é sinônimo de qualidade”, mas, em momentos como esse, ainda me vejo, infelizmente, como se presa a uma tradição que eu mesma combato. A impressão que tenho é a de que, ao planejar, imaginei ter que atentar para tudo que fosse relativo a aspectos da teoria, ao discutir as piadas. Isso foi um engano!

Em minhas reflexões sobre essa prática, considereei que a inexperiência com o trabalho etnográfico às vezes falou mais alto que minha experiência como docente. Com medo de errar, errava! Felizmente, nossas falhas podem ser revistas e podemos tentar evitá-las posteriormente. Às vezes não conseguimos, mas precisamos tentar.

Um terceiro e último aspecto que predominou nas avaliações como ponto negativo da P.P. foi **a qualidade e a quantidade da participação dos/as alunos/as nas discussões sobre os textos**. Na opinião dos/as alunos/as, elas também deixaram a desejar e essa avaliação foi expressa por meio de *juízos*. De acordo com White (2004: 187), o *juízo* é o campo de significados da Teoria da Valoração “por meio dos quais construímos nossas posições em relação ao comportamento humano – aprovação/condenação desse comportamento através de referências à aceitabilidade e às normas sociais, avaliações do caráter de alguém, ou do quanto essa pessoa se aproxima das expectativas e exigências sociais”²⁹¹.

Os julgamentos negativos sobre a qualidade e quantidade da participação foram com respeito à *estima social*²⁹². Esse tipo de julgamento pode estar ligado à normalidade, à capacidade e tenacidade (cf. White, *op. cit.*) e envolve avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais.

Esses julgamentos foram observados não só na avaliação final da P.P. (exemplo 36) como também em um dos encontros destinados à leitura e análise oral de duas piadas (exemplo 38) e em encontros em que socializamos as respostas escritas, elaboradas em grupos, a questões sobre as piadas (exemplo 37):

(36) “eu acho que a participação da maioria ainda é muito pequena. (...) O que falta ainda é uma certa maturidade do grupo de aproveitar melhor esse momento”/ “negativos, a participação dos alunos”. (Profa. Ana Cristina, aluno/a 18 - 7ª C, 24/11/04 – avaliação final da P.P., por escrito²⁹³)

(37) Profa. Valéria: (...) eu acho que faltou um pouco mais de envolvimento, a opinião de vocês a respeito das piadas que vocês não responderam às questões. Porque vocês conheciam as outras piadas, mas eu acho que vocês falaram pouco. Poderiam ter feito um debate, porque eu tenho certeza que do momento que vocês responderam, eu tenho certeza que uma ou outra resposta poderia ter algo diferente. (...) E eu acho que vocês têm uma capacidade muito maior de participação, e poderiam ter participado mais em ... Mas eu acho, de uma maneira geral, eu daria... nota 8. (7ª A, 18/11/04, avaliação oral da atividade de interpretação das piadas por escrito e em grupo e socialização das respostas)

(38) PESQ: (...). Hoje eu observei uma fala muito centralizada na L1, os outros se apoiando nessa fala da L1. Eu achei muito positivo o colega que, até então, pouco tinha falado, e hoje participou bastante. Mas, eu notei assim... muitos alunos que antes participavam, hoje estavam assim muito no oba, oba. Eu sei que cada dia a gente tem uma disposição diferente. Só que vocês não podem confundir que esse momento é um momento

²⁹¹ Ver seção 1.2.3, do capítulo 1.

²⁹² Ver seção 1.2.3, capítulo 1.

²⁹³ A avaliação da professora, na íntegra, está no anexo 3.1.

pra oba, oba. Sair do espaço da sala de aula não significa oba, oba. (7ª. A, 2º. Grupo, 26/10/04, avaliação oral do trabalho com piadas).

Nesses exemplos, como se pode ver, os valores negativos em termos de estima social são vistos como disfuncionais ou inapropriados, ou algo que deve ser desencorajado (cf. White, 2004: 187). Julga-se que os/as alunos/as poderiam ter participado mais do que participaram; que, algumas vezes, a participação é centrada na figura de um/a só aluno/a ou de poucos/as, deixando implícito que o desejável é a participação da maioria. Julga-se ainda que eles/as não têm maturidade para aproveitar melhor o momento de discussão e exposição de idéias e que eles/as poderiam tê-lo aproveitado melhor; que os/as alunos/as consideram que apenas o espaço convencional da sala de aula é destinado às atividades de ensino e aprendizagem, os demais são para recreação; e julga-se também que eles/as têm uma capacidade muito maior de participação do que aquela demonstrada durante alguns encontros.

Esses foram, então, os pontos negativos mais destacados no discurso dos/as participantes do desenvolvimento da P.P.. Esses pontos colocam em evidência os principais problemas e obstáculos que enfrentamos: *a seleção de textos que agradassem aos/as alunos/as, a quantidade de questões para análise dos textos, e a qualidade e quantidade da participação dos/as alunos/as nas discussões sobre os textos.* Tais problemas e obstáculos levaram-nos a buscar outras alternativas de trabalho, quando da elaboração e desenvolvimento da P.F., como, por exemplo: atribuir aos/as alunos/as a escolha de GHs; propor que os/as alunos/as elaborem questões para análise de alguns GHs; e propor que os/as próprios alunos/as elaborem análise escrita com apresentação oral de GHs.

A seguir, passo a discorrer sobre os **pontos positivos da P.P.**, conforme as avaliações.

Pontos Positivos

O desenvolvimento dessa proposta piloto de leitura do gênero piada foi considerado muito positivo pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, por diversos motivos. Dentre eles, vou ressaltar os que mais se destacam nas avaliações, ilustrando-os com trechos extraídos delas.

Um dos motivos apresentados para a validade e pertinência da proposta é o fato de ela **tomar como objeto um gênero raramente abordado em sala de aula e de que os/as alunos/as gostam.** Esse gênero é *apreciado* pelas professoras e alunos/as como *agradável, interessante, bom de se trabalhar, engraçado, motivador, pouco utilizado nas aulas, que apresenta críticas a problemas sociais e leva o/a leitor a refletir sobre o mundo,* como nos trechos:

- (39) “A proposta é muito interessante e pode contribuir para o ensino da leitura desse gênero discursivo, tendo em vista que essa modalidade textual é muito pouco utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o material didático usado pelos professores não veicula atividades de leitura a respeito do texto humorístico.” (Profa. Valéria, 7ª. A, 02/12/04, avaliação final da proposta piloto, por escrito).

- (40) “Eu acho que a atividade é excelente porque é um tipo de texto que eles gostam. Já em outras oportunidades eu pude perceber que o texto humorístico, esse tipo de texto, ele é bom de trabalhar, porque ele é engraçado. [...]”; “o gênero piada motivou a participação dos alunos (Profa. Ana Cristina, 7ª. C, 07/10/04, avaliação oral do trabalho com a piada 1; 02/12/04, avaliação final da P.P., por escrito)
- (41) “as piadas que vemos são piadas que criticam problemas sociais algo nos faz pensar muito a respeito do mundo. (aluno/a 7, 7ª. A, 24/11/04, avaliação final da P.P., por escrito)
- (42) “o objeto é interessante; falta esse espaço na sala de aula” (Profa. Ana Cristina, 7ª. C, 1º. Grupo, nota de campo de 07/10/04).

A execução da P.P., muitas vezes, em um espaço diferente da sala de aula e a utilização do computador/internet também foram fatores considerados muito positivos, cuja valoração se deu por meio do subsistema da *apreciação*²⁹⁴: *positivo, legal*; do *afeto*: *feliz*; e de ambos: *muito divertido/adoro, interessante/gostam*, nos exemplos abaixo:

- (43) Profa. Ana Cristina: (...) E um outro recurso que a gente usou foi a Internet. E a Internet na escola é pra isso, é pra estudo. Ela tem esse objetivo. Então, eu acho que é positivo, (...) (7ª. C, 07/10/04, avaliação oral do trabalho com a piada 1)
- (44) G: (...) a gente sair da sala de aula e ir pro laboratório, eu acho legal. (7ª. A, 26/10/04, avaliação oral do trabalho com piadas)
- (45) “Eu achei muito divertido fazer esta dinâmica porque eu adoro entrar na internet”/ “fiquei feliz de poder ler essas piadas no computador”/“o laboratório de informática foi interessante, pois os alunos demonstraram mais interesse, pois gostam deste espaço. Além disso, puderam analisar os diferentes recursos verbais e não verbais presentes na apresentação das piadas” (J, 7ª. A, 24/11/04; aluno/a 14, 7ª. C, 29/11/04; Profa. Ana Cristina, 7ª. C, 02/12/04 - avaliação final da proposta piloto, por escrito).

Além disso, a forma como a P.P. foi conduzida e os aspectos nela envolvidos também foram avaliados positivamente:

- (46) “o aspecto lingüístico foi muito bem trabalhado”/“A pesquisadora partiu do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema piadas, ou seja, os alunos contaram suas próprias piadas;
 . propiciou o diálogo entre pesquisadora e alunos e entre os mesmos;
 . explicou aos alunos o seu projeto e os consultou a respeito do interesse em participar da pesquisa;
 . a avaliação feita após a realização de cada atividade, pelos alunos e pela participante do projeto, é interessante, pois isto contribui para que os sujeitos envolvidos façam parte, como agentes ativos do processo de ensino aprendizagem da leitura, numa perspectiva dialógica no exercício da linguagem, além dos alunos estarem praticando a oralidade;
 . a atividade dialogada permitiu que os alunos exercitassem a escuta e a sua vez de falar; os textos trabalhados foram interessantes, porque trataram de temas polêmicos da realidade atual: política, discriminação racial, homossexualidade; além disso, este tipo de piada foi um conhecimento novo para os alunos. Eles sabiam apenas que piadas eram apenas aquelas que fazem rir. Até então, eles não conheciam um texto de humor com os temas trabalhados.” (Profa. Ana Cristina, 7ª. C, 07/10/04, avaliação oral do trabalho com a piada 1 e avaliação final da P.P., por escrito, em 02/12/04²⁹⁵).
- (47) “Bom eu achei bastante interessante, pois esse trabalho foi interessante para desenvolver nosso ponto de vista, também para sabermos e discutirmos com a opinião do colega.”; “Achei muito interessante, pois com ela podemos discutir assuntos que estava acontecendo em nossa sociedade, mostrando não só a nossa opinião mas também a opinião do autor sobre o tema, sendo as vezes contrário das nossas.” (avaliação final da P.P., por escrito: R, 7ª. A, 24/11/04; aluno/a 12, 7ª. C, 29/11/04).

²⁹⁴ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

²⁹⁵ Ver avaliação final da Proposta Piloto na íntegra no anexo 3.1.

A valoração/apreciação da P.P. é atualizada nesses exemplos por meio de atributos, associados ou não à gradação, como: *muito bem trabalhado, interessante, conhecimento novo, bastante interessante, muito interessante*; e também por meio de escolhas lingüísticas – nomes, grupos nominais, processos -, que denotam avaliações positivas, como: *propiciou, diálogo, contribui, agentes ativos, atividade dialogada, permitiu, desenvolver, podemos discutir*.

No exemplo (46), a avaliação positiva da proposta como um todo é realizada ainda por meio de um julgamento positivo dos procedimentos adotados pela pesquisadora, em: *partiu do conhecimento prévio, explicou seu projeto e os consultou a respeito do interesse em participar da pesquisa*.

Os diferentes encontros destinados à leitura e análise das três piadas selecionadas para a P.P. e a atividade em si foram também avaliados positivamente pelos/as participantes da pesquisa e por um estagiário que esteve conosco em um desses encontros. Veja a avaliação dele:

- (48) Estagiário V: Eu achei a atividade muito interessante pra uma leitura de mundo através das piadas; e pra percepção de que a piada principalmente ela veicula muitos preconceitos que a gente(...) com os quais a gente convive, e a gente não deveria achar graça, né, pois, garante o preconceito, mas, que a maioria das pessoas, elas parecem não perceber ou não dão importância pra esse preconceito, vamos falar assim. (7^a. A, **Toda a turma, transcrição do encontro de 14/10/04**).

Nota-se que V. ressalta a importância da análise crítica que fizemos dos estereótipos construídos nas piadas, para que não se reproduzam identidades estereotipadas e enfraquecidas.

Para alguns/mas alunos/as, a leitura seguida de discussão e análise crítica das piadas não é algo comum, ‘normal’ na vida em sociedade, muito menos no espaço escolar e, talvez, por fugir à regra, tenha agradado e tenha sido apreciada como uma atividade *legal, massa, excelente, interessante, esclarecedora, que leva à crítica, à discussão e à reflexão*:

- (49) D1: Eu acho assim que é estranho a gente tá avaliando²⁹⁶ uma piada, porque geralmente conta piada num almoço, assim, aí, você ri, depois se você quiser, você conta pra um amigo e coisa e tal. Não é normal assim, não que seja anormal, o contrário. (...) então eu acho que é legal tá avaliando uma piada
L: Foi massa.
[...]
D: Foi excelente. (7^a. C, **1º grupo, transcrição do encontro de 07/10/04**).
- (50) AJ: Assim, eu gostei muito da atividade porque eu acho que nem sempre a gente tem esse tipo de aula, tipo assim, analisar a charge ou a piada com olhar crítico. Porque a gente lê a piada e passa despercebido, não entendeu o que estava na entrelinha. Eu gosto dessa atividade de analisar, de poder comentar, de poder fazer a crítica. (...) E acho que pra mim foi muito legal.
[...]
M1: Ah! Eu gostei da parte de discutir, (...) entender a piada é interessante porque você vê o ponto de vista das outras pessoas, porque às vezes o que você pensa não é bem aquilo que está refletindo.
[...]
M: Eu gostei da dinâmica. Leva a gente a refletir bem, analisar bem a piada. [...] (7^a. C, **1º grupo, transcrição do encontro de 21/10/04, avaliação oral do trabalho com a piadas**).

²⁹⁶ Pelo contexto, pode-se inferir que o/a aluno/a quis dizer ‘discutindo a e sobre a piada’ quando diz “avaliando uma piada”.

Veja que nesses dois exemplos, destaca-se o quão raro é o trabalho de leitura e análise de GHs na escola. Neles, também se percebe que a avaliação positiva desse trabalho se deve ao fato de os/as alunos terem um espaço para expor suas próprias opiniões e ouvir a dos/as outros/as também. Essa valoração é expressa ainda por meio do sistema de *afeto* realizado nos processos mentais afetivos: *gostei, gosto*.

Dentre as diferentes atividades desenvolvidas durante a P.P. gostaria de destacar as avaliações da **sondagem do repertório de piadas dos/as alunos/as feita por meio de uma atividade de contação de piadas por eles/as e pela pesquisadora, seguida de discussão das piadas**, no início da P.P.. Essa atividade foi avaliada muito positivamente pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, apesar de fugir ao padrão comum das situações de sala de aula e das situações em que se contam piadas, uma vez que as discutíamos logo após serem contadas.

Os/as alunos/as e professoras avaliaram/apreciaram tal atividade como *ótima, diferente, algo raro no espaço da sala de aula e na instituição escolar como um todo* e como *algo que descontrai*. Além disso, para eles/as, a contação de piadas seguida de discussão *proporciona a interpretação de um texto diferente, tornando a aula também diferente, e desenvolve tanto as habilidades de fala quanto de escuta*. Veja:

- (51) N: Ah! Foi ótimo! É bom porque tem tantas coisas que às vezes a gente nem [percebe
 AJ: [Percebe]. E ver uma interpretação de texto diferente com uma maneira de entender diferente.
 N: É.
 Prof^a. Ana Cristina: Vocês acham que é perder tempo?
 Alunas: Não. De maneira alguma.
 M: (...) Às vezes até no pátio, a gente sempre conta pro colega no pátio (...) agora, dividir com o professor é mais difícil. Então é legal, várias interpretações que surgem.
 [...]
 Prof^a. Ana Cristina: (...) É um tipo de trabalho muito bom. (...) E um objetivo pra nós é o de falar e ouvir
 [...] (Transcrição do encontro de 23/09/04 com o 1^o. Grupo da 7^a. C, no qual contamos e discutimos piadas).
- (52) L: Porque descontrai a gente.
 [...]
 L1: Acho que é porque nem sempre a gente pára pra pensar.
 [...]
 Prof^a. Valéria: Eu acho que é um trabalho diferente, (...) Quase não existe na escola, né? (...) (7^a. A, 2^o. Grupo, transcrição do encontro de 28/09/04).
- (53) D1: Ah! Não é normal vir para escola e discutir piada, né? Então, eu achei diferente. (7^a. C, 2^o. Grupo, transcrição do encontro de 30/09/04).

Observa-se que alguns desses discursos trazem consigo discursos outros de práticas convencionais da educação, segundo as quais se acredita que é difícil o/a aluno/a dividir com o professor um momento de entretenimento dada a relação assimétrica de poder existente entre ambos. Nessa perspectiva, momentos considerados de entretenimento são vivenciados somente fora da sala de aula e partilhados apenas com colegas alunos/as. Segundo práticas tradicionais da educação, acredita-se ainda que contar piadas durante uma aula é perda de tempo e ainda foge a uma predeterminação social do que se espera que se faça em aula.

Pelo discurso dos/as alunos/as, pode-se dizer que a atividade desenvolvida rompe com rotinas/práticas e relações já sedimentadas na instituição escolar, uma vez que eles/as externam que ela não é perda de tempo, e que ela permitiu certa ruptura nas divisões e estratificações existentes, pois alunos/as e professora/pesquisadora puderam contar piadas e discuti-las juntos, na sala de aula.

Enfim, os argumentos mencionados nos diversos exemplos aqui citados atuam na construção de uma avaliação/apreciação positiva do que foi proposto, desenvolvido e dos resultados disso. Mostram também que tudo que desenvolvemos na P.P., principalmente as avaliações orais e por escrito que fizemos durante os encontros, em 2004, foi de suma importância para despertar um olhar crítico por parte dos/as alunos/as leitores/as em relação ao humor e para a elaboração e desenvolvimento da proposta final de leitura de diferentes GHs (P.F.), no ano seguinte.

Essas avaliações orientaram a produção desta proposta, na qual procuramos (professoras e eu) evitar o que foi avaliado negativamente pelos/as envolvidos/as na P.P. bem como levar em conta o que foi por eles/as sugerido.

Como se pode ver na seção 2.4.2 do capítulo 2, as sugestões dos/as alunos/as foram norteadoras da P.F.. Nela, diferente do que foi feito na P.P., não trabalhamos somente com piadas; incluímos diferentes GHs (cartuns, charges não animadas, animadas, esquete, piada não animada, piada visual), de diferentes fontes (LDLP, revista, revista de piadas, televisão, internet). Na P.F. ainda, seguindo tais sugestões, foi atribuída aos/as alunos/as, em muitos momentos, a tarefa de escolher os textos que leríamos e analisaríamos, e foram adotadas dinâmicas diversificadas na abordagem desses gêneros.

No próximo capítulo, volto minha atenção para a análise dos gêneros do humor, utilizados na P.P. e na P.F., e das leituras produzidas a partir deles.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE GÊNEROS DO HUMOR E DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NESSES GÊNEROS

Este capítulo é destinado à análise de discurso crítica de gêneros do humor utilizados nas duas propostas: a Piloto e a Final, e das leituras construídas a partir deles. As análises são baseadas, principalmente, nos arcabouços da ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001c, 2003)²⁹⁷ e na proposta de abordagem relacional à análise de textos (Fairclough, 2003)²⁹⁸.

Dos textos utilizados nessas duas propostas e dos dados coletados durante o seu desenvolvimento, fiz uma seleção para análise nas seções deste capítulo. Nessa seleção não foi possível incluir todos os gêneros nem todos os textos de cada gênero lidos e interpretados. Como disse na seção 3.3 do capítulo anterior, somente uma das piadas utilizadas na P.P. será aqui analisada em conjunto com alguns textos da Proposta Final de leitura, interpretação e análise crítica de diferentes GHs.

Considerando a avaliação negativa que fiz dos encontros destinados ao trabalho com esquetes do programa *Casseta e Planeta Urgente!*, optei por não utilizar esse GH nas análises. Dessa forma, neste capítulo, serão analisados textos dos gêneros: cartum, charge não animada e animada, piada e piada visual.

Como durante o desenvolvimento das duas propostas nós procuramos fazer uma ADC dos textos, em conjunto com as turmas e professoras, essas leituras constituem por si só resultados de análises. Por isso, em muitos momentos, a análise neste capítulo é tecida por meio da reprodução direta e/ou indireta dos dizeres desses sujeitos, quando da realização das análises em nossos encontros. Aliado a essas leituras, aprofundo a ADC dos textos, neste capítulo.

Ele é dividido em quatro seções, as quais são organizadas em torno dos temas que nortearam parte da P.F., para facilitar a união dos dados coletados e a sua análise conjunta. Os temas são: **Políticos/política, Relação homem x mulher, e Diversos**. Assim, na seção 4.1, analiso diferentes GHs com o primeiro tema. Na seção 4.2 analiso um gênero com o segundo tema e, na seção 4.3, um gênero com o terceiro tema. Nessas três seções, também apresento e/ou analiso respostas a questões e comentários em que os/as participantes da pesquisa discorrem sobre: os propósitos desses GHs; a cadeia de textos/gêneros da qual eles são parte; os gatilhos, *scripts* e mecanismos do humor; os efeitos de sentido do uso de recursos lingüísticos e semióticos; as críticas feitas nos GHs e as relações de poder. Essas respostas e comentários foram coletados em nossos encontros por meio de gravação em vídeo, posteriormente transcrita, e por meio de texto escrito.

Nessas três seções, adoto **categorias** relacionadas aos três níveis de análise propostos por Fairclough e aos três tipos de significados: acional, representacional e identificacional²⁹⁹. São elas:

²⁹⁷ Ver seção 2.3 do capítulo 2.

²⁹⁸ Ver quadro 1, na seção 1.2 do capítulo 1.

²⁹⁹ Ver seção 1.2 do capítulo 1.

*intertextualidade*³⁰⁰, *estrutura do gênero*³⁰¹, *vocabulário*³⁰². Além disso, teço comentários sobre os tipos de troca, funções de fala e modo gramatical³⁰³ predominantes nos GHs. Nessas subseções também destaco os gatilhos³⁰⁴, *scripts*³⁰⁵ e mecanismos do humor³⁰⁶ utilizados na produção de sentidos dos textos e identifico algumas categorias do humor³⁰⁷ (Travaglia, 1989/90) nos diferentes GHs.

Na seção 4.4, a análise é centrada nas representações identitárias construídas em diferentes GHs com esses temas e a partir deles pelos/as participantes da pesquisa. Ela é dividida em duas subseções: uma referente aos temas **Políticos/política** e **Diversos**, e outra, ao tema **Relação homem x mulher**. Para essa análise, selecionei as seguintes categorias: *vocabulário* (escolhas lexicais), *representação de atores sociais*, e os *significados atitudinais*³⁰⁸, conforme Teoria da Valoração. Além disso, investigo os aspectos semióticos na representação identitária nos diferentes GHs.

Antes, gostaria de ressaltar que os discursos aqui analisados são, por um lado, um momento da prática social de produção e consumo do humor por diferentes *media* e um momento da prática de produção de material didático para o Ensino Fundamental (gêneros presentes no LDLP). Por outro lado, são também um momento da prática social da sala de aula, da qual analiso os dizeres de alunos/as e professoras sobre os GHs e sobre os eventos de leitura dos mesmos. Indubitavelmente, nessas práticas sociais, o discurso é parte fundamental, e o momento discursivo dessas práticas internaliza outros de seus momentos (cf. Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), como veremos nas análises que se iniciam.

4.1. Análise de gêneros do humor com tema Políticos/Política

Nesta seção, analiso os seguintes gêneros do humor com esse tema: as piadas não animadas **Lula e Nostradamus** (P.P.) e **Lula e Cristo** (P.F.)³⁰⁹, retiradas dos *sites* de humor www.humortadela.com.br e www.orapois.com, respectivamente; e a charge não animada, sem título, do LDLP, *Português: Linguagens*, p. 55 (P.F.)³¹⁰. Além disso, analiso as diferentes leituras construídas pelos/as participantes da pesquisa a partir dos textos em que esses GHs se manifestam.

³⁰⁰ Ver seção 1.2.1 e 1.4.1 do capítulo 1.

³⁰¹ Ver seção 1.2.1 do capítulo 1.

³⁰² Ver seções 1.2.2 e 1.2.3 do capítulo 1.

³⁰³ Sobre os tipos de troca, funções de fala e modo gramatical, ver seção 1.2.1 do capítulo 1.

³⁰⁴ Ver seções 1.3.2.3 e 1.4.2.1 do capítulo 1.

³⁰⁵ Ver seções 1.3.2.2 e 1.3.2.3 do capítulo 1.

³⁰⁶ Ver seção 1.3.2 do capítulo 1.

³⁰⁷ Ver seção 1.3.2.2 do capítulo 1.

³⁰⁸ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁰⁹ A primeira foi analisada oralmente, em conjunto, e por escrito, em grupos, em 2004; e a segunda foi analisada por escrito, individualmente, em 2005.

³¹⁰ Charge analisada individualmente, por escrito, em 23 e 25/01/06.

Piadas

As duas piadas não animadas são:

(P4)³¹¹

[Home](#) » [Piadas](#) » [Famosos](#) » [Lula e Nostradamus](#)



Lula e Nostradamus

Nostradamus já sabia do **Lula!**

Fragmento de um texto de Nostradamus localizado recentemente em Dublin:

“e o próximo do terceiro ano do terceiro milênio uma **besta barbuda** descerá triunfante sobre um condado do hemisfério sul espalhando a desgraça e a **miséria**. Será reconhecido por não possuir seus membros superiores totalmente **completos**. Trará com ele uma horda que dominará e **exterminará** as aves bicudas de bem e implantará a barbárie por muitas datas sobre um povo tolo e leviano”...

(P5)

Lula e Cristo

Estava Lula em uma cerimônia pública, assistida por milhares de pessoas em Brasília, quando, ao fim do discurso no palanque, um de seus assessores virou-se para o povo e, apontando para o Presidente, falou:

- Olhem, meus companheiros! Esse é o nosso Lula, o nosso salvador! Lula não tem a barba igual a de Cristo?

E o povo: - Teemmm!!!

- Lula não tem os olhos iguais ao de Cristo?

- Teemmm!!!

- Lula não tem o jeito de Cristo?

- Teemmm!!!

E vira-se um bêbado lá no meio da multidão e grita:

- ENTÃO CRUCIFICA LOGO ESSE FILHO DA PUTA!

Categoria: Políticos

Data: 2003-08-28 10:46:26

Essas piadas enquadram-se na classe de piadas políticas chamada de *piada difamatória* (*denigration jokes*) (cf. Raskin, 1985a: 222-46)³¹². As piadas difamatórias, de acordo com esse autor, atacam uma figura política, um grupo ou instituição política, uma idéia ou slogan políticos ou uma sociedade inteira, e se baseiam, geralmente, na oposição entre um *script* e sua negação. Mais precisamente, nessa classe de piadas, lida-se com oposições de *scripts*, como: bom / mau; bem / mal; competência / incompetência; conhecimento / desconhecimento; honestidade / desonestidade (corrupção) etc. Assim, a P4 e P5 baseiam-se, de acordo com a classificação de Raskin, na oposição dos *scripts* bem/mal, competência/incompetência e bom/mau.

³¹¹ As piadas não animadas 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3) estão na seção 1.4 do capítulo 1.

³¹² A outra classe é chamada de piadas expositoras (*exposure jokes*). Elas visam a desmascarar um regime político, fazendo referência a eventos não amplamente publicados e normalmente suprimidos por tal regime.

As duas piadas podem ser consideradas com um *gênero situado* (Fairclough, 2003), inserem-se nas ordens de discurso *política e religiosa*, e têm como alvo³¹³ Lula. Em ambas, fala-se sobre Lula, mas a voz de Lula não é incluída.

A P4 é constituída quase completamente pelo *pré-gênero* (Fairclough, *op. cit.*) ou *modo retórico preditivo*, ou seja, por uma citação de uma profecia. Esse é o recurso do conhecimento *Estratégia Narrativa* utilizado na piada, segundo Attardo e Raskin (1991). Essa citação configura um exemplo de *intertextualidade atribuída especificamente* (Fairclough, *op. cit.*), uma vez que o discurso relatado diretamente, com uso de aspas, é atribuído de modo específico a Nostradamus. Ela também se constitui em um *metascript* (Raskin, 1985a e b), pois evoca um outro texto: a profecia. Assim, misturam-se no discurso da piada as vozes do/a produtor/a do texto e do profeta Nostradamus. Por meio dessa relação intertextual, há uma abertura para a diferença³¹⁴, pois outra/s voz/es é/são trazida/s para o texto.

Como afirma Fairclough (*op. cit.*), a intertextualidade abre para a diferença ao trazer outras vozes para dentro de um texto, acentuando a sua dialogicidade. Ela “é uma questão de recontextualização” (*idem*, p. 51) e envolve também outra questão: a moldura (*framing*) - “quando a voz de um outro é incorporada dentro de um texto, há sempre escolhas sobre como ‘emoldurá-la’, como contextualizá-la, em termos das outras partes do texto - sobre relações entre o relato e as considerações (account) autorais”. (*idem*, p. 53)

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao recontextualizar a profecia, trazendo-a para a piada e iniciando esta com a oração “Nostradamus já sabia do Lula”, o/a produtor/a do texto estabelece uma relação de afinidade com o discurso do profeta e com as referências feitas na profecia, de modo a levar os/as leitores a presumirem que a predição feita diz respeito ao presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Fairclough (*op. cit.*: p. 40),

A intertextualidade e a presunção podem ser vistas em termos de alegações da parte do ‘autor’ – a alegação de que o que é relatado foi realmente dito, de que o que é presumido foi dito realmente ou escrito em algum lugar, de que os próprios interlocutores realmente ouviram ou leram isso em algum lugar. Tais alegações podem ser ou não substanciadas. As pessoas podem errônea, ou desonesta, ou manipulativamente fazer tais alegações implícitas – asserções podem por exemplo ser manipulativamente veiculadas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que no discursivo humorístico da piada há uma sugestão do/a produtor/a de que aquilo que é presumido foi realmente dito na profecia, como: besta barbuda = Lula, condado do hemisfério sul = Brasil, aves bicudas de bem = Fernando Henrique Cardoso/PSDB. A sugestão, então, seria um mecanismo provocador de riso, nos termos de Travaglia (1989/90).

De acordo com Barros (2001a: 116):

³¹³ Ver seção 1.3.2.3 do capítulo 1.

³¹⁴ Ver seção 1.2.1 do capítulo 1.

A intertextualidade dá realce ao aspecto interacional do humor. Ao fazer uso de palavras, expressões e trechos de textos previamente compostos, de estruturas textuais características, de conteúdos específicos, o humorista testa um conhecimento cultural comum. Em todos os casos, existe uma recontextualização do texto anterior, isto é, um assunto específico ou palavras, expressões e frases anteriormente produzidas são reapresentadas em outro contexto social, político, econômico.

Esta autora considera que as relações entre intertextualidade e incongruência são muito produtivas para o humor e podem manifestar-se de várias formas: “como criação de incongruência a partir de um diálogo de textos de um período (intertextualidade de conteúdo), como reaproveitamento de incongruências já produzidas e como a criação de incompatibilidade com um texto-base (intertextualidade formal).” (*idem, ibidem*).

Além de tudo isso, por meio do uso da voz de um outro especificamente atribuída ao profeta Nostradamus e da citação de um trecho de suas profecias, o produtor da P1 consegue também aumentar a força argumentativa do seu discurso, legitimá-lo, e busca obter a adesão do/a leitor/a. Essa também é uma forma de se resguardar a face, por meio do emprego dessa voz do outro.

Essa estratégia atua na construção da *legitimação* do ‘bem’, representado pelo PSDB, e na legitimação do que ele representa: o poder econômico; a pessoa com boa formação, nascida em um dos estados mais importantes do país; o estilo de governante que sempre esteve no poder. Essa construção se dá pela afirmação do fracasso do ‘mal’ - governo Lula – por meio da estratégia de construção simbólica da *racionalização*: já estava previsto que seria e, como acontece com muitas profecias feitas por Nostradamus, ela será concretizada - ‘Lula’ será uma ‘barbárie’. Isso, em outras palavras, significa que o PSDB/Fernando Henrique Cardoso (FHC) deve/deveria estar no poder para o bem da nação, porque ele ‘tem estudo’ e pertence à classe socioeconômica alta.

Na P4, então, se destaca uma relação de **poder** assimétrica e opositiva entre PSDB e PT, com uma tendência nitidamente favorável ao primeiro partido. Assim, nesta piada, a ideologia também opera por meio da *fragmentação* e da construção simbólica da *diferenciação* de Lula e a ‘horda’ que o acompanha *versus* os políticos do PSDB/FHC. Aqueles simbolizando o mal, a destruição, a miséria, a classe operária, os/as brasileiros/as sem formação superior e originários da classe social baixa, e estes simbolizando o bem, o progresso, a classe intelectual, os/as brasileiros com formação superior e originários da classe alta.

Sobre a P4 ainda, pode-se dizer que seu texto apresenta apenas o modo gramatical *declarativo* e seu foco é na *troca de conhecimento*, a qual é feita predominantemente por meio de declarações *irrealis*³¹⁵, uma vez que a citação nela presente diz respeito a uma *predição* atribuída ao profeta. Essa predição é tecida por meio de *asserções categóricas* com verbos no futuro do presente do indicativo, e a modalidade aqui é objetiva. Como explica Fairclough (2003), em trocas de conhecimento, a modalidade é *epistêmica* - refere-se ao comprometimento com a ‘verdade’. E, ao incorporar a voz do

³¹⁵ Ver seção 1.2.1 sobre modos gramaticais, funções do discurso, tipos de troca.

profeta por meio da recontextualização da profecia no discurso da piada, o/a seu/sua produtor/a assume alta afinidade com a voz do profeta e se compromete com a ‘verdade’ das relações estabelecidas nessa recontextualização, como já foi dito. Além disso, o efeito dessa predominância de modalidade categórica e objetiva é uma universalização da perspectiva (discurso) defendida no texto, a qual é tomada tacitamente como verdadeira. Isso representa uma relação entre modalidade e pensamento hegemônico (Fairclough 2001d).

Assim, pode-se dizer que a escolha de processos material e relacional³¹⁶, no futuro do presente, no trecho da profecia citado na piada, também contribui para a legitimação do poder hegemônico, representado pelo PSDB/FHC. Com relação a essa escolha e ao trecho citado, perguntei aos/às alunos/as o seguinte: “Na sua opinião, qual o efeito de sentido da citação, entre aspas, de trecho da profecia de Nostradamus e do uso dos verbos no futuro do presente: “descerá”, “será”, “Trará”, “dominará”, “exterminará”, “implantaré”, na predição citada?”. Em suas respostas, é possível perceber a leitura de **Lula/PT como indesejável**. Veja:

(54) JP: Nostradamus sabia o futuro, sabia quem desceria para governar o Brasil (...)

[...]

DA: Quando Nostradamus fez essa profecia, ele já sabia dessa briga pelo poder que ia acontecer, que já está acontecendo...

[...]

J: Ele tenta mostrar as influências que a gente pode sofrer com o Lula no governo. (7^a. A, **toda a turma, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 18/11/04**)

(55) M: De dar credibilidade ao texto, pois usa palavras de um grande profeta.

J: Porque quando ela usa esse tempo verbal aí, tá falando que ele tem certeza do que vai acontecer, sabe que ele vai fazer essas coisas. (7^a. C, **toda a turma, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 24/11/04**).

Como é dito por este último aluno, as asserções categóricas contribuem para a eficácia da argumentação e persuasão e para a construção de sentidos negativos acerca do governo Lula.

Quanto à P5, **Lula e Cristo**, ela tem como *pré-gênero* predominante a *narração (estratégia narrativa*, conforme Attardo e Raskin, 1991). Nela, evidencia-se a interação discursiva entre um dos assessores de Lula, o povo em geral e um bêbado, em que se reproduzem, por meio de discurso direto, as falas desses atores sociais. Dessa forma, na P4 se misturam as vozes do/a narrador/a da piada, do assessor, do povo e de um bêbado, configurando um exemplo de *intertextualidade atribuída não especificamente* (Fairclough, 2003), pois não se diz qual é o assessor, quem é o bêbado nem qual povo/parcela do povo é.

A P5 apresenta os modos gramaticais *declarativo, interrogativo e imperativo* e tem como funções do discurso predominantes a *declaração* e a *pergunta*. Por essa predominância, poderíamos dizer que a troca feita no texto é de *conhecimento*. Todavia, entendo que, além focalizar a troca de informações, a afirmação de fatos, há na piada também uma “orientação para uma ação não-textual”

³¹⁶ Ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

(Fairclough, 2003: 107) em que se objetiva que algo seja feito e não só que seja dito, ou seja, há também uma *troca de atividade*. Dessa forma, temos aqui um exemplo de uma *ação estratégica*³¹⁷ que, de acordo com este autor, inclui dar a uma troca de atividade a aparência de uma mera troca de conhecimento.

Essa orientação para uma *ação estratégica* foi percebida por alguns/as alunos/as quando responderam à seguinte questão: “Como você interpreta o fato de o assessor fazer uma seqüência de comparações entre Lula e Cristo em forma de perguntas dirigidas ao público?”. Na opinião da aluna F, da 7ª. C, “ele estava querendo promover lula na política usando características de cristo”; e, para o aluno M2, da 7ª. A, “Ele queria induzir o povo a votar no Lula, comparando-o com Cristo”³¹⁸. Quando discutimos sobre os objetivos/propósitos da P2, eles/as também mencionaram essa orientação estratégica, como em: “Eliminar o Lula” (T1, 7ª. C).

No que diz respeito ao **propósito do gênero**, a piada, assim como muitos gêneros humorísticos ou não, tem diferentes propósitos. Além de a P4 e P5 objetivarem entreter, provocar o riso, os/as alunos/as identificaram outros propósitos do gênero. No caso da P4, na visão dos/as leitores/as, ela tem também o objetivo de criticar Lula, de ‘acabar’ com ele:

(56) Profa. AC: (...) ela faz uma crítica, quer dizer, ele usou da piada... por que é piada? Porque é piada no sentido de massacrar, de criticar mesmo, não é aquela piadinha, fazer piadinha só para fazer rir, mas é uma piada que vai além disso... “besta barbuda”, “miséria”, “exterminará”... ele criticou o Lula por ter seus membros superiores totalmente completos, não possuir seus membros...

[...]

Profa. AC: Então, todo o discurso dele foi construído para acabar com o Lula mesmo... (7ª C, **transcrição do encontro com 2º Grupo, gravado em vídeo em 11/11/04**).

E no caso da P5, para os/as alunos/as, ela tem diferentes propósitos que vão desde provocar o riso (“fazer a gente rir”, C, 7ª A) até fazer com que Lula seja eliminado. Vários/as alunos/as da 7ª C e alguns da 7ª A destacaram o objetivo de criticar o presidente Lula; e um aluno destacou o propósito de ironizar a atitude do povo em relação a Lula:

(57) “Criticar o presidente e o modo como ele está governando o país.”/“Falar que o Lula não é um bom presidente/ “Falar que o governo de Lula está ruim.”/“mostrar que Lula não faz nada para o Brasil.” (J, P, T2, AC – 7ª C, **respostas escritas, 01/04/05**)

(58) “Ironizar o ato do povo de tanto louvar Lula” (M2, 7ª A, **respostas escritas, 21/03/05**).

As duas piadas, então, enquadram-se, segundo a categoria 2 proposta por Travaglia (1989/90), nos objetivos de liberação e crítica social.

Nas análises feitas em nossos encontros com as turmas, nós discutimos também as **crenças e os valores** internalizados pelo discurso das piadas e, mais ainda, os/as alunos/as expressaram suas próprias crenças e valores. Isso diz respeito a um outro momento da prática social: **fenômenos**

³¹⁷ Ver seção 1.2.1 do capítulo 1.

³¹⁸ Essas respostas foram coletadas nos encontros de 21/03, na 7ª A, e 01/04/05, na 7ª C.

mentais (crenças, valores e desejos) (Chouliaraki e Fairclough, 1999 e Fairclough, 2003: 205³¹⁹). Com relação a ele, pode-se dizer que, na P4, o discurso internaliza a **crença** de que Lula não será melhor que o/s presidente/s anterior/es, mas poderá, sim, ser até pior. Lula é referido como sendo uma espécie de mal do novo milênio “*e o próximo do terceiro ano do terceiro milênio uma **besta barbuda** descerá triunfante...espalhando a desgraça e a **miséria**.” ; “*implantar a barbárie por muitas datas*”, e seus assessores como um ‘bando de malfeitores’ – “*uma horda*”. Já o presidente anterior e os políticos do PSDB são tidos como ‘do bem’. Dessa forma, no discurso da piada, Lula/PT é **avaliado** como **indesejável e ruim**, e FHC/PSDB como **desejável e bom**.*

Nessa piada, percebe-se, ainda, que se considera que o desejo dos/as brasileiros/as de conseguir melhoras por meio da eleição de Lula não será concretizado. Ao contrário do que esperavam, serão vítimas de barbárie por muitas datas. Tendo, então, eleito Lula, eles/as são, nessa perspectiva, culpados/as de seu próprio sofrimento.

Nas leituras feitas pelos/as sujeitos participantes da pesquisa, podem-se ver reveladas as **crenças e valores** internalizados no discurso da P4, como: a desqualificação dos políticos do PT, a discriminação em relação a portadores de algum tipo de deficiência física, a quem não tem uma boa formação escolar, a quem é oriundo da classe baixa e até mesmo aos/às nordestinos. Entretanto, nos exemplos a seguir, **os sujeitos discordam dessas crenças e valores**. Veja:

(59) PESQ: Vocês concordam que os políticos do PT são uma horda, ou seja, um bando de indisciplinados, de malfeitores?

[...]

L1: Eu não concordo não. Eu acho assim que eles têm idéias boas e ruins. Antes deles entrarem no poder era um partido de esquerda e era um partido que reivindicava muita coisa, agora, que ele entrou, parece que ele mudou de estilingue para vidraça. Então, agora, o contrário. Eles estão fazendo, estão sendo aquilo que os outros presidentes eram e tá vindo a oposição que é o estilingue fazendo o que eles faziam. Eu acho que eles tinham idéias boas, agora que eles entraram no poder, sumiram. (7^a A, 2^o Grupo, 26/10/04).

L1 utiliza uma metáfora para se referir à oposição e ao governo. Este, independente do partido de os/as dirigentes serem de direita ou esquerda, é representado metaforicamente como a vidraça; e a oposição como o estilingue. Na visão de L1, Lula/PT deixou de ser o estilingue e se tornou vidraça, ao assumir a presidência do Brasil. Dessa forma, passou a ser alvo de todas as ‘pedradas’ atiradas por meio do estilingue dos que, agora, são oposição ao governo. Nesse sentido, L1 discorda que os políticos do PT sejam malfeitores, como representado na piada.

Penso que é muito importante incentivar leituras opositivas como essa, abrir espaço para os/as alunos/as expressarem suas opiniões sobre o mundo representado nos diferentes discursos e perceberem que essa representação pode ser questionada.

³¹⁹ Como foi explicado no capítulo 1, Fairclough (2003) nomeia diferentemente de Chouliaraki e Fairclough (1999) os diferentes elementos da prática social. Ele não atribui a um dos momentos da prática o nome *fenômenos mentais*. Mas, a meu ver, esse momento está contemplado em Fairclough (2003) em dois elementos/momentos da prática: formas de consciência e valores.

Pelo discurso da professora Ana Cristina, também se pode perceber que ela discorda das crenças e valores internalizados no discurso da P4 e se sente incomodada com a representação construída na piada.

(60) Profa. Ana Cristina: Eu achei, é um tipo de piada que eu acho que você se sente até incomodado, assim... porque é uma piada que... que ela, de certa maneira, ela fere, ela fere toda uma ideologia, né? Ela fere, assim, chamar o Lula de “besta barbuda” é algo muito corajoso, né? Então, ela faz uma crítica, quer dizer, ele usou da piada... por que é piada? Porque é piada no sentido de massacrar, de criticar mesmo, não é aquela piadinha, fazer piadinha só para fazer rir, mas é uma piada que vai além disso... “besta barbuda”, “miséria”, “exterminará”... ele criticou o Lula por ter seus membros superiores totalmente completos, não possuir seus membros...

[...]

Profa. Ana Cristina: Então, todo o discurso dele foi construído para acabar com o Lula mesmo... até o defeito que ele tem, oriundo do trabalho dele, ele pegou lá, porque a sociedade discrimina quem é aleijado, quem é analfabeto, assim, quem não tem a instrução de uma faculdade, o Lula não é [um Fernando Henrique...

ALUNA: Não tem um ensino...]

Profa. Ana Cristina: Não tem faculdade, não tem nem sei mais o que, então, isso para uma determinada classe social é a morte. O que que é isso? O Lula saiu lá da pobreza, lá do Nordeste, não tem nem um dedo, chegar aonde chegou?!...

[...]

Profa. Ana Cristina: Isso até é uma piada!

((risos)) (7ª C, 2º. Grupo, 11/11/04).

Como se pode ver, a professora considera que é algo muito corajoso referir-se a Lula como uma ‘besta barbuda’ e que a piada ‘massacra’, ‘critica’, ‘acaba’ com Lula. Na sua opinião, o discurso da P4 reproduz uma rejeição da sociedade aos deficientes (“aleijado”), aos analfabetos, e a presidente que não tenha a formação de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, como é o caso de Lula. Dessa forma, contribui para a diferenciação, fragmentação e expurgo do outro – Lula.

Quanto ao discurso da P5, **Lula e Cristo**, na visão dos/as alunos/as, ele internaliza diferentes **crenças e valores**. Para alguns/mas, nesse discurso se representa a crença de que Lula é um salvador, para muitos brasileiros, como Cristo é, e que, por isso, Lula teria que passar por tudo que Cristo passou, incluindo a crucificação. Veja:

(61) “Que as pessoas, acha que o Lula é o seu salvador, pois ele tem uma certa semelhança com Cristo, porisso ele tem que pasar e fazer tudo que Cristo fez.” (L, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)

(62) “Eu entendi que já que Lula era como Cristo ele deveria morrer pelo seu povo”/ “Que o Lula é o Cristo do povo e pro bêbado” (M4, L2, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05)

Outros/as alunos/as interpretaram que, no discurso da piada, há uma representação de que Lula não é querido por todos, assim como Cristo também não foi, e que somente os que têm maior poder aquisitivo estão satisfeitos com Lula e o consideram um salvador:

(63) “Eu entendi que, somente algumas pessoas que eu entendo, pelas pessoas mais ricas, são satisfeitas com o trabalho do Lula, e que os mais pobres que acho que o bêbado representa, não estão satisfeitos com o trabalho do Lula, e pede que crucifique ele.” (T, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)

(64) “Que Lula não é adorado por todos, assim como Jesus Cristo não foi” (R1, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05)

- (65) “Entendi que se pode ter duas interpretações sobre ser Cristo. As pessoas que o jugam como salvador (julga à Lula) e as outras como um FDP”. (V, 7ª C, **respostas escritas, 01/04/05**).

Nesta piada, **Lula e Cristo**, observa-se que o/a produtor/a utiliza a estratégia de comparação entre Lula e Cristo de modo a produzir uma **unificação** dos dois. Para alguns/as alunos/as, a seqüência de comparações feitas entre Lula e Cristo, por meio de perguntas dirigidas ao público/povo, constituiu-se também em uma estratégia argumentativa para fazer com que o povo pense que Lula é igual a Cristo e convencer o povo das qualidades de Lula e dos benefícios que ele poderia trazer para o povo. Veja alguns exemplos³²⁰:

- (66) “Para que o povo concordasse com ele pois ele (Lula) iria fazer algo pelo nosso país.”/ “Porque ele queria dizer que Lula é bom.”/ “Eu interpreto como se o assessor quisesse falar pro povo que Lula faz tudo que diz e faz tudo pra nós.”/“Que ele estava querendo promover lula na política usando características de cristo.” (L, J, R, F, 7ª C, **respostas escritas, 01/04/05**)
- (67) “Porque assim o povo tem uma rápida reflexão e concorda com tudo que é falado”/“Fazer com que Lula fosse visto como uma pessoa perfeita, que resolvesse todos os problemas”/ “Ele queria induzir o povo a votar no Lula”/ “Para falar que Lula é a salvação”/“Fazer Lula ser o salvador da Pátria”/ “Para as pessoas acreditarem nele, como acreditam em Cristo” (B, LB1, M2, R, W, Y1, 7ª A, **respostas escritas, 21/03/05**).

Por meio dessa unificação, os/as leitores/as entenderam que um dos efeitos que se poderia obter é a adesão do povo e a conseqüente eleição de Lula. Mas alguns/mas alunos/as também entenderam que o povo estaria concordando com essa comparação para que, no final, Lula fosse então crucificado como aconteceu com Cristo. Veja:

- (68) “Eu entendi que o povo fala que o Lula parece Cristo para crucificar ele” (V, 7ª A, **respostas escritas, 21/03/05**).

Essas leituras são diferentes, mas possíveis de serem feitas. Possibilitá-las, na minha opinião, contribui muito para a formação de leitores/as críticos/as.

Ainda discorrendo sobre a estratégia de comparação, alguns/mas alunos/as fizeram escolhas vocabulares em suas respostas que denotam um posicionamento contrário à representação de Lula construída no discurso, por meio da fala do assessor. Veja:

- (69) “Para que o povo se enganando pela aparência vote nele pensando que é um enviado de Deus, coisa assim” (D3, 7ª C, **respostas escritas, 01/04/05**)
- (70) “Para mim ele faz isso p/ iludir o público de que Lula parecia com Cristo, ou seja, queria fazer com que as pessoas vissem que Lula era uma boa pessoa”/ “Para enganar as pessoas de que ele é bom”/ “Eu interpreto que o assessor fala que o lula é igual a de Cristo, mas não é nada” (F, T1, Y, 7ª A, **respostas escritas, 21/03/05**).

Mais uma vez, os/as leitores/as se opõem ao discurso e percebem nele estratégias manipuladoras no sentido de obter o efeito desejado: enganar e iludir o povo.

³²⁰ Respostas escritas dadas à seguinte questão proposta: “Como você interpreta o fato de o assessor fazer uma seqüência de comparações entre Lula e Cristo em forma de perguntas dirigidas ao público?”.

Como se sabe, as estratégias argumentativas para convencimento da audiência são muito comuns em campanhas eleitorais. Aqui na piada, **P5**, essa construção é produzida de modo a ativar o *script* do que se poderia chamar ‘comício’, criando expectativas no/a leitor/a a partir desse *script*, as quais são quebradas no final com a intervenção do bêbado. Essa intervenção é, então, o gatilho³²¹ (Raskin, 1985a e b, 1987a e b) que opera uma oposição entre um *script* de exaltação do personagem Lula e um *script* de rebaixamento. A fala do bêbado constitui, assim, a *punchline*³²² da piada e foi considerada por alguns/mas alunos/as como a causa da graça da piada, porque:

- (71) “o bêbado critica o presidente sendo que estava lentando (levantando) a moral do presidente e o bêbado abaixou.”/“ela é fácil de se entender, e tem humor só no final, e tem bêbado.” (M2, AC, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)
- (72) “porque o fato do bêbado ter dito isso fez com que ela tivesse graça”/ “o bêbado disse pra crucificar o Lula, e não existe hoje em dia mais crucificação”/ “um bêbado diz uma coisa absurda” (LB1, N, R1, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

Veja que nestes dois últimos exemplos os/as alunos/as fazem referência também ao absurdo, como recurso utilizado na produção do discurso humorístico e responsável pelo riso. De acordo com a categoria 6 de Travaglia (1989/90)³²³ – o que provoca o riso –, a P5 enquadra-se, então, no *script* do absurdo. Como Kant e Schopenhauer afirmam em suas teorias, rimos após a percepção súbita e inesperada de um absurdo.

Na **P5**, ainda, a atribuição da última fala a um bêbado, em oposição a ‘um homem’, ‘um cidadão’, por exemplo, tem um papel importante na construção do humor, e essa escolha lexical produziu vários efeitos de sentido para os/as alunos/as, como se poder ver a seguir.

Muitos/as perceberam que a escolha da inclusão desse ator social e de sua voz constitui uma estratégia para veiculação de um discurso que em outras circunstâncias circularia com maiores restrições. Assim, a presença do personagem bêbado na piada (assim como acontece com piadas do papagaio, do bobo da corte, da criança, do louco) pode fazer parte de uma estratégia que permite colocar em circulação discursos que de algum modo são socialmente proibidos ou reprimidos, como ‘xingar o presidente’:

- (73) “É porque para falar aquilo tinha que ser um bêbado ou louco.”/ “Porque só um bêbado teria coragem de dizer o que acha do presidente.”/ “Quer dizer que uma pessoa com os sentidos normais não falaria isto.”/ “Porque um bêbado quando fala isso as pessoas não levam a sério pois um bêbado não está em seu estado normal”/“Tentar transmitir uma representação menos negativa do Lula, porque os bêbados não têm opinião própria.” (N,J,SI,SI,F1, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)
- (74) “O bêbado fala sem pensar”/ “Porque um bêbado não tem consciência do que faz”/ “Pois nenhum iria dizer isto pois Lula é presidente e poderia mandar prender as pessoas”(R, T1, V, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

³²¹ Ver seção 1.3.2.3 do capítulo 1.

³²² Ver seções 1.3.2.3 e 1.4.2.1 do capítulo 1.

³²³ Ver seção 1.3.2.2 do capítulo 1.

Esses dizeres nos remetem ao princípio de exclusão, *o da separação ou rejeição*, apresentado por Foucault (1996)³²⁴. O discurso do bêbado, por um lado, é considerado nulo, desprovido de verdade e importância; por outro lado, por esse discurso, podem-se dizer verdades escondidas, pronunciar um futuro, enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. Através do simulacro da voz do bêbado, o discurso da piada resgata esse poder de dizer as verdades escondidas, aquelas que não podemos ou devemos dizer. Além disso, por ser excluído do rol dos discursos considerados “sérios”, os que têm certo grau de credibilidade, o discurso do bêbado não implica sanções negativas mais graves.

Outros/as alunos/as entenderam ainda que essa escolha contribui para a construção do efeito de sentido humorístico, uma vez que é responsável pelo riso:

(75) “O efeito é que um bêbado em uma piada pode fazer a diferença”/ “Porque tinha que despertar algum tipo de risada nos leitores e os bêbados desperta isto um pouco”/ “A escolha de um bêbado é que não é normal alguém se referir a outra pessoa como filho da puta, e se imaginarmos um bêbado, o jeito de é engraçado”/ “O efeito é provocar o riso com a fala do bêbado, pois uma pessoa normal não falaria isto”/ “para ficar mas engraçado”/ “Pois o bêbado é sempre alvo de sátira, o que deixa melhor a piada” (L1, L2, LB, R1, S, W, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

Estes/as alunos/as também relacionam o discurso do bêbado ao *script* do absurdo (Travaglia, 1989/90). Esse discurso, mais do que provocar o riso, é criador da bissociação³²⁵ na piada, mecanismo básico na criação do humor.

Nessa perspectiva, o efeito cômico surge de um desvio de um comportamento padrão (Bergson, 2001; Almeida, 1999) que se tem construído relativo às atitudes dos adeptos de um candidato. Seguindo as concepções de Bergson, pode-se dizer que o desvio é traduzido na escolha de um bêbado, e seu discurso representa um desvio inconsciente e mecânico. Se considerarmos que Lula é o objeto do riso nessa piada por ser chamado de “filho da puta” e pelo fato de o bêbado conclamar o povo a crucificá-lo, podemos dizer que o riso aqui é humilhante para Lula; “é de fato um trote social” (Bergson, *op. cit.*: p. 101).

Já alguns/as outros/as alunos/as construíram leituras diferentes, segundo as quais o bêbado estaria representando, na piada: os brasileiros insatisfeitos com Lula, a única pessoa que tinha consciência a respeito de quem Lula é, e, ainda, que somente alguém que não gozasse de plena lucidez poderia não honrar Lula, ou que até um bêbado pensa que Lula se parece com Cristo e, por isso, ironicamente, deve passar por tudo que Cristo passou:

(76) “Eu vejo esse bêbado como se fosse uma pessoa pobre contrariada, e que não estaria satisfeita com os trabalhos do Lula.”/ “Que uma pessoa lúcida sempre honrará e adorará o Lula”/ “Para falar que todos estão se iludindo a respeito de Lula e o bêbado não, o que devia ser o contrário” (TH, B, M2, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05)

³²⁴ Ver seção 1.3.2.1 do capítulo 1.

³²⁵ Para Koestler (1964), o humor depende fundamentalmente do seu efeito surpresa, chamado por ele de “choque bissociativo”. O padrão subjacente a qualquer piada é a percepção de uma situação ou idéia em dois planos de referência autoconsistentes mas habitualmente incompatíveis. O acontecimento em que os dois planos se interseccionam não estará meramente ligado a um contexto associativo, mas bissociado a dois.

- (77) “Dar um sentido irônico à piada e mostrar que até um bêbado pensa assim.” (V, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05).

De acordo com V., a ironia³²⁶, então, é um dos mecanismos provocadores do riso na piada.

Na P5, a escolha de outros recursos lingüísticos produz também diferentes efeitos de sentido para os/as leitores/as. Os/as alunos/as posicionaram-se, por exemplo, sobre por que um dos assessores de Lula usa o possessivo ‘nosso’, duas vezes, no segundo parágrafo da piada. Muitos/as assumem a perspectiva do assessor, reduzindo a diferença³²⁷ (cf. Fairclough, 2003), e consideram que Lula é o presidente de todos, do povo, e que, por isso, foi usado esse recurso:

- (78) “porque o Lula é do povo.” (G, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)

- (79) “Refere ao Lula pois lula é o nosso presidente (de todo mundo)”/ “Porque o Lula é presidente do Brasil todo” (C, V1, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

Outros/as se distanciam da perspectiva do assessor, acentuando a diferença por não assumir a voz do outro, como nos exemplos anteriores. Ao contrário, eles explicitam que o outro foi quem disse:

- (80) “Pois ele quis dizer que ele era de todos”/“Para dar a impressão clara e objetiva que o Lula está lá para nos servir.” (L, V, 7ª C, respostas escritas, 01/04/05)

- (81) “porque ele estava se referindo ao fato do presidente Lula estar na eleição e na política para todos do Brasil”/“Para dizer que Lula está a serviço do povo”/“Pois na opinião ‘dele’, o Lula realiza muitos serviços para nós, então ele é ‘nosso’”/ (LB, M4, R1, 7ª. A, respostas escritas, 21/03/05).

Outros/as, também se distanciando da perspectiva do assessor, destacam os efeitos que se queria provocar na audiência - o povo - por meio do uso desse recurso:

- (82) “faz isso para convencer o povo que ele é o melhor e que pode nos ‘salvar’ dos problemas do país, assim como Cristo fez.”/ “Para indicar que o Lula é único, e que devemos idolatrá-lo” (TH, LB1, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

Muitos/as alunos/as consideraram que, com o uso desse recurso, constrói-se uma estratégia argumentativa por meio da qual se busca obter o consenso no que diz respeito à idéia de que Lula representa o bem para a nação; portanto, o povo deve votar nele. E, na visão do aluno F, da 7ª. A, se o presidente tem poder e esse presidente é ‘nosso’, ou seja, do povo, então o povo é quem tem o poder:

- (83) “para ficar bem marcado que nós é que temos o poder” (F, 7ª A, respostas escritas, 21/03/05).

De acordo com esta leitura, por meio da escolha do possessivo ‘nosso’ e da sua repetição, cria-se uma falsa idéia de que o poder é deslocado dos governantes para o povo, o que faz com que este apóie aqueles.

³²⁶ Ver seção 1.3.2.2 do capítulo 1.

³²⁷ Ver seção 1.2.1 do capítulo 1.

Em qualquer um dos sentidos construídos, entende-se que o uso do possessivo “nosso” opera uma **unificação** e um **apagamento das diferenças** existentes no meio do povo brasileiro. Essa unificação também é construída, como se viu, por meio da estratégia de comparação entre Lula e Cristo.

Charge não animada

A charge não animada que será analisada é esta:

(CH2)³²⁸:



Fonte: Livro didático *Português: Linguagens*, 7ª série, p. 55.

Essa charge, na minha opinião, pode ser considerada como um *gênero desencaixado* (Fairclough, 2003), pois foi desencaixada da prática de produção, consumo e distribuição de charges impressas em jornais – é oriunda do jornal Folha de S. Paulo - para outra prática social – a de produção de material didático para o ensino fundamental. Há aqui também um processo de recontextualização, intertextualidade e intermedialidade³²⁹ envolvido, uma vez que ela é incorporada em um contexto diferente do ‘original’, estabelecendo uma relação intertextual que não só envolve o intertexto com outros textos do jornal onde foi publicada como uma intertextualidade que “transgride os limites dos *media*” (Lehtonen, 2001).

³²⁸ A CH1 está na seção 1.4.1 do capítulo 1.

³²⁹ Ver seção 1.4.1 do capítulo 1.

Nessa charge, o alvo (Attardo e Raskin, 1991) é o presidente Fernando Henrique Cardoso em exercício quando da veiculação da charge, em 02/03/2002. Ela é constituída de quatro cenas, tendo balões com falas dos personagens em três delas. O traço caricatural é o recurso fundamental na construção de sentidos nesse GH. Ele se vale da caricatura de uma pessoa conhecida e o exagero recai exatamente nos pontos mais salientes da pessoa retratada. No caso desta charge, o ‘topete’ e o nariz de Fernando Henrique Cardoso, especialmente, são postos em evidência na caricatura.

O texto da charge apresenta o modo gramatical *declarativo*, mas a função de fala predominante não é a declaração. Se não levarmos em consideração o contexto, diremos que a função de fala predominante é a declaração do tipo *realis* e que o tipo de troca realizado é de conhecimento. Mas, levando em conta a situação representada no GH, percebe-se que as funções de fala presentes no texto são *pedido* (falas do ‘assessor’ do presidente) e *oferta* (em resposta à solicitação do povo, o presidente oferece “Romário já!”). Conseqüentemente, o tipo de *troca* efetuado é *de atividade*, cujo foco é nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as outras façam (Fariclough, 2003).

Na charge CH2, mesclam-se as vozes do presidente e do povo, sendo esta materializada na voz do ‘assessor’ do presidente. Este, na verdade, relata o discurso do povo. Dessa forma, temos aqui representado um exemplo de *intertextualidade atribuída não especificamente*, pois a voz não é atribuída a uma pessoa particular, mas ao povo brasileiro em geral, como aconteceu também na P5.

A charge é um gênero essencialmente multimodal em que o visual é um recurso fundamental na construção de sentidos, como foi dito na seção 1.4.2.1 do capítulo 1. Esse recurso pode se constituir, em alguns casos, como acontece nesta charge em análise, no próprio gatilho que opera a oposição e sobreposição de dois *scripts*. Nas duas primeiras cenas, retrata-se um *script* de uma situação de envolvimento do presidente com os anseios do povo e de pronto atendimento (veja a expressão facial do presidente representado e seu dizer “Romário já”); o que pode levar o/a leitor/a a criar a expectativa de que a solicitação seguinte da população será também, de alguma forma, atendida. Porém, a última cena quebra essa expectativa ao retratar visualmente um *script* de uma situação de ausência, indiferença e descaso do mesmo presidente em relação aos anseios da população.

Essa oposição é destacada pelos/as alunos/as em suas respostas a algumas questões propostas no LDLP, p. 56³³⁰. Veja um exemplo:

(84) “Quando o assunto é esporte, lazer, o presidente resolve na hora, mas no assunto de problemas sociais, ele deixa de lado como se não soubesse que ele existe” (B, 7ª A, respostas escritas, 23/01/06).

Para os/as alunos/as, essa charge faz diferentes críticas ao fato político (Travaglia, 1989/90). Para alguns/mas, ela faz uma crítica aos presidentes; para outros/as, aos políticos em geral e, para muitos/as, a CH2 critica o descaso do presidente/políticos com os problemas sociais básicos da população. Veja algumas respostas:

³³⁰ Ver questões propostas no anexo 2.28 do capítulo 2.

- (85) “o presidente (...) se importa mais com coisas fúteis do que com o básico”/ “critica a falta de atenção do governo a problemas de natureza política e social (dos quais ele precisa arcar com custos)”/ “Está criticando o político e a política em si, dizendo que não resolvem os principais problemas da população” (LB, R1, T1, 7ª A, respostas escritas, 23/01/06)
- (86) “Critica o fato que o presidente não se interessa pelo bem estar do povo, e quando esta se elegendo o presidente fala que esta governando para e pelo povo mais na hora H não faz nada”/ “é que o Romário, é mais fácil de ‘arrumar’ para o povo, do que pão, emprego, segurança, saúde e educação, é como se isso fosse impossível de resolver, e o Romário só chamar, e lhe pagar um salário e o problema está resolvido” (A1, D2, 7ª C, respostas escritas, 25/01/06).

Essa charge, então, tem como objetivos, segundo categoria de Travaglia (1989/90), a crítica social, política e a denúncia.

Essa análise da CH2, um gênero multimodal, pode ser complementada e aprimorada ao observarmos a composição do texto, em termos da metafunção textual (valor da informação, saliência e moldura), segundo postulados de Kress e van Leeuwen (1996 e 2001)³³¹. De acordo com essa perspectiva de análise, a *informação velha, o dado*, é colocada à esquerda no texto. Essa informação, conforme Kress e van Leeuwen (1996: 187) é apresentada como de senso comum, auto evidente. Assim, na CH2, o velho/dado é representado pelas cenas em que o assessor reproduz os desejos do povo. Isso contribui para a construção de sentidos de que as necessidades do povo já são conhecidas pelos governantes e são auto evidentes.

Quanto à informação não conhecida, *o novo*, de acordo com esses dois autores, ela vem à direita no texto e representa “algo em que o leitor deve prestar atenção especial. Amplamente falando, o significado do novo é, portanto, ‘problemático’, ‘contestável’; é a ‘informação em questão’” (*idem, ibidem*). Na CH2, então, ela é referente às cenas em que são representadas as atitudes do presidente em resposta aos pedidos do povo. Nessa perspectiva, a charge apresenta essas atitudes como problemáticas e contestáveis.

Arelada à composição direita/esquerda, Kress e van Leeuwen explicam que, na parte de cima do texto é colocada a informação não real, podendo ser uma informação pretendida. Assim, além da representação da atitude do presidente FHC, na cena 2, configurar uma informação nova, ela também configura uma informação não real, pretendida. Isso significa que se pode entender que, na CH2, há uma representação de que o presidente também não teria atendido ao primeiro pedido do povo. A sua resposta a esse pedido seria, então, ilusória. Quanto à parte inferior, nela fica a informação real, a que faz parte do nosso cotidiano. Portanto, pode se ler, na CH2 a representação de que, na verdade, o presidente sequer se pronuncia acerca das necessidades do povo, tampouco se mobiliza para saná-las.

No que diz respeito à saliência, a diferença de tamanho das cenas da direita em relação às da esquerda coloca aquelas como mais importantes e merecedoras de maior atenção do que outras. Pensando no caráter contestatório e crítico que pode ter o discurso humorístico, pode-se inferir que essa escolha, em termos de saliência, chama a atenção do/a leitor/a para posturas do presidente que devem ser questionadas e contestadas.

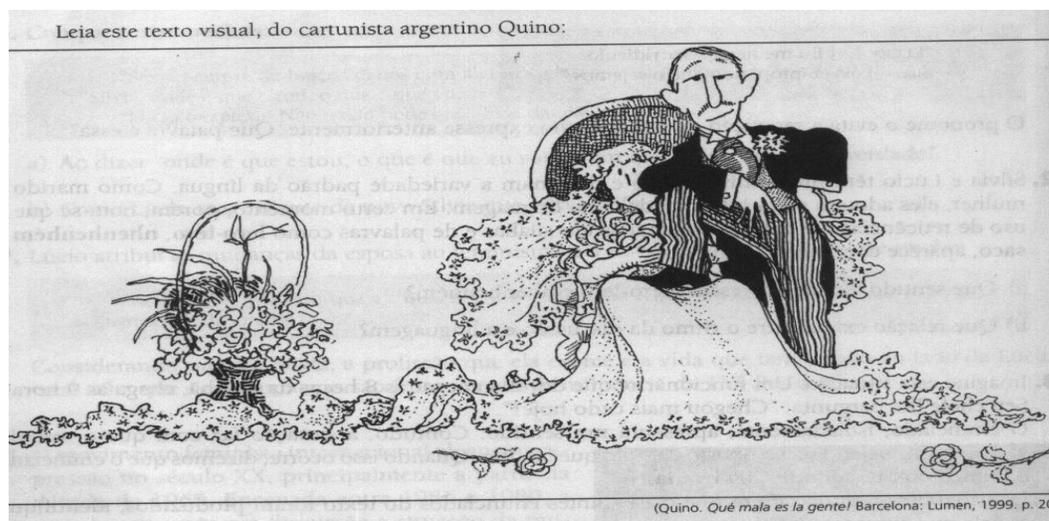
³³¹ Ver seção 1.4.1 do capítulo 1.

Com relação à moldura, é interessante observar a linha divisória que há entre as cenas da esquerda e as da direita. Essa linha, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996 e 2001), desconecta as cenas de um lado e de outro, significando que elas não pertencem ao mesmo universo. Isso contribui para salientar a distância entre as necessidades e os anseios do povo e as ações do presidente; fato criticado na charge.

4.2. Análise de gênero do humor com tema **Relação Homem x Mulher**

Nesta subseção, analiso o seguinte cartum presente no LDLP, *Português: Linguagens*, 7ª série, p. 20, CT1, e as diferentes leituras construídas a partir dele, pelos/as participantes da pesquisa:

(CT1):



Esse gênero, como a CH2 analisada anteriormente, pode ser considerado um *gênero desencaixado* (Fairclough, 2003), pois foi desencaixado da prática de produção, consumo e distribuição de livro de humor de Quino (Lavado, 1999)³³² para outra prática social, a de produção de material didático para o Ensino Fundamental. Há aqui também, como na CH2, um processo de recontextualização, intertextualidade e intermedialidade envolvido. Esse GH foi recontextualizado de um livro de humor para um livro didático, tornando-se parte, dessa forma, de uma rede de práticas que envolve a prática social do entretenimento e a da educação, mais especificamente, de leitura e interpretação de textos. Nesse sentido, ele é parte de uma rede intertextual que envolve outros textos do LDLP com o mesmo tema e do livro de onde foi retirado.

Nesse gênero, o cartunista utiliza apenas o recurso visual na construção de sentidos da representação do evento social *casamento* que, pelas respostas escritas produzidas pelos/a alunos/as à primeira questão proposta no LDLP, é o tipo de evento que acabara de acontecer.

³³² O nome de Quino é Joaquín Salvador Lavado.

Para sua análise, a Teoria do Discurso Multimodal de Kress e van Leeuwen (2001) e a Gramática do Design Visual de Kres e van Leeuwen (1996)³³³ são muito relevantes, especialmente o que diz respeito à metafunção textual.

Ao se observar a organização textual do CT1, percebe-se que, na representação imagética do casal, o noivo é colocado do lado direito e em posição mais alta que a mulher. Isso significa que, na formação do par homem/mulher, o homem é colocado como informação nova para o/a leitor. Já a mulher, cuja representação no cartum é do lado esquerdo, é colocada como informação ‘dada’ ou já conhecida pelo/a leitor/a. O fato de o homem estar em uma posição mais elevada que a mulher contribui, de acordo com Kress e Van Leeuwen (*op. cit.*), para uma representação do homem no plano do ideal, do pretendido. Assim, pode-se construir um sentido de que a/s mulher/es desejaria/m ter um noivo como o representado, mesmo sendo ele “dominador”, “superior”, “mestre e dono da mulher”, conforme leituras construídas pelos/as alunos/as, como se verá logo a seguir.

Além disso, o fato de o homem estar na frente da mulher, de pé e com cor mais forte implica a seleção desse participante como mais importante e merecedor de maior atenção que a mulher. Essa saliência contribui também para a representação de uma relação assimétrica entre homem e mulher, em que aquele exerce o domínio e tem posição de destaque.

Dessa forma, a análise desses aspectos relativos à função textual, na perspectiva da gramática do design visual, evidencia uma representação de uma relação de gênero assimétrica e de um discurso machista e discriminatório, segundo os quais o homem ocupa posição superior e de destaque em relação à mulher. A hierarquia de importância entre os elementos representados, criada pela saliência, colocou o homem numa posição mais importante e como merecedor de maior atenção do que a mulher (Kress e van Leewen, 1996, 2001).

Essa assimetria representada no CT1 foi percebida também pelos/as alunos/as. Para eles/as, no cartum, não se pode ver integralmente o rosto da moça porque:

(87) “o homem tenta tampar o máximo possível o rosto da moça”/“o homem está escondendo a imagem da mulher atrás de sua imagem na foto”/“o homem quer se mostrar o mais poderoso ou o melhor”/“o homem dominou o ambiente” (L1/R1, W, SI, 7ª A, respostas escritas, 08/08/05).

Para o aluno V1, da 7ª A, no CT1, “As personagens parecem estar impondo seu poder em uma batalha onde o homem aparece se dando melhor”³³⁴. Ele usa uma metáfora relacionada à guerra para representar a relação homem x mulher no casamento; relação essa entendida por ele como assimétrica, uma vez que o homem está “se dando melhor” no exercício de domínio do poder.

Como se pôde ver, os recursos não-verbais contribuem para a construção de sentidos do texto e para a representação de uma relação assimétrica de poder entre homem e mulher. Ao observarem a posição em que o homem se encontra, suas mãos e expressão facial, e a expressão facial da noiva, os/as alunos/as mostraram como essa representação se dá no CT1. Veja o quadro a seguir com a

³³³ Ver seção 1.4.1 do capítulo 1.

³³⁴ Resposta apresentada por escrito no encontro de 08/08/05.

comparação das respostas orais e escritas dos/as alunos/as a uma questão³³⁵ referente à posição e expressão do homem e à expressão da mulher³³⁶:

POSIÇÃO E EXPRESSÃO DO HOMEM	EXPRESSÃO DA MULHER
“Que ele é superior à esposa” (F - 7ª C)/ “superioridade” (M2, Y1 - 7ª A) “Aluna: Superior. Aluno: Privilegiada. Aluno1: Por cima” (transcrição do encontro com a 7ª A)	“Quer dizer que ela está com medo e se reprime a ação do marido” (F- 7ª C)/ “Que está com medo” (W - 7ª A)
“Poder” (SI - 7ª C)/ “Elas expressam poder” (L1 - 7ª A)	“Ela está triste e assustada com a expressão do marido” (SI - 7ª C)/ “Tristeza, desprezo e confusão” (LB - 7ª A)
“Quem manda é ele”/ “Dominação, confiança e autoridade”/“Que ele impusera no casamento rigor” (I, LB, W - 7ª A)	“Surpresa com a ação do marido” (SI- 7ª C)/ “Está espantada quase implorando para sair dali” (SI- 7ª A)
“a idéia de que o homem é o ‘mestre e dono’ da mulher, que ele é o ‘bom’, o ‘melhor’”/ “O homem se sente o dono de tudo” (R1, T1 - 7ª A) “Aluna: Ele acha que é mais importante. LB: Ele despreza a mulher. Aluno: Que ele pode mandar nela” (transcrição do encontro com a 7ª A)	“Ela quer dizer que ela é inferior ao homem” (L1, M2, Y1- 7ª A)
“Que não está feliz e que quer esconder a mulher que ele casou” (V - 7ª A)	“Que ela é rebaixada no casamento e é uma espécie de escrava do homem” (R1- 7ª A)
“O corpo do homem expressa que ele não possui preocupações e nem se interessa por sua ‘noiva’” (V1- 7ª A)	“As expressões da moça me traz a concluir que ela se preocupa muito com sua relação e se arrepende de ter se ‘casado’ com o homem expresso, também no cartum, ...” (V1- 7ª A)

Por essas respostas, percebe-se que na relação homem e mulher ou, mais especificamente, esposo e esposa, presentificada no cartum, o homem é representado como superior, detentor do poder, ‘mestre e dono’ da mulher, desinteressado em relação à sua parceira. A mulher/esposa, ao contrário, é representada como amedrontada, triste, confusa, inferior, subserviente ao homem, arrependida de ter se casado. Como se pode ver, as escolhas lingüísticas feitas pelos/as participantes da pesquisa na elaboração de suas respostas reproduzem uma representação identitária veiculada no GH e constrói uma avaliação negativa dos dois atores representados.

De acordo com os **valores e as crenças** dos/as alunos/as, esses sujeitos fazem previsões sobre o futuro de um casamento como o retratado no cartum³³⁷:

(88) “Que o marido é que irá impor as regras na família e mandará na mulher”/“Pode dar certo se for uma mulher que submete” (SI, F - 7ª C, 05/08/05)

(89) “Que durará em menos de 1 mês”/“Um casamento com machismo, talvez ocorra o divórcio/ “Um caos, pois a mulher irá sofrer e se entristecer, e o homem vai humilhá-la, isso enquanto o casamento durar”/ “a relação que existirá entre os dois será de discordância e conflitos frequentes que muito dificilmente poderão ser resolvidos. Ali haverá uma dominação do homem sobre a mulher” (I, L1, LB, V1 - 7ª A, 08/08/05)

³³⁵ É a questão de número 3: “A expressão corporal e facial das personagens também participa da construção de sentido do texto. a) observe a posição em que o homem se encontra, suas mãos e sua expressão facial. O que elas expressam? b) E a expressão facial da moça? O que ela quer dizer?”

³³⁶ As respostas foram socializadas em 05/08/05, na 7ª.C, e, em 08/08/05, na 7ª.A.

³³⁷ Respostas à questão “4. Com base em suas respostas dadas na questão anterior, conclua: Pela posição das personagens e pela expressão corporal e facial que apresentam, o que se pode prever quanto ao futuro desse casamento?”

- (90) “Que o homem vai ficar em casa sem fazer nada, enquanto que a mulher vai ficar o tempo inteiro trabalhando e sendo a escrava do homem”/“que o homem é quem irá mandar, sendo que ele sairá para trabalhar e ela terá que cuidar apenas da casa e dos filhos, sem poder construir uma verdadeira carreira profissional” (R1, SI – 7ª A, 08/08/05).

Como se pode ver, os/as alunos/as não acreditam que um casamento em que há superioridade de uma das partes possa ser feliz e duradouro. De acordo com suas visões de mundo, crenças, valores e com a ideologia, para eles/as, em um casamento como o retratado no GH, a relação estabelecida entre os pares é como a de patrão/empregado, servo/amo, em que a mulher ocupa sempre a posição subalterna. Além disso, na última resposta transcrita, o/a aluno/a entende que, numa relação em que o homem exerce o poder e se sente superior a sua parceira, o campo de atuação da mulher é restrito ao domínio do lar; a ela é negado o direito de se dedicar a sua vida profissional.

Por esses dizeres citados, também se pode perceber que o casamento representado não é avaliado positivamente pelos/as dizentes; é, na verdade, uma relação indesejável. Para muitos deles/as, o relacionamento desejável, bom e positivo entre homem e mulher, no casamento, deve ser harmonioso, com direitos iguais, companheirismo, ambos trabalhando, partilhando direitos e deveres igualmente:

- (91) “Sempre juntos e sem ‘desigualdade’, fazer o possível para não sair briga’/ “O homem e a mulher trabalhando. O homem trabalha de manhã enquanto a mulher cuida do filho e à tarde o contrário’/ “Para cuidar dos filhos, é só se alternar” (I, L1, M2 – 7ª A, 08/08/05)
- (92) “Depende. Eu acho que deve se dividir tudo entre eles’/ “deve ser amigável, onde os dois devem se ajudar tanto na responsabilidades da casa e dos filhos, como também da profissional e do dinheiro” (V, SI -7ª A, 08/08/05)
- (93) “Deve existir companheirismo, amor, carinho, etc. Eu acho que se os dois cederem um pouco, tudo se resolve, basta saber lidar com a situação” (SI -7ª A, 08/08/05).

No discurso desses/as alunos/as, percebe-se um discurso de igualdade, de reconhecimento e respeito às diferenças. Porém, no discurso de alguns outros/as participantes da pesquisa, está internalizada a crença de que um terceiro sujeito é a solução para os problemas do marido e da mulher, uma vez que entendem que a solução para isso é a contratação de uma babá ou de uma empregada doméstica:

- (94) “Na minha opinião, eles deveriam contratar uma babá’/ “É só contratar uma empregada’/“Na minha opinião, ambos têm que trabalhar e deixar os filhos com uma babá, ou a mulher tem que ficar com os filhos, porque já que foram elas que ficaram 9 meses com o filho na barriga, não custa nada elas ficarem com eles durante todo o dia” (LB1, Y1, R1 - 7ª A, 08/08/05)

Observe que R1 reproduz um discurso machista e discriminatório, segundo o qual cabe apenas à mulher/mãe/esposa a tarefa de ficar em casa para cuidar dos filhos, o que para ela não seria sacrifício algum (“não custa nada”).

Entre os/as alunos/as das duas turmas de 7ª série também não há um consenso quanto ao fato de a mulher dever (ter o direito de) ganhar o mesmo salário que o homem quando ocupam a mesma

posição no trabalho. Dos/as 17 (dezessete) alunos/as que entregaram as respostas escritas a uma pergunta³³⁸ que focaliza essa questão, 11 (onze) responderam ‘sim’, 01 (um/a) respondeu ‘sim e não’ e 05 (cinco) não responderam. Nas justificativas de suas respostas, identifica-se uma luta interdiscursiva em que os/as alunos/a representam:

a) ora um discurso de igualdade de gênero:

(95) “porque ela pode trabalhar do mesmo modo do homem”/“pois todos são iguais”/ “Porque ambos trabalham igualmente”/“pois eu acho que todos tem que ter os mesmos direitos”/ “porque a constituição trabalhista diz que independente do sexo, cor, etc. pessoas que exercem funções iguais tem direitos a salários iguais” (L1, M2, R1, V, SI – 7ª A, 08/08/05);

b) ora um discurso que diferencia e discrimina uma das partes:

(96) “pois dependendo do trabalho as mulheres fazem igual ou melhor que os homens” (LB1 - 7ª A, 08/08/05);

c) ora mesclam um discurso de igualdade com um discurso com base nas diferenças:

(97) “Porque ela trabalha com a mesma competência dos homens ou até com mais competência” (F – 7ª C, 05/08/05)/ “porque elas podem trabalhar o mesmo tanto que eles e até melhor”/ “porque a mulher não é menos competente que o homem, e pode fazer o mesmo trabalho que ele, ou até mesmo melhor” (T1, SI - 7ª A, 08/08/05);

d) ora reproduzem um discurso machista:

(98) “porque ai as mulheres não fica falando que isso é injustiça”/“porque se a mulher tiver filhos não deve trabalhar se não tiver até que concordaria” (Y1, I - 7ª A, 08/08/05).

Esses dizeres configuram, então, uma tensão entre os discursos de gênero na sala de aula; coexistem um discurso conservador e machista e um discurso emancipatório, o que nos leva a pensar que mudanças possam estar ocorrendo no que diz respeito às relações de gênero.

4.3. Análise de gênero do humor com tema Diversos

Nesta seção analiso uma charge animada (P.F.), intitulada **Zoando a propaganda Tente Outra vez (a versão para pobres daquela propaganda com Ronaldinho)**, CHA6, do site: www.charges.com.br, seção charges-okê, que foi analisada por escrito em grupos e discutida posteriormente por todos/as, em 24 e 27/01/06. Além disso, apresento e/ou analiso as leituras construídas pelos/as participantes da pesquisa a partir desse gênero.

Essa charge animada é classificada no *site* como uma charge-okê³³⁹ pelo fato de apresentar paródia de música popular de sucesso. Ela é composta por um total de 900 quadros porque para cada movimento é produzido um quadro diferente. Assim, reproduzo a seguir apenas alguns quadros da

³³⁸ A pergunta é: “Embora a situação esteja se alterando aos poucos, ainda hoje, no mercado de trabalho brasileiro, as mulheres, de modo geral, ganham menos que os homens, mesmo quando ocupam a mesma função. Na sua opinião, as mulheres devem ganhar um salário igual ao dos homens? Por quê?”.

³³⁹ Ver seção 1.4.2.2 do capítulo 1.

CHA6, de modo que se tenha o texto verbal completo da charge e uma idéia do seu todo em termos de imagem.

(CHA6)³⁴⁰:



³⁴⁰ As charges animadas 1, 2, 3, 4 e 5 estão no capítulo 1, seção 1.4.



Essa charge animada aborda uma temática social, cujo alvo é o “pobre brasileiro”. Nela, o “narrador” (provavelmente o produtor da charge, pois conforme informação sua, é ele quem faz as vozes e praticamente tudo)³⁴¹ canta uma paródia da música “Tente outra vez”, de Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcello Motta. Além da letra da paródia, como se pode ver nos quadros da CHA6 reproduzidos, há outros elementos verbais nas cenas, como: placa “HOSPITAL”, cartazes com os dizeres: “SÓ CASOS DE EMERGÊNCIA”, “NÃO HÁ VAGAS!”, “TEMOS VAGAS!”, artigos de jornal com as seguintes manchetes: “104 SERVIDORES INVESTIGADOS POR DESVIOS NA SAÚDE”, “BRASIL TEM 13 MILHÕES DE DESEMPREGADOS”; nome de uma seção de jornal: “EMPREGO”.

Essa charge pode ser considerada um *gênero situado* (Fairclough, 2003) e tem o *pré-gênero narrativo* como predominante, associado ao *injuntivo* (estratégia narrativa do gênero, segundo Attardo e Raskin, 1991). Como disse na seção 1.4.2.2 do capítulo 1, esse GH é marcado pela *recontextualização* e *hibridização* de gêneros, como: conversacional, desenho animado televisivo, quadrinhos impresso, charge impressa, paródia musical, gênero publicitário, gênero notícia; e de discursos, como: político, econômico, etc.

A CHA6 faz uma sátira a um dos vídeos publicitários da campanha “O melhor do Brasil é o brasileiro³⁴²” lançada em 19/07/2004. O objetivo dessa campanha³⁴³, segundo *site* da Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), é resgatar os níveis de auto-estima do brasileiro³⁴⁴. Os criadores desse movimento acreditam que, para levantar a estima do brasileiro, dentro de seus espaços de

³⁴¹ Ver na seção 1.4.2.2 do capítulo 1 a transcrição de parte do Bate-papo Uol com convidados de 03/10/2003.

³⁴² Essa frase-mote do movimento “O melhor do Brasil é o brasileiro” é inspirada na obra do folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo. (ver www.aba.com.br/omelhordobrasil).

³⁴³ Essa campanha é uma “espécie de ‘Parceria Público-Privada’ de marketing político entre o Governo Federal e a ABA (Associação Brasileira de Anunciantes)” (Almeida e Scaldaferrri, 2005: 1).

³⁴⁴ “Fundamentam a campanha pesquisas como a realizada pelo Sebrae, em 2002, que identificou a baixa auto-estima e a valorização apenas do que vem de fora como os maiores problemas e os principais pontos fracos do nosso povo. Baixa auto-estima que se reflete, segundo este mesmo estudo, na falta de confiança no País, num certo desprezo pela técnica, na idéia da malandragem como necessidade de tirar partido de tudo, sobretudo em detrimento dos mais humildes, e na escassa divulgação do trabalho cultural brasileiro em todos os setores” (<http://www.aba.com.br/noticias.aspx?idNoticia=142>).

atuação, é necessário conscientizar, despertar e incentivar o sentimento de orgulho e satisfação nas pessoas a respeito de suas próprias realizações e potencialidades, bem como destacar o efeito de suas atitudes e ações para sua auto-realização individual e para o futuro do Brasil. Assim, a campanha se apóia nos exemplos individuais de persistência, criatividade, superação de adversidades e vitória de personalidades, como o jogador Ronaldinho, e de pessoas comuns, que servem como inspiração para o cidadão acreditar mais em si próprio e perceber-se como agente ativo para a melhoria de sua vida e da vida do país. Para ela, foram produzidos quatro vídeos, cada um sobre uma história de vitória pessoal³⁴⁵. Todos têm o slogan "Eu sou brasileiro e não desisto nunca" e, como trilha sonora, a música "Tente Outra Vez", de Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Mota, interpretada pelo grupo musical *Barão Vermelho*.

O vídeo satirizado na charge é o que tem Ronaldinho como protagonista. E, nesse GH, percebe-se uma crítica à diferença de realidades entre 'os famosos' representados na campanha e a grande massa de trabalhadores de classe baixa. Essa crítica foi feita também por muitos/as brasileiros/as. Chamou-me a atenção a proximidade de parte das críticas e comentários feitos por eles/as, disponíveis pela internet³⁴⁶, com o discurso representado na CHA6.

Nos comentários de 15/08/2004, por exemplo, as pessoas questionam como a grande massa de brasileiros pode ter auto-estima com base nas realidades das pessoas famosas representadas na campanha. O brasileiro M. questiona:

E se Herbert Vianna, após socorrido do acidente, fosse levado a um hospital público? Se pegasse aquela longa fila onde só os baleados pela violência (em geral das áreas mais pobres) têm prioridade? (...)E se Ronaldinho não fosse "o" Ronaldinho? Se ainda estivesse iniciando sua promissora carreira (...)e sofresse a grave contusão no joelho que o deixou dois anos parado? Também temporariamente desempregado. (...) Será que, após marcar aquela consulta no SUS, daria tempo de Ronaldinho começar a fazer fisioterapia e se recuperar, pro bem da seleção?

Para M., o slogan "sou brasileiro e não desisto nunca", que marca a campanha, "acaba tornando-se quase ofensivo para a grande massa de brasileiros que pretende alcançar". Ao contrário de Ronaldinho e Herbert, que possuíam recursos materiais suficientes, ou até mais, para superar os problemas difíceis que enfrentaram; a grande massa de brasileiros não tem como obter os mínimos direitos humanos básicos como saúde, educação e renda digna. Para Ronaldinho e Herbert, então, "fica fácil abrir aspas e dizer que é brasileiro e não desiste nunca", como comenta M.

Assim, pode-se dizer que, na charge animada em estudo, a realidade representada é como se fosse uma resposta a essas questões propostas por M.; tendo, porém, como protagonista o brasileiro

³⁴⁵ Os vídeos representam histórias individuais de sucesso e superação de pessoas conhecidas nacionalmente: o jogador de futebol Ronaldinho, o músico Herbert Viana, o atleta Vanderley Cordeiro; e histórias de perseverança, persistência e honestidade de pessoas 'anônimas': o pedagogo e ex-menino de rua, que fugiu várias vezes da Febem, Roberto Carlos Ramos; a doutoranda Maria José Bezerra (moça pobre de Recife, que fugiu de casa com a mãe para evitar a violência paterna, sem nenhum recurso conseguiu se formar em história, ficou cega de um olho e, apesar da grave doença de lupus, reverteu a cegueira, conseguiu fazer mestrado e, agora, doutorado); e o Sr. Francisco, que encontrou uma carteira com dez mil dólares e a entregou ao seu dono.

³⁴⁶ Ver http://www.velhaspalavras.blogspot.com.br/2004_08_01_archive.html.

‘pobre’. A grande massa a que M. se refere é representada na CHA6, na minha opinião, pelo ‘pobre’ – simbolizando o povo brasileiro - que, mesmo vivendo muitas vezes em condições subumanas, sem emprego, sem direito a atendimento médico-hospitalar, à educação, “não deve desistir nunca!”.

Nela, o seu produtor narra a história do ‘pobre’, misturando os moldes³⁴⁷ dos vídeos publicitários da campanha em que são relatadas histórias de pessoas ‘anônimas’ e dos que têm pessoas conhecidas como protagonistas. Há, dessa forma, uma recontextualização e apropriação desses vídeos, seguida de uma adaptação e reorganização em função dos propósitos do gênero charge-okê.

No que diz respeito a esses propósitos desse GH, nas palavras dos/as alunos/as, eles são:

- (99) “Mostrar que os hospitais públicos estão precários e estão faltando funcionários e que os cidadãos tem que ter muita paciência para conseguir consulta gratuita.” (**grupo da 7ª A, respostas escritas, 24/01/06**);
- (100) “Mostrar que hoje em dia os hospitais estão trapaceando ou não tendo como atender a todos: não há verba para sustentar o hospital; a pobreza, a questão do emprego; mostrar que os pobres também tem direito e valor.” (**R, A1, D3, grupo da 7ª C, respostas escritas, 27/01/06**).

Esse GH tem, então, além do propósito de entreter, o de denunciar e de criticar problemas sociais, principalmente políticos, existentes na sociedade. Percebe-se, especialmente, o objetivo de denunciar e criticar (categoria 2, Travaglia, 1989/90), a situação da saúde pública no nosso país, as más condições de vida da classe de baixo poder aquisitivo em oposição à de alto poder aquisitivo; esta simbolizada pelo jogador Ronaldinho. De alguma forma, na charge se mostra certa acomodação por parte do brasileiro ‘pobre’ ou do povo brasileiro.

Para atingir esses propósitos, na charge **Tente outra vez**, diferente das charges impressas, os personagens são caricaturados não só nos desenhos, mas também nas representações vocais, e os recursos utilizados vão além do desenho e do texto verbal. Esse GH dispõe também do recurso sonoro e de animações para a construção de sentidos³⁴⁸. A charge animada é, então, essencialmente multimodal, e nela se mesclam a linguagem verbal – falada e escrita -, a gráfico-visual e a sonora associadas aos movimentos produzidos pela animação.

Em nossos encontros em que lemos e interpretamos a CHA6, perguntei aos/as alunos/as qual o efeito de cada uma dessas modalidades na construção de sentidos do texto. Na visão deles/as, o **recurso sonoro**, além de contribuir para a ‘graça’ do texto, é útil na associação da paródia à música original e à propaganda satirizada:

- (101) “dar um toque ‘engraçado’(...) Mais complexamente, o som também serve para o público alvo associar a música Tente outra vez, da propaganda com o Ronaldo” (**grupo da 7ª A: LB, W, F - resposta escrita, 24/01/06**);
- (102) “nos ajuda a interpretar a charge e mostra a letra da música de uma propaganda do governo, mas esta letra foi modificada e passou a criticar o governo” (**grupo da 7ª C: MF, F - resposta escrita, 27/01/06**).

³⁴⁷ Nos vídeos de ‘personalidades’, não se narra a história da vida do protagonista. São mostradas apenas imagens com o acompanhamento da música “Tente outra vez”, como se a própria letra da música narrasse a história da personalidade. Já nos vídeos dos “anônimos” somente a parte instrumental da música é ouvida, a qual acompanha a narração da vida real do protagonista.

³⁴⁸ Ver seção 1.4.2.2 do capítulo 1 sobre alteração de nomes dos personagens, sobre o papel da caricatura e sobre os elementos obrigatórios e opcionais deste gênero.

E o **recurso gráfico-visual** também contribui para o estabelecimento da relação entre a charge e a propaganda. Além disso, atua na representação dos atores sociais e na produção das críticas feitas pela charge animada:

- (103) “o efeito visual tornar a charge mais real e com mais emoção. (...) e, as imagens, como o homem que se machuca em um jogo de futebol, também está associado à propaganda. Em relação às outras imagens, a crítica é contra o péssimo atendimento no SUS, serviço único de saúde, com filas e mal atendimento médico-hospitalar e de recepção, contra o desemprego, contra o desvio de verbas para a saúde, contra a discriminação em relação às pessoas com deficiência e/ou doença no mercado de trabalho e com o fato de a propaganda dizer que os brasileiros não desistem nunca, mas, a vida é tão difícil que é possível duvidar...”(grupo da 7ª A: LB, W, F - resposta escrita, 24/01/06)
- (104) “mostra como os brasileiros são representados por personagens mal vestidos e mostra páginas de jornais mostrando que o Brasil não tem uma boa estrutura na área da saúde. Mostra também nos jornais que os brasileiros estão quase todos desempregados e o Ronaldo (entenda-se trabalhador brasileiro) estava desempregado por que o S.U.S. não o atendeu e então acabou manco e não conseguiu emprego por causa da sua deficiência.” (grupo da 7ª C: MF, F - resposta escrita, 27/01/06).

Além desses efeitos de sentido provocados pelo uso da **modalidade gráfico-visual** mencionados pelos/as alunos/as, podem-se acrescentar outros. Por meio do **recurso gráfico-visual**, tem-se a imagem do ‘pobre’ se machucando em um jogo de futebol, no início da charge. Essa imagem atua no estabelecimento da relação do nome “Ronaldo”, que aparece no subtítulo da charge, com o famoso jogador de futebol, mais conhecido como Ronaldinho, ativando, juntamente com o título da charge, o *script* da propaganda parodiada. Já as outras imagens (p.ex., o ‘pobre’ nas filas, o cartaz “Não há vagas”) constituem um gatilho para ativação de um outro *script* representativo da condição de vida do povo/pobre brasileiro. Além disso, as imagens do ‘pobre’ nas filas no S.U.S. e o tamanho dessas filas atuam na representação da situação precária da saúde pública no Brasil, evidenciando-a mais. E, da mesma forma, a expressão facial e corporal do atendente do hospital pode denotar falta de receptividade e, ao mesmo tempo, esse recurso visual pode atuar na crítica ao mau atendimento no serviço público. A placa “HOSPITAL”, por sua vez, auxilia na identificação do ambiente, e a imagem da manchete de jornal “104 SERVIDORES INVESTIGADOS POR DESVIOS NA SAÚDE” dá ênfase à corrupção existente no país, especialmente no S.U.S., e, de certa forma, permite-nos estabelecer uma relação entre a questão do não atendimento nos hospitais públicos e a questão da corrupção. Na charge, o problema do desemprego no Brasil também é evidenciado por meio do cartaz “NÃO HÁ VAGAS” juntamente com a manchete “BRASIL TEM 13 MILHÕES DE DESEMPREGADOS”.

Como se pode ver, as modalidades atuam em conjunto na produção de sentidos do texto, os quais advêm da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição. E, nesse gênero, observa-se que a modalidade gráfico-visual é de grande importância nessa construção de significados.

Com relação ao texto verbal dessa charge, especificamente, ele é tecido com os modos gramaticais *declarativo e imperativo* e tem como funções de fala a *declaração* dos tipos *realis* e

irrealis, e *ordem/pedido*. Assim, pode-se dizer que nele há uma mescla de *troca de conhecimento* e *troca de atividade*, uma vez que não se fornece apenas informações sobre a vida de um ‘pobre’ brasileiro e se afirma fatos sobre a realidade do sistema público de saúde no Brasil; há também uma orientação para uma ‘ação não-textual’ (cf. Fairclough, 2003: 107): que o ‘pobre’/povo “tente outra vez!”. Porém, no discurso humorístico, essa ação objetivada pelo discurso da propaganda público-privada é satirizada.

Como Fairclough (*op. cit.*: p. 30) explica, a mediação dos textos pelos meios de comunicação de massa é, em muitos casos, um processo complexo que envolve o que ele chama de ‘cadeias’ ou ‘redes’ de textos. Assim, quanto à charge animada em análise, pode-se dizer que ela foi produzida a partir de fontes variadas, que compõem uma cadeia de textos.

Em nossa discussão conjunta sobre essa charge, os/as alunos/as identificaram a cadeia de textos da qual ela faz parte. Essa cadeia envolve:

(105) “o texto da letra da música e de notícias de jornais, revistas, etc. Foram usados para criar uma letra nova da música já original formando uma paródia e fazendo propaganda.” (T1 e TH, 7ª A, respostas escritas, 24/01/06);

(106) “Tente outra vez = música, a propaganda.” (AC, J, T2, 7ª C, respostas escritas, 27/01/06)³⁴⁹.

Isso configura uma relação intertextual e interdiscursiva nesse gênero. Nele se articulam as ordens de discurso da propaganda (uma vez que é uma sátira a uma propaganda), da imprensa (manchetes de jornal que aparecem em algumas cenas), do sistema público de saúde (“dizem que seu caso não é emergência”, “só caso de emergência”, “pedem pra ter paciência”); do mundo da vida (narração de como é a vida do pobre brasileiro) e o discurso político realizado por meio da reprodução do slogan da campanha apoiada pelo governo (“Sou brasileiro. Não desisto nunca”).

Essa *relação intertextual* se dá de forma *não atribuída e atribuída não especificamente* (Fairclough, *op. cit.*). Nos versos 7 e 8, por exemplo, “Na segunda e pedem pra ter paciência!” e “Dizem que seu caso não é emergência!”, relata-se indiretamente o discurso de outrem, atribuindo-o dessa forma a uma outra voz. Porém não se especifica quem diz. Da mesma forma, nos quadros em que aparecem os artigos de jornal não se especifica de qual jornalista nem de qual jornal é. Já a intertextualidade estabelecida com o texto da campanha público-privada não é atribuída; ela é inferida por meio do conhecimento que os/as leitores/as têm dessa campanha. Igualmente, em “seu caso não é emergência”, “não há vagas”, “se você fosse bom da perna e não mancasse” e em “não desisto nunca”, está presente a *intertextualidade não atribuída*, atualizada por meio do uso da negação. De acordo com esse autor, “Negações implicam a asserção ‘em algum outro lugar’ do que está sendo negado” (Fairclough, 2003: 47). Assim, nesses trechos ficam implícitas asserções de que ‘há casos mais graves do que o do brasileiro representado’, de que ‘quando se tem uma deficiência física torna-se muito mais

³⁴⁹ Essas respostas foram produzidas pelos dois grupos das duas turmas encarregados de responderem à questão “Na opinião de vocês, quais foram as fontes das quais essa charge se originou, ou seja, ela foi produzida a partir de quais textos?”.

difícil conseguir um trabalho no Brasil’, e de que ‘o brasileiro é persistente’. Contudo, não se atribui explicitamente essas asserções a alguém.

Veja os sentidos produzidos na charge, por meio do uso de negativas, na visão dos/as alunos/as:

- (107) “Retratar a realidade do pobre que apesar do pobre receber tantos não ele não desiste nunca.” (**grupo da 7ª A - resposta escrita, 24/01/06**)
- (108) “Essas negativas podem dizer que o pobre encontra muitas portas fechadas, mais ele como brasileiro não desiste nunca.” (**grupo da 7ª C: D, D2 - resposta escrita, 27/01/06**).

Pelos sentidos construídos pelos/as alunos/as, observa-se que o uso desse recurso contribui para reforçar a condição do povo brasileiro como alguém que enfrenta muitas dificuldades na vida, mas que nunca deixa de tentar encontrar caminhos possíveis. Essas dificuldades constituem algumas das questões/problemas sociais focalizados na charge. Eles são assim identificados pelos/as alunos/as:

- (109) “a desigualdade social, ou seja, quem tem maiores condições é priorizado no atendimento, ao contrário dos pouco favorecidos; o desemprego, pois hoje em dia falta trabalho e, principalmente, quando se tem algum problema físico.” (**grupo da 7ª A - resposta escrita, 24/01/06**)
- (110) “que quando um pobre machuca igual o Ronaldinho, ele não é tão tratado como um caso de emergência; focaliza que uma pessoa sem condições não tendo dinheiro para pagar um HP vai no SUS e o atendimento não é adequado; diz que o Brasil está tendo muitos desempregados o desemprego aumenta a cada dia, e como diz o pobre representado, ele é brasileiro e não desiste nunca.” (**grupo da 7ª C: D, D2 - resposta escrita, 27/01/06**).

Nessa charge animada, a ideologia opera de diferentes modos, os quais foram discutidos pelos/as alunos/as na abordagem desse GH. Eles/as refletiram sobre a influência da narração da história do ‘pobre’, com a repetição contínua do dizer TENTE OUTRA VEZ e com o final ‘CLARO, SOU BRASILEIRO, NÃO DESISTO NUNCA’ no estabelecimento e sustentação da situação da classe menos favorecida como ‘aceitável e eterna’. Na visão deles/as³⁵⁰:

- (111) “Se a pessoa se contentar, nunca desistir de sempre batalhar por aquilo que já deveria estar sobre o seu alcance, ela não teria que se esforçar para ter o que está na lei como direito, como hospital para todos, empregos e outras coisas mais, e se não lutarmos pelos nossos direitos cada vez mais continuaremos pobres, como se aceitássemos a condição péssima em que vivemos e nada fizéssemos para modificar esse quadro.” (**grupo da 7ª A: B, K, M, Y1 - resposta escrita, 24/01/06**)
- (112) “Sim, pq não há nenhuma atitude dos governantes em relação à condição de vida dos pobres e isso quer dizer que eles vão continuar passando dificuldade pelo resto da vida.” (**grupo da 7ª C: D1, J - resposta escrita, 27/01/06**).

Essa questão também pode ser associada ao que um dos grupos disse em resposta ao que havia entendido da CHA6:

³⁵⁰ Respostas à seguinte questão: “Na sua opinião, a narração da história do ‘pobre’, na charge, com a repetição contínua do dizer TENTE OUTRA VEZ e com o final ‘CLARO, SOU BRASILEIRO, NÃO DESISTO NUNCA’ pode contribuir para estabelecer e sustentar a situação da classe menos favorecida como ‘aceitável e eterna’? Justifique.”.

- (113) “é que para o pobre tudo é difícil, esse pobre já está conformado com tudo que acontece, quando ele não é atendido no hospital, quando perde o emprego, e mesmo assim continua procurando e ele mesmo diz que ele é brasileiro e não desiste nunca.” (**grupo da 7ª C: B1, L - resposta escrita, 27/01/06**).

Essa interpretação do grupo mostra que a estratégia de construção simbólica da narrativização³⁵¹, associada à repetição do *slogan* da propaganda e do refrão da música, contribui para a legitimação da situação de vida do povo/pobre brasileiro e manutenção das relações de poder. Como afirma Resende (2005: 10), “Em uma sociedade apartada, a injustiça social é banalizada, perde o *status* de injustiça, de acordo com o discurso fatalista que sustenta a hegemonia neoliberal”.

A interpretação do grupo vai ao encontro do que Almeida e Scaldaferrri (2005: 14) destacam como um dos objetivos da campanha de marketing político-empresarial satirizada pela charge: “reforçar a idéia de paciência e acomodação social e política, desestimulando ações populares e coletivas e estimulando as saídas baseadas no auto-esforço individual”. Nesse sentido, o discurso veiculado na campanha, e retomado na charge com uma crítica implícita e como forma de denúncia, é o de que “não há porque se revoltar e se organizar, basta ser paciente, persistente e agir dentro da ordem, se adequando ao grupo hegemônico, internalizando seus princípios, dentre os quais o individualismo” (*idem*, p. 10). Esse discurso, como destacam esses dois autores, contribui “com a despolitização da sociedade, ao incentivar uma esperança e um ufanismo acríticos” (*idem*, p. 2).

Essa esperança e ufanismo acríticos é problematizada na charge na medida em que ela contrapõe às histórias narradas nessa campanha a realidade e história do ‘pobre’ brasileiro que, diferentemente do apresentado nos vídeos da campanha, não é constituída de vitórias e sucesso. Enquanto na campanha todos os problemas representados são individuais, na CHA6 eles são de um grupo designado como ‘pobre’. Em nenhum dos dois casos, todavia, faz-se menção a causas e a responsáveis sociais, culturais ou políticos por esses problemas.

Considerando que, na campanha, as saídas e soluções são individuais, fruto de uma força de vontade pessoal, pela relação intertextual da charge com essa campanha, pode-se inferir que há uma crítica à crença de que o ‘pobre’ conseguirá reverter sua situação por meio apenas de iniciativa individual.

Na abordagem da ideologia na CHA6, também identificamos a ideologia operando por meio da **unificação**³⁵². Para um grupo de alunos/as³⁵³:

- (114) “Nós identificamos a ideologia de unificação no fato de o brasileiro pobre ser retratado na charge de forma generalizada a todos os brasileiros (quando o personagem diz: “Sou brasileiro e não desisto nunca”) e a todos os pobres (quando o personagem mostra as dificuldades dos pobres).” (**grupo da 7ª A: R, R1 - resposta escrita, 24/01/06**).

³⁵¹ Ver seção 1.1.1 do capítulo 1.

³⁵² Ver seção 1.1.1 do capítulo 1.

³⁵³ Dois grupos ficaram encarregados de responder à questão “Na charge animada, também é possível a ideologia operando pelo modo de UNIFICAÇÃO, por meio do qual “as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los”. Onde e como você identifica isso?”. Porém, a resposta escrita por um desses grupos (T1, M2) não me foi entregue. Por isso, reproduzo apenas uma.

Os/as alunos/as entendem que o *slogan* presente em todos os vídeos da campanha e recontextualizado na CHA6 estabelece uma unificação dos brasileiros ao produzir o sentido de que todo brasileiro não desiste (ou não deve desistir) nunca. Acrescento que o fato de o produtor da charge apresentar o slogan “Sou brasileiro. Não desisto nunca”, como uma fala do próprio ‘pobre’, no final da charge, pode ser entendido como uma crítica à possível internalização, por parte da grande massa de assalariados brasileiros, do discurso defendido pela classe dominante. Assim, a reprodução desse *slogan* como uma espécie de ‘lema’ dos brasileiros atua na construção de uma forma de unidade, interligando os brasileiros numa identidade coletiva, independente de suas diferenças de classe, raça, gênero, etc. E, por meio dessa unificação, as relações de dominação podem ser sustentadas.

Na seção seguinte, volto minha atenção para as identificações (os *estilos*) construídas nos GHs e a partir deles.

4.4. Análise das representações identitárias nos gêneros do humor

Esta seção é constituída de duas subseções. Na subseção 4.4.1, analiso primeiramente a **representação de alguns atores sociais** em GHs com os temas **Políticos/política** e **Diversos**, com base em duas das variáveis apresentadas por Fairclough (2003: 145-6)³⁵⁴: *nomeado/classificado, específico/genérico*³⁵⁵. Entendo que a análise dessas duas variáveis, mais que a das outras, pode ser complementar à análise da identificação construídas nos GHs que faço logo em seguida. Depois, então, na mesma subseção, analiso as identificações construídas nos GHs com os mesmos temas e a partir deles pelos/as participantes da pesquisa.

Na subseção 4.4.2 analiso as representações identitárias construídas em GHs com o tema **Relação homem x mulher**, e a partir deles.

Nessas duas subseções, apresento e/ou analiso também respostas/comentários a questões sobre como se dá a representação identitária de alguns atores sociais e a questões em que os/as participantes da pesquisa expressam sua opinião sobre essa representação. As respostas/comentários foram coletadas por meio de gravação em vídeo e por escrito.

Para a análise das representações identitárias, utilizo as seguintes **categorias: vocabulário** (escolhas lexicais), e os **significados atitudinais**, conforme Teoria da Valoração, e investigo os **aspectos semióticos** nessas representações nos diferentes GHs.

Algumas questões que se colocam nesta pesquisa concernentes a essa análise são: os diferentes gêneros do humor apresentam diferenças nas escolhas para representação dos atores sociais? Os

³⁵⁴ De acordo com Fairclough (2003: 145-6), o/a produtor/a do texto faz determinadas escolhas para a representação dos atores sociais e essas escolhas incluem as seguintes variáveis: *inclusão/exclusão, pronome/nome, papel gramatical, ‘ativado’/‘apassivado’, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico.*

³⁵⁵ Ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

gêneros veiculados em suportes diferentes representam os atores de forma diversa? Há diferença nas representações identitárias construídas nos diferentes GHs? Rufino (2003) e Possenti (2002), por exemplo, mostram que nas piadas são construídas identidades estereotipadas. Será que o mesmo acontece com outros GHs? E os mesmos GHs com temas diferentes constroem diferenciadamente as identidades?

Nesta seção, procuro também responder a essas questões.

4.4.1. As representações identitárias nos gêneros do humor com temas Políticos/política e Diversos

Os GHs com esses dois temas selecionados para esta análise são os mesmos utilizados nas seções anteriores: as piadas não animadas **Lula e Nostradamus** (P4), da P.P., e **Lula e Cristo** (P5), da P.F.; a charge não animada (CH2), retirada do LDLP, p. 55; a charge animada, **Tente outra vez** (CHA6), acrescidos de mais uma charge animada, (CHA1), **Lula canta Enquanto houver sol**³⁵⁶, do site www.charges.com.br. Desses GHs, o único que ainda não havia sido apresentado é a CHA1; por isso, a seguir, reproduzo os principais de seus quadros³⁵⁷, de modo que se tenha o texto verbal completo da charge e uma idéia do seu todo em termos de imagem.

(CHA1):



³⁵⁶ A leitura e análise dessa charge animada foram feitas em 25/04, na 7ª. A, e em 29/04/05, na 7ª C.

³⁵⁷ A charge animada é composta por mais quadros, porque para cada movimento é produzido um quadro diferente. Porém, a reprodução de todos, tornaria a apresentação muito repetitiva. Por isso, selecionei os principais quadros.



Nesta subseção, vou fazer, primeiramente, um mapeamento da representação dos seguintes atores sociais (Fairclough, 2003) nesses GHs: **Lula/presidente da república, políticos do PT e do PSDB, povo/pobre brasileiro, trabalhador brasileiro**, com base nas duas variáveis para representação de atores sociais selecionadas: *nomeado/classificado, específico/genérico*.

Nas amostras do gênero **piada** em análise, **os atores sociais incluídos são**: Nostradamus, políticos do PSDB/Fernando Henrique Cardoso (P4); Lula, o povo brasileiro, os assessores de Lula/políticos do PT (P4 e P5); Cristo, um assessor de Lula, um bêbado (P5). Porém, não vou me ater à análise da representação dos atores: Nostradamus, assessores de Lula, Cristo e bêbado. Deles, selecionei: **políticos do PT e do PSDB, Lula/presidente da república e o povo brasileiro**.

Destes atores, **os políticos do PT e do PSDB e o povo brasileiro são apenas classificados** (“uma horda”, “aves bicudas de bem”, “povo tolo e leviano”, “milhares de pessoas”, “o povo”, “meus companheiros”); e **Lula/presidente da república ora é nomeado, ora é classificado** (“Lula”, “uma besta barbuda”, “o Presidente”, “esse filho da puta”). Nos casos de classificação, ela é **sempre coletiva e genérica** quando se refere ao povo e aos políticos, mas quando se refere ao alvo das piadas, Lula, ela é **individual e específica**.

Quanto à **charge não animada (CH2)**, **os atores sociais incluídos são**: o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o povo e Romário. Desses, selecionei: **FHC e o povo**.

Como este gênero conta com o recurso visual para identificação dos atores sociais, seu alvo, **FHC**, é representado por meio da imagem e não é nomeado lingüisticamente. A imagem, neste caso, constitui por si só, no meu entender, uma nomeação, pois o desenho caricatural é o responsável pela identificação do ator FHC. Além de ser **nomeado**, este ator é também **classificado**. Já o ator **povo brasileiro** não é nomeado nem lingüística nem imageticamente. Ele é **apenas classificado**. Essa classificação é **específica** em relação a Fernando Henrique Cardoso (“Presidente”); porém, em relação ao povo, é **genérica** (“o povo”).

No que diz respeito ao gênero **charge animada**, os atores sociais incluídos em **Lula canta Enquanto Houver Sol**, CHA1, são: Lula e o trabalhador brasileiro, e na charge **Tente outra vez**, CHA6, são: o ‘pobre’/povo brasileiro e Ronaldinho. Desses atores, não vou me ater à representação de Ronaldinho.

Na CHA1, apenas Lula é **nomeado**; o trabalhador brasileiro, por sua vez, é somente **classificado** (“gente”, “muita gente”, “companheiro”). Essa classificação é **genérica**, com **referência coletiva**. Na CHA6, o ‘pobre’ (por extensão, povo brasileiro) não é, em momento algum, nomeado. Ele, como o trabalhador brasileiro na CHA1, é apenas **classificado** (“pobre”, “brasileiro”) de forma **genérica**, com **referência coletiva**.

Observa-se, então, que os atores sociais que são os alvos (Lula e FHC) dos diferentes GHs com tema **políticos/política** (P4, P5, CH2, CHA6) são nomeados em todos; e, em alguns, são também classificados, como nas piadas 4 e 5 e na charge não animada (CH2). Já os atores que não são os alvos dos GHs com esse tema (o povo e o trabalhador brasileiros) são apenas classificados nos diferentes GHs analisados. Observa-se também que, enquanto a classificação dos alvos, quando ocorre, é específica; no caso do povo e trabalhador brasileiros, ela é sempre genérica.

Isso pode nos levar a pensar que o povo/pobre/trabalhador brasileiro não é nomeado nesses GHs somente porque não é seu alvo. Porém, ao associar isso à análise do GH com tema **Diversos**, a

CHA6, percebe-se que isso pode estar atrelado a uma outra questão, de caráter político-social, uma vez que, neste gênero, mesmo o ‘pobre’/povo brasileiro sendo o alvo, ele não é nomeado; é apenas classificado de forma genérica e com referência coletiva.

Pode-se dizer, dessa forma, que essas escolhas reproduzem relações assimétricas de poder e contribuem para o apagamento das diferenças entre o povo, entre os pobres e entre os trabalhadores e, conseqüentemente, para uma unificação. Conforme Fairclough (2003: 201), “a representação genérica contribui para a universalização hegemônica de uma representação particular”.

Considero que essa visão geral da representação dos atores sociais nos diferentes gêneros, com temas também diferentes, é importante e pode ser útil no desvelamento de ideologias e na investigação de como as identidades são construídas nos textos. Segundo Resende e Ramalho (2006: 72),

As maneiras como os atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem. Por isso, a análise de tais representações pode ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Partindo, então, desse exame das representações dos atores sociais, relativo ao significado representacional, vou agora analisar como as identidades são construídas nesses GHs e como os/as participantes interpretam isso (significado identificacional), buscando estabelecer uma relação entre a análise das variáveis para escolha da representação dos atores sociais e a sua identificação.

Apesar de em algum momento já ter mencionado o termo identificação nas análises das diferentes leituras construídas pelos/as participantes da pesquisa, é a partir de agora que vou voltar minha atenção especialmente para o significado **identificacional**, para a questão dos **estilos**. Os estilos, de acordo com Fairclough (2003: 159) “são o aspecto discursivo de modos de ser, as identidades”³⁵⁸. Vou analisar alguns dos traços lingüísticos e dos recursos semióticos, por meio dos quais se manifestam os estilos, para uma visão geral da/s identidade/s representadas no discurso dos GHs e no discurso dos sujeitos sobre esses GHs.

Eu entendo que a abordagem da escolha vocabular e da representação imagética pode ser associada tanto ao *significado identificacional* e à variável de registro *relações*, correspondente à função *interpessoal*, quanto ao *significado representacional* e à variável *campo*, correspondente à função *ideacional* (Fairclough, *op. cit.*; Halliday e Matthiessen, 2004). Isso porque os significados relacionam-se dialeticamente (ver capítulo 1).

Sabe-se que a escolha do léxico é um dos meios reveladores da posição do sujeito produtor e da/s ideologia/s que está/ão sendo veiculada/s; por isso, não pode ser descartada em uma ADC. Assim, procuro analisá-la, tentando relacionar essa escolha à construção discursiva das identidades.

³⁵⁸ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

Na piada **Lula e Nostradamus** são feitas diferentes escolhas em referência a Lula/políticos do PT (“besta barbuda”, “horda”), ao FHC/políticos do PSDB (“aves bicudas de bem”) e ao povo brasileiro (“povo tolo e leviano”), que contribuem para a construção da representação identitária desses sujeitos.

Com relação à **identificação de Lula**, entende-se que a escolha do grupo nominal “uma besta barbuda” atua na construção de um significado atitudinal, por meio de um julgamento com respeito à *estima social* (ligado à admiração e crítica)³⁵⁹ com avaliação e identificação negativas desse ator social. Com base nessa escolha, algumas leituras foram construídas pelos/as alunos/as. Veja:

(115) PESQ: (...) quem é, aí nessa piada, a besta barbuda?

ALUNOS: Lula.

PESQ: (...) quando se fala em besta, remete-se a quê?

D: Animal.

PESQ: (...) ele é caracterizado como?

P: Burro.

[...]

ALUNA: Diabo. (7ª C, 2º grupo, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 11/11/04)

(116) P: Eu acho que pensa que ele é um monstro e só veio pra fazer o mal.

[...]

G: Porque geralmente besta pode ser considerado um animal, também uma/um demônio.

[...]

Aluno: A besta também é burrice.

PESQ: (...) Vocês, então, têm duas construções de sentido pra essa expressão: monstro/demônio barbudo e burro/sem inteligência e barbudo. (7ª A, 1º Grupo, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 19/10/04)

(117) L1: Porque muitas pessoas chamam ele de chucro, de burro, besta. Eles usam esse adjetivo pra falar que ele é burro, chucro, ingênuo, simplório. E pelo fato dele ser uma besta barbuda, um animal, aquele animal mais ingênuo do mundo.

[...]

DA: Professora, na bíblia tá falando de Nostradamus que ele era profeta. Na bíblia fala em apocalipse da besta.

PESQ: A besta sendo associada a quê?

DA: Como um anti-Cristo. (7ª A, 2º Grupo, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 26/10/04).

Observa-se, em suas leituras, os diferentes sentidos da palavra “besta” contribuindo para a representação identitária negativa de Lula construída na e a partir da piada. Nos trechos, as escolhas lexicais dos/as leitores/as que denotam essa representação estão sublinhadas. Pode-se dizer, sinteticamente, que três leituras são construídas pelos/as alunos/as:

a) Lula está sendo associado à figura do demônio ou diabo, por meio do uso do nome ‘besta’, o que nos leva a entender que ele, como presidente, seria totalmente maléfico, prejudicial para o país;

b) Lula não está sendo caracterizado como um político inteligente, uma vez que o nome ‘besta’ também pode conduzir à interpretação de uma referência negativa como: ‘bobo’, ‘burro’, ‘nada inteligente’;

³⁵⁹ Ver capítulo 1, seção 1.2.3.

c) Lula está sendo identificado como simplório, ingênuo, o que parece ser devido a sua origem sócio-econômico-cultural e à sua inexperiência como presidente da república.

É importante destacar que o grupo nominal “besta barbuda” não está sendo utilizado na piada como atributo de um processo relacional, mas como ator de processos materiais: “*descerá*”; “*Trará com ele...*”. Juntamente com Lula, sua horda também é ator dos processos “*que dominará e exterminará.....*”, “*e implantará a barbárie...*”. Essa escolha, na minha opinião, atua como uma forma de se afirmar que Lula é/será o responsável pelo que de ruim está acontecendo/acontecerá no Brasil, e que ele e os políticos que com ele estão no poder não conseguirão tornar o Brasil um país melhor, mas, sim, pior. Constrói-se uma identificação segundo a qual Lula e os políticos do PT são os agentes do mal; não são os outros que lhes atribuem o rótulo de maus.

Alguns/mas alunos/as entenderam que a escolha de “aves bicudas de bem” para **identificação do FHC/políticos do PSDB** atua diretamente na representação desse partido e do ex-presidente FHC como oposta à de Lula e do PT. Veja:

(118) PESQ: (...) Na opinião de vocês a quem se refere essa expressão “aves bicudas de bem”?

P: Ao PSDB.

PESQ: (...) é conhecido como o partido dos tucanos, que é o partido do Fernando Henrique Cardoso, [...] O que tem a ver o tucano com a ave bicuda?

Aluno: Símbolo do PSDB.

PESQ: (...) está construindo uma imagem positiva do PSDB, do partido do Fernando Henrique Cardoso, ou não?

Alunos/as: Tá.

[...]

H: Porque no ponto de vista dele, o Lula, ele é do PT, que construiu a miséria, essas coisas. Já no partido do Fernando Henrique foi... é melhor, porque eles tão falando de bem. (7ª A, 1º Grupo, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 19/10/04)

(119) Alunos/as: PSDB é bom e PT é ruim. (7ª A, 2º Grupo, transcrição de gravação em vídeo do encontro de 26/10/04)

Como se pode ver, os políticos do partido PSDB, conhecido como Partido dos Tucanos, são avaliados e identificados como pessoas de bem, as quais serão eliminadas por Lula e pela sua ‘equipe’ – as pessoas do mal.

É importante destacar também a oposição de participantes no trecho “*Trará com ele uma horda que dominará e exterminará as aves bicudas de bem*”: ‘uma horda’ aparece como **ator**, ao passo que ‘as aves bicudas de bem’ são os **afetados** pelo processo. Nesse sentido, Lula/PT são os agentes da dominação e extermínio, e o FHC/políticos do PSDB são os afetados por essa ação, ou seja, são aqueles que serão dominados e exterminados. Por serem estes “de bem”, implicitamente pode-se ler um apelo à defesa do PSDB/FHC.

Houve, então, um consenso, por parte dos/as leitores/as, quanto à identificação negativa de Lula construída na P4. Já com relação à piada **Lula e Cristo** (P5), em sua abordagem não houve um consenso quanto à identificação negativa de Lula na piada. Dos 46 respondentes, 14 (quatorze)

consideraram-na positiva, 26 (vinte e seis) negativa, 02 (dois) positiva e negativa, 01 (um) não especificou se considerava negativa ou positiva e 01 (um) não respondeu.

Nas justificativas de quem a considerou positiva, alguns/mas alunos/as argumentaram que essa construção identitária se deve à comparação de Lula com Cristo, no sentido de que, por meio dela, as qualidades de Cristo são, de forma implícita, atribuídas a Lula também. Esses/as alunos/as justificaram suas opiniões com base nos atributos selecionados para o portador Lula, no antecedente³⁶⁰ da piada: “o nosso salvador”, “a barba igual a de Cristo”, “os olhos iguais ao de Cristo”, “o jeito de Cristo”:

- (120) “pois ele é comparado a Cristo.”/ “pois ele está sendo comparado com um santo.”/ “Pois Cristo é o nosso salvador e se Lula for igual a ele é também nosso salvador.” (J1/L, F, 7ª C, resposta escrita, 01/04/05);
- (121) “Pois Lula é comparado a um salvador”/ “porque Cristo foi perfeito e Lula está tentando ao máximo ser perfeito” (M2, L1, 7ª A, resposta escrita, 21/03/05).

Diferente dessas argumentações para uma representação identitária positiva, uma aluna entendeu que, como a subversão da ordem é operada por meio da intervenção de um bêbado que pede que Lula seja crucificado, o sentido construído é o de que somente alguém que não esteja/seja lúcido pode não gostar de Lula:

- (122) “pois todas as pessoas lúcidas gostam do Lula como de Cristo” (B, 7ª A, resposta escrita, 21/03/05).

De acordo com esta leitura, que não se restringe ao que está materializado no discurso da piada, Lula é querido por todos/as os/as brasileiros/as lúcidos/as. Portanto, somente alguém que não goze de plena lucidez, como um bêbado, poderia se opor a Lula.

Já nas justificativas para uma representação identitária negativa, alguns/mas alunos/as pautaram suas argumentações apenas no que é verbalizado no consequente³⁶¹ da piada: “crucifica”, “filho da puta”. Veja alguns exemplos:

- (123) “pois está xingando ele de filho da PUTA.”/ “porque o Lula é xingado no final.” (G1, F1, 7ª C, resposta escrita, 01/04/05)
- (124) “pois (...) manda as pessoas o crucificarem” (F, 7ª A, resposta escrita, 21/03/05).

Outros/as apresentaram em suas justificativas um discurso de oposição e crítica ao presidente Lula, o qual internaliza não o discurso materializado na piada, por meio da fala do assessor, mas, sim, suas crenças a respeito de Lula e ou as crenças de parte da sociedade. E, de acordo com esse discurso de oposição e crítica, **Lula é identificado como quem não faz nada que fala e promete, não é um bom presidente.** Relativo ao campo de significados *juízo*, que compõe o domínio atitudinal do sistema de valoração (Martin e White, 2005), os/as alunos/as constroem suas posições em relação ao

³⁶⁰ Ver seção 1.4.2.1 do capítulo 1.

³⁶¹ Ver seção 1.4.2.1 do capítulo 1.

comportamento de Lula, desaprovando-o, avaliando negativamente seu caráter e a distância dele em relação às expectativas e exigências sociais. Veja algumas dessas justificativas:

- (125) “pois fala que ele só tem papo, pois não faz nada que ele fala e promete.”/ “pois quer dizer que ele pode morrer, pois não faz nada.” (R, T2, 7ª C, resposta escrita, 01/04/05)
- (126) “pois ninguém acha que ele é um bom presidente”/ “pois mesmo Cristo sendo bom, ele foi crucificado e isso deveria ser feito com mentirosos e falsos, como alguns acham que lula é” (T1, LB, 7ª A, resposta escrita, 21/03/05).

Nas leituras construídas a partir dessas duas piadas (P4 e P5), portanto, há uma luta interdiscursiva no que diz respeito à representação identitária de Lula/Presidente, uma vez que ora ele é identificado negativa, ora positivamente. Contudo, ao que me parece, nas identificações negativas, a representação identitária é sempre estereotipada, pautada em um discurso do senso comum, segundo o qual presidente e políticos em geral normalmente prometem, mas não cumprem, agem de forma errada, não fazem ‘nada’ em benefício do povo, são falsos, mentirosos, etc.

Com relação à **charge não animada** do LDLP, a CHA2, os/as alunos/as também discorreram sobre a representação identitária do presidente da república, especificamente de FHC, nesse GH. Nele é construída uma identificação negativa desse ator social por meio tanto do recurso verbal quanto do visual. Por se valer fundamentalmente do recurso visual para a produção de sentidos, ele é o principal responsável por essa construção.

Para os/as alunos/as, na CH2, o presidente FHC é identificado como *ruim, irresponsável, despreocupado em relação aos problemas do país e ao povo, preocupado apenas com questões supérfluas*. Veja:

- (127) “uma pessoa que só quer o ‘bem-bão’, não quer saber de ações sociais, de responsabilidade” (B, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)/ “um irresponsável que não está nem aí para o povo” (D, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06)
- (128) “um pão-duro e interesseiro que quer realizar apenas ações que lhe tragam vantagens (no caso o Romário, que é um bom jogador, na seleção) e que não arca com custos para vantagens de pessoas alheias” (R1, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (129) “alguém desinteressado pelos problemas sociais e políticos do Brasil” (LB1, 7ª A, 23/01/06)/ “Sem preocupação com as necessidades sociais do país” (F1, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06).

Apenas um aluno considerou positiva a representação do presidente FHC na charge e argumentou que FHC é “Ciente de que o problema do povo é difícil de se resolver” (V1, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06).

Quanto a outro GH com tema **Políticos/política**, a charge animada **Lula canta Enquanto houver sol**, CHA1, nele atuam na construção identitária dos atores não só os recursos verbais, como no gênero piada não animada, e não só os verbais e visuais como no gênero charge não animada, mas um conjunto formado pelos recursos verbais, gráfico-visuais, sonoros e de movimento/animação.

Nos quadros que compõem essa charge, o visual apresenta-se carregado de conteúdo discriminador, estereotipado (Kress e van Leeuwen, 1996). Pela escolha das roupas de Lula, da postura de seu corpo e de seus gestos, constrói-se um *estilo* por meio de uma representação ridicularizada e discriminatória do presidente da república, que vai de encontro ao comportamento que é culturalmente avaliado como ‘próprio’ ou ‘ético’ para um sujeito que ocupa a posição de presidente da república.

Em nossas discussões sobre essa charge, focalizamos os efeitos dessa multimodalidade na identificação de Lula. Veja:

(130) PESQ: Gente, agora nós tínhamos comentado na parte teórica que os recursos semióticos ou seja som. imagem atrelados ao verbal, tudo isso compõe o sentido de um texto. Agora, olhem bem pra como o Lula está posicionado nessa charge. (...) vejam como ele está ali sobre a mesa.

Alunos/as: Todo à vontade.

[...]

M1: O sentido da charge é de que ele não está nem aí, não tá nem ligando pra esse problema.

[...]

LB: Que pode chorar ((*o trabalhador*)), que pode fazer o que quiser, que ele não pode fazer nada, que ele vai viver a vida dele.

L2: Por enquanto é só.

PESQ: (...) essa postura, é uma postura esperada de um presidente?

Alunos: Não. Tá folgado.

L2: Tá folgado, safado. Olha a cara dele!

[...]

PESQ: E a questão do calçado, gente, das cores da roupa, é uma combinação adequada?

Alunos/as: Não

PESQ: é uma combinação considerada na nossa sociedade de bom gosto?

Aluno: Não.

Aluna: Ele está com uma calça azul royal, camisa branca e gravata [vermelha

Profª. Célia: [E a meia roxa.

[...]

PESQ: Pensando no Brasil, vocês acham que isso constrói uma imagem

L2: [Ridícula.

[...]

MV: Engraçada.

M1: Ah, isso é pra deixar mais engraçado. (7ª A, transcrição do encontro de 25/04/05 gravado em vídeo).

De acordo com esses dizeres, as escolhas feitas para a identificação de Lula constituem tanto um recurso para a produção do humor quanto para a produção de uma imagem negativa desse ator social. Para os/as alunos/as, na CHA1, o presidente Lula é identificado *como alguém muito à vontade para quem está na posição de presidente, folgado, que não tem bom gosto para se vestir, não sabe se portar como um presidente, e como descomprometido em relação aos problemas dos trabalhadores assalariados*.

A representação imagética de Lula (vestimenta e postura) é avaliada/apreciada³⁶² em termos de valores estéticos: *ridícula, engraçada*; e de julgamento social: *folgado*. Essa representação, além de configurar uma crítica a Lula, também constitui um recurso para produção do humor, uma vez que

³⁶² Sobre o domínio atitudinal da Teoria da Valoração, ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

opera uma inversão do que é característico das sociedades pós-modernas: a ‘*esteticização das identidades públicas*’ (Fairclough, 2003). Isso porque, ao contrário de representar uma preocupação do ator social com a imagem, com a postura, gestos, expressão facial da pessoa pública, na charge há uma construção de uma *identidade pessoal e social* que, de certa forma, ridiculariza o ator social Lula, presidente da república.

A seguir, teço alguns comentários acerca das escolhas dos **tipos de processos e participantes**³⁶³ utilizados no texto, tentando estabelecer uma relação entre essas escolhas e a identificação de Lula e do trabalhador brasileiro. Para melhor acompanhamento pelo/a leitor/a, reproduzo novamente³⁶⁴ o texto verbal da charge:

- | | |
|---|--|
| 1. Gente, não <u>vai ter</u> saída... | 12. Não <u>adianta chorar</u> ... |
| 2. Salário maior? | 13. <u>Tô magoando</u> muita gente... |
| 3. Sem condição! | 14. Mas aqui do alto, onde eu <u>estou</u> ... |
| 4. Na minha juventude sofrida... | 15. <u>Tá</u> tudo tão diferente!... |
| 5. Eu <u>estaria</u> , ah, bem pê da vida! | 16. Companheiro, como eu <u>era</u> inocente! |
| 6. <u>Pediria</u> 100% de reajuste ou... | 17. Por enquanto <u>é</u> só! |
| 7. Greve geral!!! | 18. Por enquanto <u>é</u> só! |
| 8. Mas <u>tô achando</u> , no momento,... | 19. Não <u>adianta chorar</u> ! |
| 9. Que R\$ 20,00 até que <u>é</u> um bom aumento! | 20. Por enquanto <u>é</u> só! |
| 10. Por enquanto <u>é</u> só! | 21. Por enquanto <u>é</u> só! |
| 11. Por enquanto <u>é</u> só! | |

No texto verbal que compõe a charge, observa-se que o ator social **Lula** é realizado, na maioria das frases, como **portador e ator**. Ele é portador dos atributos “bem pê da vida”, “aqui do alto”³⁶⁵, “inocente” (linhas 5, 14 e 16, respectivamente); e é ator dos processos materiais: “canta” (no título da charge), “quer” (ator = governo Lula, no cartaz lido pelo trabalhador), “pediria” (linha 6), “faria” (implícito na linha 7), e “tô magoando” (linha 13). Em uma oração, Lula é ainda **experienciador** (linha 8). Nesta linha, tem-se a única ocorrência de um processo mental. As frases em que este processo aparece são mais subjetivas e tornam evidentes as sensações e percepções particulares que as pessoas têm sobre os fatos. Talvez por isso sejam raras nas falas de Lula, representadas na charge, as quais, a meu ver, têm um caráter mais objetivo e categórico: dizer qual é o aumento do salário mínimo e que não há como ele ser maior; portanto, o trabalhador deve se conformar com ele.

Quanto ao ator social **trabalhador brasileiro**, ele figura apenas duas vezes como participante-chave nas linhas 12 e 19, em que ele é o **comportante**. Esse comportamento é expresso pelo verbo “chorar”, referindo-se a como o trabalhador reage ao ler o cartaz. Contudo, até esse direito lhe é, de certa forma, reprimido, pois o presidente representado repete várias vezes que “Não adianta chorar”.

A análise desses participantes, associados a esses processos, ajuda-nos a perceber a centralidade do ator social Lula na charge animada. É possível associar essas construções à questão de **poder**. Em se pensando na relação presidente da república X trabalhadores, o primeiro detém mais

³⁶³ Ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

³⁶⁴ Ele havia sido reproduzido na seção 2.1 do capítulo 2.

³⁶⁵ Na linha 14, tem-se um processo relacional circunstancial (Butt *et al.*, 2000: 58-62). Nela, o atributo é circunstancial.

poder tanto de decisão quanto de ação, na sociedade. Mesmo sendo do Partido dos Trabalhadores, um ex-operário, o que poderia gerar uma expectativa nos/as eleitores/as de uma relação menos assimétrica, Lula, enquanto presidente, é a figura representativa do poder no Brasil e é colocado como tal no texto verbal e não-verbal da CHA1. Nela, essa expectativa é quebrada, pois a relação de poder estabelecida entre Lula e o trabalhador/eleitor não é diferente da que se estabelecia em governos anteriores. Assim, pode-se ler, na CHA1, uma crítica a como Lula estaria exercendo esse poder e se relacionando com um de seus pares – os trabalhadores.

Quanto à **identificação do povo brasileiro**, na P4, **Lula e Nostradamus**, há uma crítica à falta de consciência política desse povo, na visão dos/as alunos/as. E a essa crítica, alguns/mas acrescentaram outras que também atuam na identificação desse ator social:

(131) PESQ: (...) Que povo é esse?

L1: Nós, que votamos nele.

PESQ: São os brasileiros. Como vocês vêm essa referência aos brasileiros como um povo tolo e leviano?

L1: Geralmente nós somos vistos fora do país como o povo só do carnaval, das mulheres bonitas, como se a gente não tivesse nada melhor que isso, né? Então, a gente é um povo tolo, sem inteligência, sem tecnologia, nossa política não permite que a gente cresça mais, então é isso que eles falam, a gente é tolo. Tem o FMI, a gente sempre endividando mais, eu acho que ele quis falar é isso, nós aceitamos tudo calados. (7^a A, 2^o Grupo, transcrição do encontro de 26/10/04 gravado em vídeo).

Pode-se ver que o uso da adjetivação dupla, com carga semântica negativa, no grupo nominal “*um povo tolo e leviano*” atua na construção de **uma identificação enfraquecida e negativa para o povo brasileiro**. Esse significado atitudinal negativo é construído por meio de um julgamento tanto relativo à *estima social* (ligados à admiração e crítica) quanto à *sanção social* (ligados ao conceito de legalidade e comportamento que é culturalmente avaliado como ‘próprio’ ou ‘ético’)³⁶⁶ (White, 2004).

De acordo com a representação construída na piada e no discurso da aluna L1, no trecho (131) há uma crítica ao caráter do povo brasileiro e uma posição de reprovação ao comportamento desse povo. E, no discurso de L1, observa-se que a identificação enfraquecida e negativa do povo brasileiro é construída com base na forma como os outros, não brasileiros, vêm o brasileiro, e não com base na sua própria visão de si mesmo.

Ainda com relação à representação identitária do povo brasileiro na P4 e ao grupo nominal mencionado, é relevante destacar que, na oração em que ele aparece “e implantará a barbárie por muitas datas sobre um povo tolo e leviano”, o povo brasileiro é um participante do processo material na posição de **beneficiário e não de ator**. Isso, como ressalta Halliday (1994), não significa que esteja recebendo/sendo alvo de algo benéfico. Nessa piada, o “beneficiário” será, sim, alvo de uma barbárie por muitas datas e isso corrobora o sentido construído por L1 quando diz que “nós aceitamos tudo”; por isso também a representação desse ator social de forma passiva na piada.

³⁶⁶ Ver capítulo 1, seção 1.2.3.

A P4, como acontece com o *chiste hostile*, (cf. Freud, 1969) “suborna” o ouvinte, fazendo com que ele se alinhe ao que é dito sem uma investigação mais detida. Tal fato é revelado à perfeição na expressão corrente “*die Lacheraufseine Seite ziehen [trazer os que riem para nosso lado].*” (*idem*, p.123). Nesse sentido, mesmo sendo avaliado negativamente no discurso da piada, o/a leitor/a brasileiro/a é ‘subornado’ de modo que ri da crítica a Lula/PT, mas não percebe a crítica a sua pessoa e se alinha ao que é dito na piada.

Quanto à **charge não animada do LDLP**, a CH2, nela, de acordo com a visão dos/as leitores/as, há uma tensão na **representação identitária do povo brasileiro**, pois para eles/as o povo é representado tanto como um sujeito passivo, necessitado e vítima dos problemas sociais, quanto como sujeitos ativos, que criticam e reivindicam seus direitos. Veja alguns dizeres³⁶⁷, organizados nesses dois grupos:

a) povo brasileiro = passivo, necessitado, vítima, nada/ninguém

- (132) “um povo pobre e necessitado da ajuda do governo”/ “como requeridor e necessitado de atos de diversas naturezas (políticos, esportivos, sociais, etc.)”/ (LB, R1, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (133) “como vítima dos problemas sociais (fome, desemprego, segurança, saúde...) e que o presidente não tenta mudar isso” (L1, Y1, T1, V, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (134) “Como se fosse um nada ou ninguém” (A1, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06)
- (135) “como sem alimento, sem educação, sem saúde, sem emprego, sem segurança” (F1, G1, N, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06)
- (136) “como um povo sem importância”/ “Como se fosse nada o presidente nem ligando para eles” (T2, T1, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06);

b) povo brasileiro = ativo, crítico e reivindicador de seus direitos

- (137) “como as pessoas que comandam o governo” (M4, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (138) “por pessoas que criticam muito e querem um país melhor” (M3, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (139) “Que o povo tem muita necessidade e que ele reivindica seus direitos” (S, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (140) “como um trabalhador sofrido que luta por todos seus direitos”/ “como um povo que não tem o básico, e que estão reivindicando os seus direitos” (B1, TH, 7ª C, resposta escrita, 25/01/06).

Com relação à **identificação do trabalhador brasileiro** na charge animada **Lula Canta Enquanto Houver Sol**, a qual pode ser estendida para a identificação do povo brasileiro, os/as estudantes consideram que na CHA1, representa-se *um trabalhador de verdade, um sujeito humilde, sem ação, triste, submisso, que não faz greve*:

- (141) PESQ: (...) Como é representado o trabalhador aqui nessa charge?
M3: O trabalhador de verdade. Metalúrgico.
Aluno 9: Operário.

³⁶⁷ Respostas à questão adicional “1. Considerando o texto verbal e o não-verbal, na sua opinião: a) Como é representado o povo nessa charge?”.

[...]

M1: Humilde, sem ação.

PESQ: Um trabalhador não disposto a lutar.

Alguns/mas: Ficou só triste.

PESQ: (...) Seria então um trabalhador ativo?

Alunos/as: Não.

[...]

Alguns/mas: Submisso.

PESQ: (...) o que ele faz? Ele lê e...?

Alunos: Começa a chorar.

[...]

M1: Aceita.

PESQ: (...) Quem vê a charge tem a idéia de que ele vai sair dali e lutar por algo melhor, ou tem a idéia de que ele vai só chorar? Qual é a idéia de vocês?

Alunos/s: que ele vai chorar.

PESQ: E vai ficar por isso mesmo, ou ele vai lutar pra melhorar?

Alunos/as: Vai ficar por isso mesmo.

PESQ: ali é constituída uma identidade, de certo modo, negativa do trabalhador, então?

Alunos/as: É. (7ª A, **transcrição do encontro de 25/04/05 gravado em vídeo**).

(142) Aluno: (...). Só reclama. (7ª C, **transcrição do encontro de 29/04/05 gravado em vídeo**).

Já na outra charge animada, **Tente outra vez**, o ‘pobre’/povo brasileiro é identificado como um brasileiro que incorporou o *slogan* “sou brasileiro e não desisto nunca” da campanha satirizada na charge e, assim, mesmo vivendo muitas vezes em condições subumanas, sem emprego, sem direito a atendimento médico-hospitalar, à educação, defende que “não deve desistir nunca!”.

Para os/as alunos/as, nessa CHA6, constrói-se uma representação identitária segundo a qual o pobre/povo é identificado:

(143) “Como necessitado, precisando de um emprego, e de um plano de saúde melhor que o fornecido pelo SUS” (7ª A, **grupo de V1, L1 e LB1, resposta escrita, 24/01/06**);

(144) “uma pessoa sem chance de emprego e de saúde, pois se quando é pobre tudo é difícil” (7ª C, **grupo de G1 e F1, respostas escritas, 27/01/06**).

Apesar de todas essas dificuldades e limitações, o ‘pobre’ e, por extensão, o brasileiro é identificado como *conformado*:

(145) “O brasileiro é visto como alguém conformado, apesar de sua péssima situação, esperando ser atendido no SUS e esperando por um emprego.” (7ª A, **grupo de V1, L1 e LB1, resposta escrita, 24/01/06**).

Até aqui, restringi-me à discussão e compreensão de como os sujeitos são identificados nos GHs com temas **Políticos/política e Diversos**. Porém, mais do que conseguir perceber como o mundo é representado em um texto, penso que um trabalho de leitura crítica deve se voltar para desafiar essa representação e procurar dar voz aos/às leitores/as para que eles possam negá-la, confirmá-la, defendendo o seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, em alguns momentos do desenvolvimento da P.P. e da P.F., foi perguntado aos/às alunos/as se concordavam com as representações discursivas e semióticas das identidades em diferentes GHs com esses temas.

Não resta dúvida de que os/as estudantes têm muita dificuldade para expressar seus pensamentos, sentimentos, valores, em sala de aula, talvez até porque tenham pouco espaço para isso. Porém, mesmo com esse obstáculo, considero que foi muito rico esse exercício de manifestação própria, de auto-envolvimento. Por meio dos trechos a seguir, exemplifico como os/as alunos/as, professores/as e funcionários/as da ESEBA concordaram ou discordaram das identificações construídas nos diferentes GHs com esses dois temas e como eles/as próprios/as constroem suas representações, identificam os sujeitos em questão e defendem seus valores.

Na análise da piada **Lula e Nostradamus**, por exemplo, perguntei aos/as alunos/as “O que vocês acham dessa representação do Lula, da sua horda, do partido dos tucanos e do povo brasileiro? Vocês concordam com ela? Justifiquem”. Veja os dizeres da 7ª. A:

(146) L4: A gente não concorda, pois há concordância entre os projetos de Lula e o povo, pois não há rebeliões e “todos”, entre aspas, entendemos que o Brasil está crescendo cada vez mais...(...) Porque eu acho que o Lula tá certo, porque eles tão querendo falar mal do Lula e o Lula faz muita coisa pro Brasil. O Brasil cresceu muito. Acho que tá sendo um bom governo.

[...]

DA: Na nossa opinião, não concordamos com a piada, pois o PT não é uma maravilha, mas também não é algo tão ruim como se diz na piada, assim como o PSDB. Nós achamos que o povo brasileiro não é tolo e nem leviano, mas um povo que escolheu o que acha melhor para o Brasil.

L1: É o governo da esperança. Muita gente tem esperança que ainda vai mudar, porque ele ficou um tempão tentando se eleger presidente, sem perder a esperança. Então, ele ficou conhecido como o governo da esperança (7ª A, **toda a turma, transcrição do encontro de 18/11/04, gravado em vídeo**).

Veja que, ao contrário do discurso da piada, **no discurso dos/as alunos/as Lula é identificado como um presidente que está trazendo progresso para o Brasil e não a miséria e a desgraça**. O trecho acima é constituído por várias afirmações avaliativas de valor positivo, e o elemento avaliativo se realiza como um atributo de processos relacionais: “crescendo”, “certo”, “um bom governo”, “um povo que escolheu o que acha melhor para o Brasil”, “governo da esperança”.

Também ao contrário do discurso da piada, no qual a identificação é construída por meio de afirmações, no discurso dos/as alunos/as, a identificação é construída não só por afirmações. Há uma cadeia de negações às afirmações explícitas e/ou implícitas na piada: “o PT não é uma maravilha, mas também não é algo tão ruim como se diz na piada, assim como o PSDB. Nós achamos que o povo brasileiro não é tolo e nem leviano”. E essa cadeia constitui um exemplo de *intertextualidade não atribuída* que contribui para uma abertura e acentuação da diferença (Fairclough, 2003) entre os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa e o da piada.

A outra turma, por sua vez, tem um posicionamento um pouco diferente. Ela também discorda da identificação de Lula, do PT, do povo brasileiro e do PSDB presente na piada. Porém, não se mostra favorável a nenhum dos grupos. Os/as alunos/as unificam PT e PSDB sob o rótulo de político e, para essa classe, constroem uma identificação negativa com base no discurso do senso comum por eles/as internalizado:

(147) N: Eu acho que...é... comparar o PT com o PSDB acho que não tem diferença nenhuma. Acho que pra mim todo político tem seu rolinho ali.

D: acho que cada um procura fazer alguma coisa pra tirar proveito...nenhum faz sempre aquela regra certinha pra beneficiar o povo, eles sempre quer tirar pra eles.

R: eles falam que vão fazer o bem, mas fazem essas coisas. (7ª C, transcrição do encontro de 24/11/04, gravado em vídeo).

Ao incorporar a voz do senso comum, o discurso dos/as alunos/as, neste trecho, produz um fechamento para a diferença, e os **políticos no geral**, não só os do PT e PSDB, são identificados, pelos/as alunos/as, como **egoístas, falsos e corruptos**.

Em nossas discussões sobre a **charge não animada (CH2)** e nas **entrevistas realizadas pelos/as alunos/as das duas 7^{as} séries com professores/as, funcionários/as e alunos/as da ESEBA**, sobre **diferentes GHs com o tema Políticos/política**³⁶⁸, os sujeitos envolvidos também deram suas opiniões sobre a **identificação dos políticos/política** nesses gêneros³⁶⁹ e construíram suas representações.

Dos/as 25 (vinte e cinco) professores/as, funcionários/as e alunos/as entrevistados/as pelos/as alunos/as das duas turmas de 7ª série, somente 07 (sete) concordaram com as representações identitárias dos políticos nos GHs a eles/as apresentados. Veja algumas **respostas de quem concorda**:

(148) “Sim, porque se trata de uma realidade que nós estamos vivenciando no momento e a política em um contexto geral está sendo representada dessa forma em nosso país” (**funcionário 8 – Portaria – D, entrevistado pelo grupo: LB, F, W, 7ª A, 13/01/06**)

(149) “Concordo, porque o Brasil está sendo mal governado por isso temos que criticar através de charges” (**J – aluno da 7ª B, entrevistado pelo grupo: D1, J, R, 7ª C, 13/01/06**)

(150) “Sim, porque são todos uns traíras” (**funcionária 5, entrevistado pelo grupo: F1, G1, D3, 7ª C, 13/01/06**)

(151) “Concordo, porque a corrupção é uma coisa evidente no meio político” (**funcionário 6, entrevistado pelo grupo: P, D, L1, 7ª C, 13/01/06**).

Segundo esses dizeres, os sujeitos entrevistados concordam com as representações porque elas refletem a realidade atual, em que a corrupção e o mau governo têm sido evidentes, contribuindo para a identificação de todos os políticos como “uns traíras” (funcionária 5, entrevistado pelo grupo: F1, G1, D3, 7ª C, 13/01/06).

Alguns/mas alunos/as, professores/as e funcionários/as entrevistados/as **concordaram apenas em parte, ou não concordaram**, porque entendem que no discurso das charges há uma *generalização e um foco na identificação negativa dos políticos/política, e que Lula tem capacidade de governar bem o país*:

(152) “Legal, mais um pouco generalizada pois mostra apenas o lado ‘ruim’ da política” (**K, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06**)

³⁶⁸ Ver alguns dos textos no anexo 4.1.

³⁶⁹ Ver uma pequena amostra das respostas obtidas pelos/as alunos/as por meio das entrevistas no anexo 4.2.

- (153) “Em um ponto de vista, sim porque ajuda os leitores a serem mais críticos, e de outro ponto não, porque contribui para que a idéia de que todos políticos são ruins se generalize, assim faz a população pensar que nenhum político presta, o que não é verdade” (T1, 7ª A, resposta escrita, 23/01/06)
- (154) “Concordo, (...) Embora eu ainda concorde que Lula ainda tem a capacidade de governar o país com uma boa administração” (funcionária 7 – Secretaria – C, entrevistada pelo grupo: B, K, M, 7ª A, 13/01/06).

Outros/as não concordaram por também perceberem uma *generalização na representação identitária dos políticos*, e ainda por considerarem *o texto de humor preconceituoso e por acreditarem que ainda existem políticos decentes, com ética, bons e comprometidos com o país*:

- (155) “Não, porque está generalizando, e ainda existe políticos decentes, com isso, a minoria paga pela maioria” (J - Professor entrevistado pelo grupo: I, C, M2, 7ª A, 13/01/06)
- (156) “Não, porque acredito que ainda tenha políticos bons e comprometidos com o país” (funcionária 5 – Almoarifado – D, entrevistada pelo grupo: Y, S, 7ª A, 13/01/06)
- (157) “Não, (...) A charge é preconceituosa.” (Ana Cristina - Profa. de Língua Portuguesa, entrevistada pelo grupo: B, K, M, 7ª A, 13/01/06).

Alguns/as outros/as, que também disseram não concordar, apresentaram justificativas que não dizem respeito à representação identitária em si, mas à própria forma de ser e agir dos políticos em geral e à expectativa que tinham em relação ao governo:

- (158) “não concordo porque estão vendo os interesses e o lado deles e deixam de lado o do povo, os políticos procuram fazer as coisas para seu benefício” (funcionária 2 – S, entrevistada pelo grupo: LA, LB1, Y1, 7ª A, 13/01/06)
- (159) “Esperava um governo melhor sem corrupção” (Valéria - Profa. de Língua Portuguesa, entrevistada pelo grupo: TH, R, R1, 7ª A, 13/01/06)
- (160) “Não, pois deveria haver seriedade e comprometimento dos nossos representantes junto ao governo federal” (M – Profa. de Geografia, entrevistada pelo grupo: AC, J, T2, 7ª A, 13/01/06).

Na subseção seguinte, trato das representações identitárias nos GHs com outro tema e, no final dela, teço considerações finais sobre as seções 4.4.1 e 4.4.2. em conjunto.

4.4.2. As representações identitárias nos gêneros do humor com tema **Relação homem x mulher**

Nesta seção, analiso as identidades construídas em gêneros do humor com esse tema e a partir deles/as pelos/as participantes da pesquisa.

Para esta análise selecionei textos diferentes do que utilizei na seção 4.2 deste capítulo, porque procurei incluir aqui GHs nos quais focalizamos as representações femininas e masculinas, em nossas discussões. Assim, nesta seção, analiso a identificação do homem e da mulher nas **piadas visuais: Diferença entre o homem e a mulher (PV2), Cinto adaptado pra mulheres (PV9), Missão (PV10)**, retiradas da internet, e em um **cartum** publicado no *Almanaque da Cultura Popular Brasil*, março/2005, p. 34, **CT2**.

Como estes GHs são constituídos somente pelo recurso visual, não analiso as variáveis apresentadas por Fairclough para a representação dos atores sociais. Primeiramente, faço a análise das

representações identitárias em cada gênero separadamente e, por último, apresento como os/as alunos/as portugueses/as discorreram sobre essas representações nos GHs em conjunto.

Para melhor acompanhamento da análise, vou, em primeiro lugar, (re)apresentar essas piadas visuais e esse cartum.

(PV2) Diferença entre o homem e a mulher³⁷⁰



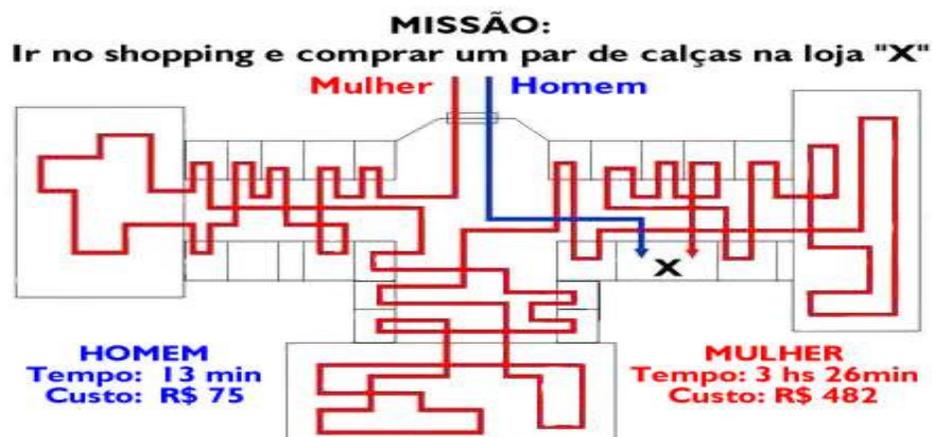
Categoria: Piadas Visuais
Autor: OraPois - O Site da diversão - (2005-07-12 14:58:07)

(PV9³⁷¹) Cinto adaptado para mulheres



Categoria: Piadas Visuais
Autor: Lucas Machado - (2005-07-21 10:49:15)
www.orapois.com

(PV10) Missão



www.piadasonline.com.br

³⁷⁰ Esta piada visual foi apresentada anteriormente na seção 1.4.2.1 do capítulo 1.

³⁷¹ As piadas visuais 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 foram apresentadas nas seções 1.4.1 (PV1) e 1.4.2.1 do capítulo 1.

(CT2)



Almanaque da Cultura Popular Brasil, março/2005, p. 34.

Todos esses textos são constituídos, essencialmente, pelo recurso visual. Por meio da imagem tem-se, nesses GHs, uma identificação feminina e masculina bem estereotipadas.

Segundo a identificação construída na **PV2**, a **mulher** é identificada, ao contrário do homem, como alguém que, ao se olhar no espelho, se acha gorda, ‘fora de forma’, feia, mesmo estando com ótima aparência; ou seja, ela tende a estar sempre insatisfeita com sua aparência. O **homem**, por sua vez, é identificado imagetivamente como um ser que, ao se olhar no espelho, se acha muito melhor do que realmente é/está. Ele, mesmo não tendo uma aparência apreciada como desejável pelo discurso da beleza (magro, alto, belo...), orgulha-se de sua imagem no espelho, se acha bonito, com boa forma física. Segundo os/as alunos/as:

- (161) T1: Porque aqui a mulher está até como o corpo ajeitado, mas só que como ela se vê no espelho? O fim do mundo, uma bola sete, quer dizer, ela só acha defeito nela. O homem, o homem tá gordão, todo feio e ele se vê no espelho como o dez. (...) (7ª A, transcrição do encontro de 29/08/05, gravado em vídeo).
- (162) AC: as mulheres buscam o corpo perfeito.
 F: É, e sempre acham defeito no corpo que têm.
 D: Pode ser perfeito que acham feio.
 G: E nós num somos assim...
 J: O homem por mais que o corpo dele seja feio, ele sempre acha que está perfeito, se acha o tal. (7ª C, transcrição do encontro de 26/08/05, gravado em vídeo).

Na **PV9**, constrói-se uma identificação da **mulher** como alguém que conversa demais; por isso, a necessidade de um cinto adaptado para ela. Este cinto de segurança, diferente dos utilizados no mundo real, possui também uma ‘proteção’ (ou lacre?) para a boca da mulher. Veja o que um aluno disse sobre como é a representação de gênero nesta piada visual:

- (163) “C: ta querendo dizer que a mulher conversa demais, e o homem não tem paciência com ela, por isso faz ela ficar com a boca fechada” (7ª C, transcrição do encontro de 26/08/05, gravado em vídeo).

Veja que as escolhas que o/a aluno/a faz atuam na construção de sentido de domínio da mulher pelo homem (“faz ela ficar com a boca fechada”) e na representação da mulher como incômoda ao homem (“o homem não tem paciência com ela”).

Na **PV10**, por sua vez, por meio do recurso verbal e visual, constrói-se uma representação identitária de gênero, segundo a qual, para realizar a tarefa de comprar um par de calças em uma loja em um shopping, a mulher gasta 16 (dezesseis) vezes mais tempo que o homem e mais de 06 (seis) vezes mais a quantidade de dinheiro que o homem gasta. Na visão de alguns/mas alunos/as, a mulher e o homem são identificados nesta piada visual, como:

- (164) A: ah, a mulher gosta de ver tudo que tem no shopping...
 F1: é que o homem é mais objetivo, vai [direto].
 B: [E às vezes a gente compra outras coisas, num é só o que queria.
 D: e vai observar as lojas do shopping/
 J1: ((risos)) e aí vê coisa demais e gasta demais também.
 D2: não...é que a mulher olha a beleza, marca, ela é muito mais vaidosa que o homem. Homem não, gostou, levou.
 [...]
 T1: e também a mulher é muito indecisa, ela anda o shopping inteiro, por tudo que é loja e ainda compra o que é mais caro. (7ª C, **transcrição do encontro de 26/08/05, gravado em vídeo**).
- (165) LB: A mulher tem a questão do espelho, ela pode ser uma marmota, ela vai comprar a calça, experimenta várias, e ela quer a mais bonita por isso que ela roda o shopping inteiro. Agora, o homem, como falou na piada, ele se acha bonitão, ele fica feliz com isso, aí ele fala: porque que eu vou comprar uma calça cara, eu fico feliz, posso comprar uma mais barata e perder menos tempo. (7ª A, **transcrição do encontro de 29/08/05, gravado em vídeo**).

Por esses dizeres, observa-se que, na PV10, o homem é representado como: *mais objetivo, direto, alguém que compra apenas o que precisa, não se preocupa com marca, é menos vaidoso que a mulher, se acha ‘bonitão’ e por isso considera que não precisa de adereços para complementar sua beleza. Já a mulher é mais subjetiva, observadora, mais consumista e gastadora, preocupa-se com a marca do produto que vai adquirir, é mais vaidosa e indecisa.*

De acordo com os parâmetros de comportamento valorizados na sociedade atual, pode-se dizer que a identificação masculina construída na PV10 e verbalizada pelos/as leitores/as, é, então, positiva, em oposição à feminina.

Em nossas discussões, os/as alunos/as não se restringiram a discorrer sobre como essa identificação se dá no GH. Eles/as também expressaram suas visões de mundo acerca da relação homem x mulher. E, em seus discursos, percebe-se a *reprodução de um discurso machista, segundo o qual: o homem recompensa a mulher que trabalha em casa, permitindo-lhe comprar com o cartão de crédito dele e pagando suas contas; o homem não paga contas da mulher que trabalha fora; ela vive em função de chamar a atenção do homem e de ficar mais bonita para ele.* Veja:

- (166) M4: O homem que paga a calça da mulher.
 PESQ: Você acha que sempre é o homem que paga?
 M4: Ele que tem cartão de crédito. Olha o Laerte da novela.
 [...]

K: Igual ele tava falando aqui, o homem que paga tudo. Hoje a mulher está se sobressaindo no mercado de trabalho, ela tem muito mais chance de ter dinheiro que o homem.

[...]

B: Se a mulher que não trabalha fora, (...) então eu acho que como uma recompensa ela pode comprar com o cartão de crédito. Se ela trabalha fora, ela pode comprar com o dinheiro dela.

M: A mulher que compra uma calça de quatrocentos e tantos reais, na maioria das vezes ela não trabalha não; (...) é o dinheiro do maridinho rico. Mas, se fosse sair do bolso dela, ela pode até ganhar rios de dinheiro, mas (...) ela não comprava.

[...]

V: Igual ele falou, a mulher faz isso pra ficar mais bonita, chamar a atenção dos homens. Também por causa do dinheiro, porque elas vão olhar a marca da calça.

Aluno: Homem não olha marca.

PESQ: Eu acho que é muito triste você apelar pra uma marca boa só para o homem olhar pra você.

K: Eu acho que ele não vai olhar a marca da roupa, mas a mulher vai comprar uma roupa mais cara pra ficar bonita pra ele.

PESQ: Eu acho que a gente precisa questionar muito isso de que o que é mais caro é mais bonito. Nem sempre. É preciso questionar isso.

T1: Por exemplo o que a K falou, compra uma roupa mais cara pros homens olhar, e como os homens não olham, acaba comprando cada vez mais, mais roupa. (7ª A, **transcrição do encontro de 29/08/05, gravado em vídeo**).

É importante destacar no trecho acima que, para a aluna M, a mulher só compra uma mercadoria cara se o homem for pagar. Se for 'sair do bolso dela', ela não compra. Isso pode construir uma identificação feminina de quem explora o parceiro. A dependência da mulher em relação à aprovação e apreciação masculina é também evidenciada no dizer da aluna T1, pois, segundo ela, a mulher compra uma roupa mais cara pensando não nela, mas nos homens, com o objetivo de fazer com que eles a admirem. Porém, de acordo com T1, esse objetivo não é atingido, o que faz com que a mulher acabe comprando cada vez mais, não para sua satisfação pessoal, mas para conseguir ser objeto da atenção masculina.

Quanto ao GH **cartum** (CT2), a identificação feminina e masculina se dá de forma um pouco distinta do que acontece no GH **piadas visuais**. Todavia, ela ainda se dá de forma estereotipada e com base em um sistema de divisões binárias, em que há um que comanda e outro que obedece, um que é superior e outro que é inferior. Contudo, enquanto nessa classificação, dentro de uma sociedade machista, o homem é quem domina, é o superior, **neste cartum a mulher é representada como a dominadora**.

A representação imagética no CT2 é construída com base no *script* de uma exibição de domadores/as de leões, que pode comumente ser vista em atrações circenses. Porém, como uma ruptura própria do discurso humorístico, no lugar do leão encontra-se o homem e, diferentemente do que o leão tem que fazer, conforme as ordens de seu/sua domador/a – saltar por entre um círculo de fogo – esse homem tem que conseguir direcionar sua urina de modo que ela passe por entre a tampa de um vaso sanitário, que a mulher segura em uma de suas mãos, e caia direto e corretamente dentro do vaso.

Pela expressão facial da mulher domadora e pelo fato de estar com um chicote em uma das mãos, infere-se que o homem pode ser chicoteado caso não faça isso. Por essa expressão facial também, aliada à expressão de esforço físico (e mental talvez) do homem, pode-se ler ainda uma

crítica ao fato comum de os homens normalmente terem dificuldade para urinar exatamente dentro do vaso e não sobre ele e em seus arredores; o que geralmente é motivo de irritação para a maioria das mulheres.

A inversão (Attardo e Raskin, 1991) presentificada neste CT2, em que o homem é o domado e não um leão, pode ser entendida também como uma representação identitária do homem como ser irracional que precisa ser domado, domesticado, ensinado por um ser racional – a mulher.

É importante observar como essa diferença é expressa por meio da seleção das posições ocupadas pelos participantes no *layout* do cartum, o que está associado à função textual, dentro da gramática do design visual (Kress e van Leeuwen, 1996) e da Teoria do Discurso Multimodal (Kress e van Leeuwen, 2001)³⁷².

Ao contrário da representação construída no cartum presente no LDLP, CT1, analisado anteriormente neste capítulo, o homem, no CT2, aparece no lado esquerdo, realizando a posição de informação velha, já dada, e a mulher no lado direito, representando a informação não conhecida, o novo, o ‘ponto’ que o texto busca propor ou desenvolver (cf. Kress e van Leeuwen, 1996). Nesse sentido, a mulher no CT2 representa “algo em que o leitor deve prestar atenção especial”, é “a informação em questão” (*idem*, p. 187). Isso contribui para a construção de sentidos de que a mulher como “domadora” do homem é uma representação nova e diferente da convencional. Ela é diversa inclusive do que se vê em outros GHs e até em textos de um mesmo GH. Essa configuração pode ser entendida como a representação de um discurso que se opõe ao discurso machista reproduzido em muitos GHs com esse tema.

A análise desses aspectos relativos à função textual, na perspectiva da gramática do design visual, evidencia então uma representação de uma relação de gênero assimétrica, como no CT1 já analisado. Porém, no CT2, o discurso reproduzido não é machista, mas, sim, um outro, talvez um que menospreza os homens para valorizar a mulher, segundo o qual a mulher é quem domina, “doma” o homem e o submete às suas ordens.

Todos esses textos com o tema **Relação homem x mulher** foram apresentados aos/às alunos/as entrevistados/as em Lisboa e eles/as teceram comentários sobre as representações identitárias nos GHs e se posicionaram sobre essas representações. Veja:

(167) PESQ – Como vocês acham que as mulheres estão representadas nesses textos todos que vocês leram?

Aa1 – é... como gastadoras.

[...]

A1 – inteligentes

Aa2 – muito faladoras

Aa3 – vaidosas

[...]

PESQ – e vocês concordam com essa representação da mulher, como quem fala muito, vaidosa, inteligente, gasta muito,?

((risos))

A1 – Depende.

³⁷² Ver seção 1.4.1 do capítulo 1.

[...]

A2 – não podem ver, por exemplo, uma roupa no shopping

((risos))

A1 – As mulheres quando vão às compras acabam por adquirir coisas que já têm em casa

(risos)

PESQ – E as mulheres? Vocês concordam com essa representação das mulheres; só os homens falaram. E vocês concordam com a forma como as mulheres estão representadas nesses textos?

Aa1 – Há mulheres que são assim.

((risos))

PESQ – Há mulheres que são assim, então isso não é generalizado?

Aa1 – não, penso que não. Acho que a maior parte é assim. ((risos))

((os garotos dizem 'é' e riem; as garotas também riem))

[...]

A1 – mas não é bem isso, as pessoas ((*entenda-se mulheres*)) fazem isso que é para demonstrarem, para TENTAREM demonstrar que são mais intuitivas que os homens, que é pra pensarem que isso é verdade. (Entrevista com alunos/as, em 29/05/06, em Lisboa).

Pelos dizeres desses sujeitos, as mulheres são identificadas nesses GHs e a partir deles, como: *gastadoras, inteligentes, muito faladoras, vaidosas, como alguém que não pode ver uma roupa no shopping que, mesmo não tendo necessidade dela, compra, e que tenta se mostrar mais intuitiva que o homem*. Nas suas declarações avaliativas, os/as alunos/as não só construíram significados atitudinais em que expressam como as mulheres são apreciadas positiva e negativamente, como também construíram suas posições em relação ao comportamento feminino. Observa-se um julgamento desse comportamento, relativo à *estima social* (ligados à admiração e crítica, conforme Martin, 2000 e Martin e Rose, 2003)³⁷³, como inapropriado. Esse julgamento é atualizado por meio de epítetos, como: “gastadoras”, “muito faladoras” e de orações como “acabam por adquirir coisas que já têm em casa”.

Felizmente, nem os/as alunos/as brasileiros/as nem os/as portugueses/as consideram que essa representação vale para todas as mulheres.

Quanto à representação masculina nesses GHs, veja a opinião dos/as estudantes portugueses/as:

(168) PESQ – E os homens? Como os homens são representados nesses textos?

((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

(risos)

A1- Cá pra nós, os homens são exatamente o contrário das mulheres

((risos))

A2 – eles não compram, são preguiçosos

[...]

A2 – os homens são inferiores à mulher

A1 – pois, mas não é verdade.

((risos))

Aa1 – menos inteligente (Entrevista com alunos/as, em 29/05/06, em Lisboa).

Para eles/as, então, nos GHs com tema **Relação homem x mulher**, o homem é identificado como sendo “exatamente o contrário das mulheres”, como quem *não é consumista, é preguiçoso e menos inteligente que a mulher*. Alguns/mas ainda consideram *o homem inferior à mulher*.

³⁷³ Ver seção 1.2.3, do capítulo 1.

Enfim, as leituras construídas pelos/as alunos/as brasileiros/as e portugueses/as, a partir de GHs com esse tema, são similares. Nelas, observa-se a coexistência de um discurso tradicional e machista e de um outro discurso, ainda sem configuração muito bem definida, em constante luta.

Pelas análises apresentadas neste capítulo relativas ao significado identificacional, observa-se que os diferentes gêneros do humor constroem representações identitárias estereotipadas dos atores sociais. Possenti (1998: 26) já havia afirmado que as piadas “funcionam em grande parte na base de estereótipos”. Mas nesta pesquisa foi possível verificar que isso não acontece apenas com o GH piada; a estereotipia está presente nos demais gêneros do humor.

Nos GHs assim como em outros discursos que não o humorístico, os estereótipos constituem a materialização da forma discriminatória e racista com que identificamos o Outro; eles são o reflexo da nossa rejeição da alteridade.

Possenti propõe que “o estereótipo, tal como funciona nas piadas, talvez seja uma forma peculiar de manifestação, neste gênero particular, do simulacro, tal como foi proposto e descrito por Maingueneau (1984), ou seja, é um efeito necessário da relação interdiscursiva, em especial no caso de tal relação ser polêmica” (Possenti, 2002: 156). Pelas análises aqui empreendidas, na minha opinião, isso pode ser estendido a outros gêneros do humor. Como as piadas fazem aparecer, ao lado de um estereótipo básico, assumido pelo próprio grupo, o estereótipo oposto, de acordo com Possenti, isso também pode acontecer em outros GHs.

Dessa forma, se o grupo dos políticos, por exemplo, se representa tipicamente como “honesto, comprometido com os interesses do país, da população e do trabalhador”, muitos GHs com tema **Políticos/política** dirão dele não só o seu oposto, mas seu oposto mais rebaixado possível, considerado um certo quadro cultural (Possenti, *op. cit.*). No caso dos GHs **piadas não animadas, charges animadas e não animadas e cartuns** com esse tema, utilizados e analisados nesta pesquisa, o oposto é desonesto, corrupto, que não faz nada, não se preocupa com o país e com o povo. Esse estereótipo oposto com o qual esses GHs operam seleciona, então, o traço “honestidade/responsabilidade”. É neste sentido que Possenti defende que se pode dizer que *o estereótipo talvez seja um simulacro*.

Este autor observa também que, embora a identidade seja uma representação social, imaginária, isto “não significa que ela não tenha amparo no real”. (Possenti, 2002: 156), o que significa que os estereótipos também são sociais, imaginários, construídos; eles não nascem ao acaso. Os estereótipos que aparecem nos GHs com tema Relação Homem x mulher, por exemplo, parecem ser decorrentes dos conflitos que historicamente ocorrem nessa relação: o que se diz das mulheres, das esposas; o que se diz dos homens, dos maridos. E esses estereótipos constituem discursos tão fortemente arraigados que, mesmo não sendo verdadeiros, continuam sendo repetidos³⁷⁴.

³⁷⁴ O estereótipo de que “mulher dirige mal”, por exemplo, continua sendo repetido, mesmo depois da divulgação de pesquisas cujos dados estatísticos confirmam que as mulheres são mais cuidadosas para dirigir que os homens e que as

Na análise dos diferentes GHs e das leituras construídas a partir deles, observei que tanto o estereótipo do político corrupto, desonesto, irresponsável, construído em diferentes GHs, é um simulacro do político honesto, responsável, quanto o do povo e trabalhador brasileiros submissos, passivos é o simulacro do povo e trabalhador brasileiros ativos, politizados, que lutam pelos seus direitos. Da mesma forma, o estereótipo da mulher submissa ao homem, ‘complicada’, instável emocionalmente, insatisfeita consigo mesma, construído em diferentes GHs, é um simulacro da mulher autônoma, livre, objetiva, com alta auto-estima. E o estereótipo do homem que se acha ser o que não é, submisso à mulher é um simulacro do homem racional e dominador.

No que diz respeito às representações identitárias especificamente em GHs com o tema **Relação homem x mulher**, a sua análise sugere que identidades tradicionais e estereotipadas de gênero coexistem com novas representações de gênero, configurando, assim, a coexistência de identidades híbridas. Isso foi também observado por Magalhães (2005c), em sua análise de anúncios publicitários.

A composição particular destes GHs, assim como a composição dos anúncios publicitários analisados por Magalhães (*op. cit.*), “lida com práticas sociais correntes, explorando novas maneiras de ser do homem e da mulher. Contudo, esses novos estilos são geralmente misturados com velhos modos, por meio de dispositivos ideológicos particulares, mediados por aspectos semióticos, textuais e discursivos” (*idem*, p. 200).

A forma como os sujeitos são identificados nos diferentes GHs reflete justamente o nosso imaginário social acerca deles; ela é um reflexo de nossas práticas sociais discriminatórias, mascaradas pelo artifício da brincadeira, do riso. Por meio dessa identificação estereotipada dos sujeitos, na maioria dos GHs, atribui-se uma identidade fixa a eles e, dessa forma, “estamos lhes tirando a possibilidade de ‘ser’ além do que nós, através de nossa visão estereotipada e limitada, estabelecemos que eles sejam” (Muniz, 2004: 132-3). Por isso, essas representações identitárias precisam ser questionadas.

As análises dos GHs possibilitaram-nos perceber que o discurso humorístico, ao mesmo tempo que desnuda problemas de diferentes ordens, como no caso das duas charges animadas e da charge não animada, também reproduz diferenças e relações assimétricas e discriminatórias, como no cartum 1 e nas piadas visuais. Assim, observa-se que, por um lado, os diferentes GHs fazem crítica às ações dos políticos, a problemas sociais, a relações de gênero, atuando como uma forma de resistência, uma voz de confronto ao poder hegemônico, ao senso comum. Entretanto, por outro lado, neles são construídas, por meio das diferentes modalidades, representações identitárias que podem ser consideradas negativas e estereotipadas, o que nos remete ao humor enquanto instrumento de reprodução de estereótipos e de discriminação. Neste sentido, o discurso humorístico pode acabar

Seguradoras, por isto, preferem fazer seguro de motoristas mulheres e que tais seguros são mais baratos que os dos motoristas homens.

atuando de modo perverso na constituição dos *estilos*, ou seja, da identificação dos sujeitos por eles mesmos e pelos outros.

Observa-se que o/a produtor do discurso humorístico traz para seu discurso estratégias de construção simbólica por meio das quais a ideologia funciona, no discurso dito 'sério': na *legitimação*, por exemplo, daquilo que é, por tradição, representativo do poder no país, da figura masculina como referência em termos de poder aquisitivo e de domínio físico e mental na relação com a mulher; na *fragmentação* de grupos privilegiados e desprivilegiados, em termos de diferenças de classe socioeconômica, de formação acadêmica, de gênero; e na *unificação* de certos grupos, como o do pobre/trabalhador/povo brasileiro, não para a construção de seu fortalecimento, mas para colocar em evidência sua fragilidade e passividade e denunciar a facilidade de manipulação desses grupos.

Ao trazer isso à tona, por meio da reprodução dessas estratégias, o discurso humorístico pode produzir dois efeitos distintos. Um deles é contribuir para o desvelamento daquilo que, muitas vezes, pode não ser perceptível em outro discurso, como as críticas destacadas nas análises da piada *Lula e Cristo*, da charge não animada cujo alvo é FHC e da charge animada *Tente outra vez*, por exemplo. E, como consequência disso, levar os/as leitores/as a refletir sobre o mundo, a questionar e a tentar resistir às diferenciações e padronizações que contribuem para a manutenção do poder hegemônico. Um outro efeito possível é o de que a reprodução dessas estratégias pode também contribuir para sustentar relações de dominação, pois elas podem ser internalizadas pelos/as leitores/as e incorporadas às suas práticas.

Por isso, a necessidade de se desenvolver a leitura crítica dos GHs, e dos demais que circulam na sociedade.

CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Toda a etapa de intervenção no campo, como já explicitado anteriormente, constituiu um processo de constante revisão e reelaboração. E, nesse processo, utilizei diferentes formas de avaliação.

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dessas avaliações orais e escritas feitas durante o desenvolvimento da proposta final; e a uma reflexão sobre a nossa prática, na Proposta Piloto (P.P.) e na Proposta Final (P.F.). Para isso, ele é organizado em 02 (duas) seções.

Na seção 5.1, apresento e analiso as avaliações feitas durante todo o desenvolvimento da P.F., em 2005/2006. E, na seção 5.2, como parte dos arcabouços da Análise de Discurso Crítica, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001c e 2003)³⁷⁵, apresento uma reflexão sobre a prática de leitura e análise crítica de diferentes gêneros do humor, em seus aspectos positivos e negativos, e sobre as mudanças por ela provocadas, segundo os dizeres dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.1. As avaliações da Proposta Final: os significados construídos

Nesta seção, analiso os significados construídos nas avaliações, feitas pelos/as participantes da pesquisa em 2005/2006, concernentes à proposta final como um todo, às diferentes atividades realizadas e às dinâmicas adotadas durante o seu desenvolvimento. Para isso, utilizo como categoria de análise um dos domínios da Teoria da Valoração (Martin, 1997a, 2000, 2004): a **atitude**³⁷⁶, e uma das categorias da Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994): a **transitividade** – nomeadamente os **processos**³⁷⁷.

Como fiz durante a P.P., na elaboração e no desenvolvimento da P.F. os/as participantes foram avaliando, oralmente e/ou por escrito, as diferentes etapas do processo e, no final, fizeram uma avaliação escrita. Esta, diferente da avaliação proposta ao final da P.P., continha questões de múltipla escolha além de perguntas ‘abertas’³⁷⁸. Isso nos possibilitou fazer uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa de alguns aspectos avaliados.

Na elaboração deste instrumento de coleta de dados, procuramos – professoras, orientadora e eu – obter tanto uma visão geral de como a proposta em sua totalidade foi avaliada, dos resultados produzidos, quanto uma visão mais pontual de como as diferentes atividades desenvolvidas e dinâmicas adotadas foram apreciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

³⁷⁵ Ver seção 2.3 do capítulo 2.

³⁷⁶ Ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁷⁷ Ver seção 1.2.2 do capítulo 1.

³⁷⁸ Ver instrumento de avaliação na seção 2.4.2.3 do capítulo 2.

De acordo com os dados obtidos³⁷⁹, pode-se constatar que as avaliações da P.F. foram, em sua maioria, muito positivas. Todavia, essa proposta, como a P.P., teve seus pontos negativos, os quais representam obstáculos encontrados e problemas enfrentados na prática. E, da mesma forma que procedi com relação à avaliação da P.P., no capítulo 3, iniciarei a apresentação e análise das avaliações pelos pontos negativos destacados pelos/as alunos/as e professoras, centrando-me nos que foram apontados por maior número de pessoas.

Pontos Negativos

A conversa e a indisciplina, de acordo com as avaliações, constituem os maiores problemas enfrentados em nossos encontros. Dos 44 (quarenta e quatro) sujeitos envolvidos³⁸⁰, 30 (trinta) destacaram-nos como pontos negativos das atividades da pesquisa. Veja alguns exemplos:

(169) “Outro ponto negativo foi a conversa dos alunos” (**Profa. Valéria, 7ª C, 30/01/06, avaliação final escrita da P.F.**)

(170) “O principal ponto negativo da pesquisa foi a indisciplina de alguns alunos perante à atividade proposta” (**R, 7ª A, 27/01/06, avaliação final escrita da P.F.**)

Esses problemas, aliados à desmotivação, são, sem dúvida, as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as atualmente. São verdadeiros entraves que influenciam negativamente a qualidade dos resultados do nosso sistema educacional.

Zagury (2006), por exemplo, em seu estudo, no qual entrevistou 1.172 professores/as do Ensino Fundamental e Médio, das redes pública e privada, de 42 cidades, em 22 estados da federação, constatou que “*a disciplina em sala de aula é hoje o maior problema, seguido de muito perto pela falta de motivação*” (*idem*, p. 84). E a causa da indisciplina, na sala de aula, apontada por 74% dos 1.172 entrevistados/as é a falta de limites na família: “A família abriu mão de seu papel essencial de geradora da ética e de primeira agência socializadora das novas gerações” (*idem*, p. 89).

Como se vê, trata-se de questões maiores que não dizem respeito apenas ao desenvolvimento da P.F., mas à situação da educação como um todo no Brasil e a questões sociais. Para resolvê-las, penso que é necessário muito mais que o esforço de professores/as/pesquisadores/as.

No que diz respeito especificamente aos encontros realizados durante a P.F. considero que, em alguns momentos, a indisciplina e a conversa estiveram mais presentes que em outros, dependendo do tipo de atividade desenvolvida e da dinâmica adotada. Quando, por exemplo, eu propunha aos/às alunos/as questões para responderem por escrito, eles/as tendiam a conversar mais. Da mesma forma, a indisciplina era manifesta se os/as alunos/as ficassem ociosos/as algum tempo. Infelizmente, por mais que se planejasse e organizasse o encontro, alguns imprevistos aconteciam e a conversa e indisciplina às vezes surgiam como conseqüências disso.

³⁷⁹ A título de exemplificação, escaneei 01 (uma) avaliação final da P.F. de cada turma, e as avaliações feitas pelas (02) duas professoras: Célia e Valéria. Elas estão no anexo 5.1.

³⁸⁰ Desse total, 42 (quarenta e dois) são estudantes e 02 (dois) são professores/as.

Há também uma tendência nítida de os/as alunos/as conversarem mais quando trabalham em duplas, pois esse tipo de trabalho requer diálogo, trocas. Porém, em pouquíssimos momentos, a conversa e a indisciplina comprometeram, de fato, o nosso trabalho.

Pontos Positivos

Conforme já mencionei, no instrumento elaborado para avaliação final da P.F., procuramos obter um retorno não só relativo à proposta como um todo como também às diferentes atividades desenvolvidas e dinâmicas adotadas. Em uma das questões, foi solicitado que os sujeitos apontassem os pontos positivos das atividades da pesquisa como um todo. De todos apresentados, destaco aqui os principais.

Os/as participantes elencaram diferentes pontos positivos que, em linhas gerais, dizem respeito: *ao tipo de aulas que tivemos durante o desenvolvimento da P.F.; ao fato de sair da rotina; aos conhecimentos que foram adquiridos e ao que esses conhecimentos podem lhes propiciar futuramente; e aos resultados produzidos pelas atividades da pesquisa.*

As aulas que tivemos foram destacadas dentre os principais pontos positivos da proposta desenvolvida. Elas foram apreciadas³⁸¹ como *descontraídas, divertidas, dinâmicas, interessantes, diferentes*. Veja alguns dizeres:

- (171) “São aulas descontraídas e divertidas onde ampliamos nossos pontos de vista”/“Gostei muito de todas as atividades, pois foi uma aula dinâmica e divertida” (V1, I– 7ª A, 27/01/06, **avaliação final escrita da P.F.**)
- (172) “Fizemos várias coisas divertidas e tivemos várias aulas diferentes, muito bom”/ “Foi bom porque foi diferente, mais divertido e as aulas foram mais descontraídas” (SIs– 7ª C, 30/01/06, **avaliação final escrita da P.F.**).

Essas **aulas** assim valorizadas, aliadas ao fato de **acontecerem em alguns momentos em espaço diferente do convencional da sala de aula**, configuraram uma fuga da rotina³⁸² para os/as alunos/as. E isso foi apreciado muito positivamente por eles/as:

- (173) “foi que saímos um pouco da rotina de aula, estudamos humor, e saímos da salas, etc.”/ “Aprendemos e nos divertimos ao mesmo tempo, pois saímos daquela rotina de aulas normais.” (TH, B – 7ª A, 27/01/06, **avaliação final escrita da P.F.**)
- (174) “Eu adorei sair pela escola para saber a opinião das pessoas sobre determinada piada” (SI – 7ª C, 30/01/06, **avaliação final escrita da P.F.**).

No discurso desses/as alunos/as estão implícitas crenças e valores segundo os quais trabalhar com o humor, aprender e se divertir ao mesmo tempo e sair da sala de aula são algo desejável e raro nas aulas de modo geral.

³⁸¹ Ver Teoria da Valoração na seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁸² Gostaria de registrar que se os/as professores passarem a fazer uso constante e em larga escala de atividades que ‘saem da rotina’, haverá um momento em que elas também se tornarão rotina.

Os resultados produzidos pela P.F. também foram responsáveis pela sua apreciação positiva. De acordo com alunos/as e professoras, *a P.F. possibilitou aos sujeitos envolvidos, especialmente aos/as alunos/as: ler, refletir e produzir gêneros normalmente não trabalhados no Ensino Fundamental; conhecer diferentes GHs; lê-los; aprender a interpretá-los criticamente; ser mais críticos/as; refletir sobre a realidade que os circunda; desenvolver a prática de leitura e reflexão dos GHs de modo mais efetivo e perceber as representações identitárias no discurso humorístico:*

- (175) “aprendemos a interpretar os GDHs, conhecemos outros GDHs e aprendemos a encontrar a visão crítica do autor no GDH”/ “Após várias aulas, conseguimos ser mais críticos” (R1, K – 7ª A)
- (176) “aprendemos muito”/“Conseguir uma visão melhor do humor dentro de uma forma engraçada dos problemas sociais”/“O comprometimento de todos” (SIs – 7ª C)
- (177) “. Leitura, reflexão e produção de outros gêneros discursivos além dos geralmente trabalhados no Ensino Fundamental.
. Prática de leitura e reflexão dos GDHs mais efetivo” (Profª. Célia, 7ª A).
- (178) “Ao final, os alunos apresentaram maior facilidade em ler esse gênero textual, tais como: perceber a crítica, as representações que estavam presentes no texto” (Profª. Valéria, 7ª C)

Nessas declarações avaliativas, destaca-se a escolha de processos que funcionam, no contexto em que estão inseridos, como mentais e materiais: *aprendemos, conhecemos, perceber* por codificarem tanto experiências do mundo externo, material, relacionando-se a ações envolvidas no curso do desenvolvimento da P.F. quanto experiência do mundo da consciência, relacionando-se à cognição, percepção e inclinação. Isso representa uma contribuição para os/as participantes no campo da ação e da reflexão acerca do humor.

Destaca-se também a escolha do processo *conseguir* associado ao relacional *ser* que, juntos, formam um grupo verbal que constrói, neste contexto, um sentido segundo o qual o portador “alunos/as” é relacionado a uma identidade ou descrição (cf. Butt *et al.*, 2000: 58) realizada pelo atributo “mais críticos”. Ao mesmo tempo, constrói um sentido segundo o qual os alunos são considerados agentes de um processo que envolve ações orientadas para atingir o objetivo de “ser mais crítico”.

Além desses resultados, **os conhecimentos que foram adquiridos por meio do desenvolvimento da P.F. e o que esses conhecimentos podem proporcionar aos/às estudantes futuramente** também foram pontos positivos ressaltados nas avaliações escritas da P.F.:

- (179) “Eu acho muito, muito importante estudar o humor e interpretá-lo porque ajuda a melhorar a nossa capacidade de interpretação no qual muita gente tem dificuldade, o raciocínio, criatividade, a fazer críticas. Saber interpretar vai ser muito importante para o nosso futuro” (T1, 7ª A)
- (180) “Aprendemos a interpretar um GDH e que será usado para nós no futuro”/ “Pude aprender coisas que eu não sabia” (SIs, 7ª C).

Nesses dois exemplos, os/as alunos/as apreciam a leitura e interpretação do humor como *muito importante* e representam o valor social³⁸³ disso, ao afirmar, categoricamente, que aquilo que aprenderam “vai ser”, “será usado” no futuro e lhes será muito importante e muito útil. Além disso, expressam um julgamento³⁸⁴ de valor positivo, ao destacarem as contribuições da P.F.. Para eles/as as atividades da pesquisa contribuíram para minimizar uma dificuldade de muitos/as estudantes: interpretar textos (“ajuda a melhorar a nossa capacidade de interpretação no qual muita gente tem dificuldade”), e para melhorar a capacidade de raciocínio, de criticar, a criatividade (“o raciocínio, criatividade, a fazer críticas”).

Todas essas avaliações foram muito importantes para mim, mas a de uma professora chamou-me a atenção pela sua apreciação do trabalho e pelo julgamento que faz da pesquisadora/professora:

(181) “É um trabalho de leitura excelente e poucos são os professores que têm a ousadia de propor” (**Profa. Valéria, 7ª C, avaliação final escrita da P.F.**³⁸⁵).

O fato de ela ter apreciado o trabalho desenvolvido como *excelente* coloca-o numa gradação máxima de apreciação positiva, dentro de uma escala que vai de bom a excelente. E a escolha do nome *ousadia*, na minha opinião, representa um julgamento de estima social que denota uma admiração tanto em relação à capacidade quanto à determinação³⁸⁶ da pesquisadora/professora. Além disso, em seu discurso a professora também constrói um significado atitudinal de julgamento relativo ao destaque, uma vez que avalia que “poucos são os professores” que propõem o que foi feito nesta pesquisa. Nesse julgamento, fica implícita a dificuldade do que foi proposto.

Enfim, esses resultados constituem uma representação do valor da proposta final, da pesquisa como um todo e de seu potencial para produzir mudanças, as quais vão ser destacadas mais especificamente na próxima seção, a 5.2.

Vou agora apresentar as avaliações concernentes a **atividades desenvolvidas e a dinâmicas adotadas** durante a P.F.. Para a avaliação das atividades e dinâmicas, propusemos as alternativas: *ruim, bom, muito bom e ótimo* e deixamos um espaço para comentários/justificativas, caso o/a respondente assim o quisesse³⁸⁷.

As atividades desenvolvidas

No instrumento de avaliação foram relacionados estes 11 (onze) tipos de atividades para avaliação: **a)** discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia; **b)** seleção, pelos/as alunos/as, de

³⁸³ Ver Teoria da Valoração na seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁸⁴ Ver Teoria da Valoração na seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁸⁵ Ver anexo 5.1..

³⁸⁶ De acordo com Martin (2000: 156), na categoria Estima Social do campo de significados Atitude/Julgamento, estão elementos relacionados ao posicionamento da pessoa julgada dentro da comunidade: *destaque, capacidade e persistência* (determinação). Ver também seção 1.2.3 do capítulo 1.

³⁸⁷ Ver instrumento de avaliação na seção 2.4.2.3 do capítulo 2.

diferentes GHs, de diferentes fontes; **c)** interpretação, por escrito, de diferentes GDHs, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora; **d)** contação de piadas seguida de discussão; **e)** entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHS com tema POLÍTICA/POLÍTICOS; **f)** leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHs e temas e apresentação de dados para toda a turma, seguidas de discussão; **g)** análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa Casseta e Planeta previamente selecionados por eles/as; **h)** interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora; **i)** produção de uma análise, em grupos, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora; **j)** produção de GDHs não-animados e ou animados; **l)** avaliação oral de cada encontro, no final de cada um.

No gráfico a seguir, tem-se uma visão geral de como essas atividades foram avaliadas pelos 44 (quarenta e quatro)³⁸⁸ participantes da pesquisa:

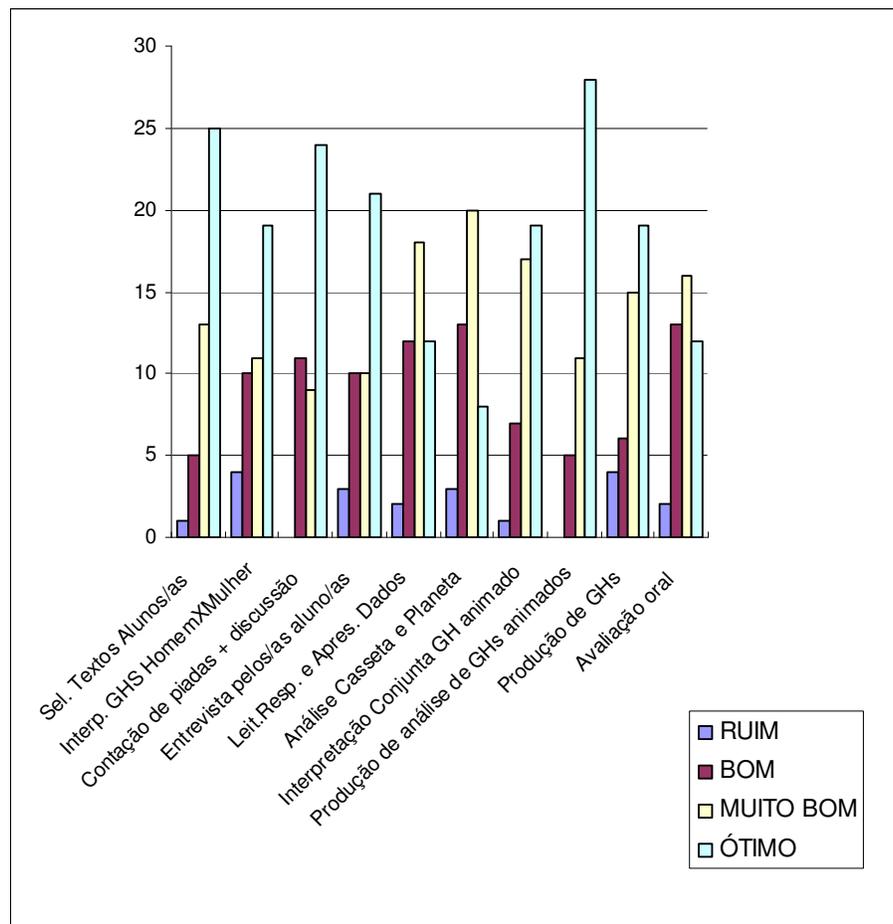


GRÁFICO 1: Avaliação das atividades desenvolvidas

³⁸⁸ Desses/as 44 (quarenta e quatro), 22 (vinte e dois) são alunos/as da 7ª A, 20 (vinte), da 7ª C e 02 (duas) são professoras. No início da P.F., na 7ª C havia 24 (vinte e quatro) alunos/as, mas, devido à greve, alguns/mas saíram da escola.

Como relatei na seção 2.4.2.3 do capítulo 2, eu ficara muito receosa quanto à **apresentação e discussão das questões teóricas**. Mas, felizmente, os encontros destinados a essa parte da pesquisa superaram minhas expectativas³⁸⁹ e, pelo gráfico 1, pode-se ver que nenhum sujeito participante da pesquisa considerou ruim a discussão teórica que fizemos.

Dos/as 44 respondentes, aproximadamente 20,5% avaliaram essa atividade como *boa*; 47,7% como *muito boa* e 31,8% como *ótima*. Nos comentários sobre ela, os/as alunos/as e professoras apreciaram a atividade/seu desenvolvimento como *importante, muito interessante, muito bom, ótima, criativo, algo que não poderia ter sido melhor*, e expressaram a sua valoração também por meio do processo mental afetivo ‘gostei’:

(182) “Acho que foi um momento importante para os alunos” (Profª. Valéria, 7ª C)

(183) “criativo”/ “foi muito interessante e também estou aprendendo mais sobre humor e carnavalização”/ “foi muito bom pois quando aprendemos a analisar melhor esses textos com o tempo sabemos criticar melhor os textos humorísticos” (R, Y, K, 7ª A)

(184) “Eu gostei porque antes eu não sabia o que era carnavalização e outros...”/ “coisas que eu não sabia eu aprendi a identificá-las”/ “foi ótima, acho que não podia ter sido melhor. Gostei muito” (F, SI, SI, 7ª C).

Nessas avaliações da discussão da teoria, os sujeitos também destacaram o *valor* (Martin, 2000) da atividade apreciada positivamente. Para eles/as, ela lhes proporcionou a *aprendizagem de novos conceitos* (exemplos 182, 183), *a ampliação do vocabulário* (“Gostei pois aprendi coisas que ainda não tinham no meu vocabulário”, SI, 7ª C). Além disso, a aluna S, da 7ª A, argumentou que *os/as alunos/as poderiam ser multiplicadores/as* desse conhecimento. Para ela, “com os conhecimentos que aprendemos poderíamos passar isso para frente”.

Gostaria de destacar também aqui a apreciação da professora Célia, para quem “As questões teóricas são importantes para nortear o trabalho do (a) professor (a), mas não são imprescindíveis para que o aluno tenha condições de ler, entender e criticar os GDHs”. Concordo que elas possam não ser imprescindíveis, dependendo do trabalho que se propõe, mas penso que nós, professores/as, temos uma tendência a evitar certas discussões teóricas em nossas aulas e a considerá-las desnecessárias. Um argumento muito comum é o de que “os alunos não vão entender, vão achar complicado; então, o melhor é deixar de lado”. Como disse, eu mesma fiquei receosa. Contudo, hoje não tenho dúvidas de que essas discussões podem acrescentar muito ao trabalho com os gêneros do humor, ao conhecimento dos/as alunos/as, etc. Assim sendo, se se puder discutir questões teóricas em sala, penso que se deve fazer.

No que diz respeito à atividade de **seleção, pelos/as alunos/as, de GHs diversos**, ela foi avaliada pela maioria (56,8% aproximadamente) como *ótima*. Gostaria de lembrar que a seleção dos textos, pelos/as alunos/as, foi uma das sugestões para a elaboração da P.F. apresentadas pela maioria dos/as envolvidos/as na P.P., em 2004. Houve uma só pessoa que considerou essa atividade *ruim*, e

³⁸⁹ Veja, na seção 2.4.2.3 do capítulo 2, meus registros sobre isso em notas de campo referentes ao encontro de 11/04/05 com a 7ª. A e transcrição de minha fala em encontro de 15/04/05, com a 7ª. C, gravado em vídeo.

argumentou que não gostou “porque o pessoal escolheu umas charges muito sem graça” (SI, 7ª C). Mais uma vez temos a representação da dificuldade de se fazer uma seleção que agrade a todos. Da mesma forma que as piadas que selecionei para a P.P. não agradaram a todos, alguns GHs escolhidos pelos/as próprios/as alunos/as também não agradaram a todos.

Nos comentários sobre a avaliação desse aspecto da pesquisa, os sujeitos destacaram que a seleção pelos/as alunos/as *foi uma forma democrática; mudou a rotina da sala de aula; tornou a aula diferente, mais agradável, divertida; possibilitou um clima de descontração; provocou mais interesse e participação*. Veja alguns exemplos de como essa atividade foi apreciada:

- (185) “Os alunos puderam eleger os programas que eles próprios acharam humorísticos, o que contribuiu para o interesse e a participação mais efetiva deles no processo de leitura” (Profª. Célia, 7ª A)
- (186) “foi bom porque foi uma forma democrática”/ “Porque mudamos a rotina de ficar apenas na sala de aula e os alunos estão fazendo que lhes agradam.”/ “EU gostei desse aspecto porque foi um tema que as pessoas se reúnem e se forma um clima de descontração/ “além de ter sido uma aula diferente, ‘aprendemos’ a escolher, interpretar esses tipos de textos” (SI, T1, R, B, 7ª A)
- (187) “A aula ficou bem mais agradável.”/ “Uma coisa diferente.”/ “Adorei, pois fizemos aulas diferentes e divertidas”/ “Pois foi engraçado e interativo.”/ “Achei muitíssimo legal.” (SIs, 7ª C).

Nessas avaliações, a seleção de processos mentais afetivos (“gostei”, “adorei”), denota o envolvimento e a afinidade dos/as participantes com a atividade.

Por esses dizeres, percebe-se que a prática de seleção de textos pelos/as alunos/as não é comum no espaço escolar; é diferente, mas é algo desejável e que contribui para a motivação, interesse e participação dos/as alunos/as. Dessa forma, penso que deveria ser uma prática mais incentivada no ensino de modo geral. Porém, não podemos nos esquecer de que ela requer, às vezes, mais tempo e mais diálogo entre os pares. Por isso, talvez, não seja efetuada por muitos/as professores/as.

Quanto às **atividades desenvolvidas com GHs com o tema HOMEM X MULHER**, elas foram muito produtivas, apesar dos problemas que enfrentei na etapa da pesquisa destinada à interpretação de diferentes GHs com esse tema, conforme relatei na seção 2.4.2.3 do capítulo 2.

Apenas 04 (quatro) alunos/as consideraram tais atividades *ruins*. Segundo eles/as, foram ruins porque geraram conflitos, por ser um tema polêmico; porque acharam que os GHs reproduzem uma relação de gênero assimétrica, em que o homem tem o domínio do poder, e ainda por serem sem graça. Veja alguns exemplos:

- (188) “gerou muitos conflitos na sala”/ “muito sem graça e muito sem sentido” (SIs, 7ª A); “sempre coloca a mulher pra baixo do homem assim como é na vida real” (SI, 7ª C).

Já os/as que as avaliaram como *boa, muito boa* ou *ótima*, apreciaram muito positivamente esse tema escolhido, justamente por ser polêmico e gerar discussões calorosas na sala:

- (189) “Pois todos neste assunto abriu e gerou uma polêmica entre eles”/ “Porque esse tema é bastante crítico e é bom para iniciar debates”/ “Esse assunto foi o melhor trabalhado pois trabalha com diversas situações de

casais”(SIs, 7ª C)/ “percebi que este assunto causou uma pequena competitividade entre os colegas e as colegas” (T1, 7ª A).

Além disso, as discussões e interpretações dos GHs com esse tema também foram apreciadas de modo positivo por diferentes razões, como: *ter permitido aos sujeitos se expressarem sobre o tema, gerar reflexões sobre a situação da mulher na sociedade, aprender a interpretar os GHs*. Veja:

(190) “Acho que a proposta foi excelente”/ “Só assim eu podia falar o que pensava sobre esse tema” (**Profa. Valéria, SI, 7ª C**)

(191) “porque descobrimos realidades da vida”/ “abriu um leque opiniões, reflexões e discussão sobre a situação da mulher hoje em dia”/ “Muito legal, passamos a perceber as diferenças do homem e a mulher em coisas rotineiras e particulares nossas recheadas com graça” (**S, LB, M, 7ª A**).

Em minhas notas de campo referentes aos encontros destinados à leitura e discussão de GHs do LDLP, com esse tema, registrei também uma valoração positiva desse trabalho feita por mim e por uma das professoras. Segundo nossa avaliação, a discussão gerada em torno das questões de gênero social presentes nos GHs *incentivou a participação e contribuiu para o desenvolvimento da habilidade e capacidade*³⁹⁰ *de argumentação dos/as estudantes*:

(192) A participação foi muito boa. (...) As discussões foram calorosas. (...) Profa. destacou a importância do que estávamos fazendo para o desenvolvimento da argumentação por parte dos/as alunos/as. (**diário e notas de campo referentes ao encontro de 29/08/05, com a 7ª A**).

Quanto à contação de piadas seguida de discussão, ela também foi uma atividade muito apreciada pelos/as alunos/as e professoras. Mais de 54% dos/as participantes avaliaram-na como *ótima*, e a apreciaram como *diferente, legal, ótima, parte mais engraçada do trabalho desenvolvido*. Eles/as também destacaram o *valor da atividade por promover a interação entre os sujeitos na sala de aula, desinibi-los, proporcionar diversão, descontração; por auxiliar no entendimento das piadas e no desvelamento das identidades construídas nesse GH*. Veja alguns dizeres de alunos/as e professoras:

(193) “foi uma atividade diferente, foi legal”/“foi uma ótima forma de tornar a aula interessante, e de interpretar oralmente”/“por mim foi a parte mais engraçada do trabalho desenvolvido”/ “porque entendemos a piada e pudemos interpretá-la” (**SI, B, LB,L1 – 7ª A**)

(194) “A princípio os alunos se mostraram tímidos e meio sem jeito ao contarem as piadas. Depois, se soltaram e deram vazão à criatividade, a maioria deles queria contar piadas e as discussões se mostraram mais fundamentadas e as críticas foram mais diretas e melhor elaboradas” (**Profa. Célia, 7ª A**)

(195) “Essa atividade foi excelente, porque houve uma interação entre alunos e pesquisadora e os alunos conseguiram perceber, por meio dos personagens, as identidades que foram construídas nos textos” (**Profa. Valéria, 7ª C**).

A experiência de **entrevistar funcionários/as, professores/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GHS com tema POLÍTICA/POLÍTICOS**, da mesma forma, gerou muitos resultados positivos e foi muito apreciada pelos/as envolvidos/as. Apenas 03 (três) a avaliaram negativamente

³⁹⁰ Utilizo os termos habilidade e capacidade, considerando que as habilidades são adquiridas pelos indivíduos e a capacidade é desenvolvida nos grupos ou nas comunidades.

como *ruim*; e desses/as, um/a não comentou sua avaliação; outro comentou/justificou dizendo “não estive na aula nesse dia” (**R, 7ª A**) e outra o fez da seguinte forma:

(196) “a idéia foi ótima, mas ao fazermos a entrevista o nosso grupo não teve muitas pessoas para entrevistarmos” (**L1, 7ª A**).

Pelo dizer de L1, pode-se ver que a atividade em si não foi avaliada como ruim pela aluna; ao contrário, considerou a idéia *ótima*. Os/as outros/as 41 (quarenta e um) participantes apreciaram-na muito positivamente: aproximadamente 22,7% avaliaram-na como *boa*, 22,7% como *muito boa*, e 47,7% como *ótima*. Essa avaliação positiva também foi feita oralmente durante os encontros em que essa atividade foi desenvolvida. Os sujeitos envolvidos argumentaram que, por meio das entrevistas, *puderam saber a opinião de outras pessoas sobre os GHs e sobre política, saber como elas interpretam diferentes GHs; puderam sair do espaço da sala de aula e circular por outros ambientes da escola; puderam elaborar um outro gênero: a entrevista; puderam conhecer novas pessoas, ampliar seus horizontes; e ainda saber se os adultos pensam como eles/as, adolescentes*. Veja:

(197) “Essa atividade mobilizou os alunos em torno de uma atividade que incluiu a elaboração de um outro gênero: a entrevista; isso possibilitou a eles ampliar as práticas em lingüística” (**Profa. Célia, 7ª A**)

(198) “Os alunos envolveram bastante com essa atividade e perceberam as leituras de outras pessoas dentro da própria escola” (**Profa. Valéria, 7ª C**)

(199) “passamos a conhecer melhor as pessoas comentando um assunto com elas, que talvez não teríamos oportunidade mais tarde”/“um diferente aprendizado”/“porque nós saímos e fomos para ambientes diferentes” (**M, LB, Y1, 7ª A**)

(200) LB: Bom, porque a gente trata o que é crítico, o que é política e ao mesmo tempo a gente fica sabendo a visão das pessoas, sobre as interpretações diferentes dadas pelas pessoas sobre o mesmo texto.

[...]

Aluno: Eu achei a atividade muito boa porque a gente pode ampliar nossos horizontes e saber mais opiniões, porque a gente pode saber a opinião dos outros também e não só a da gente. (**Transcrição do encontro de 13/01/06, com a 7ª A**)

(201) “Eu adorei fazer esta pesquisa, vendo as pessoas rindo da piada. A piada pode ser um modo de conhecer pessoas novas”/ “Porque é sempre bom saber se os adultos pensam como nós (jovens)” (**SIs, 7ª C**).

Neste último exemplo, o/a aluno/a também mostrou alto envolvimento com a atividade desenvolvida ao expressar sua valoração por meio do processo mental afetivo *adorei*.

Quanto à **análise de diferentes esquetes do programa Casseta e Planeta**, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, mesmo o programa tendo sido apontado como preferido pela maioria dos/as alunos/as e mesmo os esquetes tendo sido selecionados por eles/as, a atividade não agradou a todos. Alguns/mas alunos/as a avaliaram como *ruim* porque:

(202) “Eu odeio Casseta e Planeta”/“os quadros do Casseta e Planeta são péssimos e passados”/“eu acho os quadros escolhidos de Casseta e Planeta sem graça” (**SIs, LB, 7ª A**).

Isso talvez seja, em parte, devido a um problema apresentado pela professora Célia em seu comentário a essa questão da avaliação:

- (203) “O intervalo entre a seleção e a discussão dos quadros por eles escolhidos foi muito grande, em função da greve, o que dificultou a participação e o envolvimento dos alunos” (**Profa. Célia, 7ª A**).

Em função desse espaço de tempo, os esquetes deixaram de ser atuais e interessantes para alguns/mas alunos/as.

Na avaliação oral da atividade, um outro ponto negativo foi ainda destacado relativo ao programa:

- (204) M: Ponto negativo é que eles criticam de uma forma meio sem graça, boba e preconceituosa. Por exemplo, eles podiam criticar de uma forma engraçada, uma forma mais lógica, uma coisa mais ou menos assim. (**Avaliação oral do encontro de 14/01/06, com a 7ª A**).

Apesar desses problemas, aproximadamente 29,5% dos/as envolvidos/as apreciaram a atividade como *boa*, 45,5% como *muito boa* e 18% como *ótima*. Para eles/as, ela foi *muito legal, interessante, produtiva; por meio dela, puderam elaborar suas próprias questões para análise do GH, socializar seu pensar, agrupar idéias, perceber as críticas veiculadas no humor televisivo, e fazer críticas*. Veja os trechos a seguir:

- (205) “esse dia achei um dia muito legal e interessante”/ “muito bom conseguimos elaborar diferentes perguntas e respostas”/ “foi muito bom, pois pudemos agregar as nossas idéias a respeito dos quadros do programa”/“para socializar o nosso pensar”/ “foi ótimo porque vi muitas críticas que acho que deveria ser levantada e estudada mais vezes” (**Y, K, SI, S, I - 7ª A**); “Foi muito produtivo levantarmos várias questões sociais levantadas no programa” (**SI, 7ª C**).

Uma aluna expressou ainda sua valoração positiva dessa atividade por meio do campo de significados interpessoal do *afeto*, em que a avaliação está associada à emoção dos sujeitos. Esse significado foi atualizado no processo mental afetivo *amei*: “Sem comentários, eu amei” (F, 7ª C), o que denota, além da associação com a emoção, alto envolvimento com a atividade desenvolvida.

As interpretações conjuntas, orais e escritas, de um mesmo GH animado, selecionado pela pesquisadora, constituíram também etapas do trabalho de campo com resultados muito positivos. Um total de 97,7% de pessoas, aproximadamente, apreciaram essa atividade positivamente tanto em relação à *reação* por ela provocada quanto à sua *composição* e *valor*³⁹¹.

Aqui estou me referindo ao trabalho com as charges animadas **Lula canta Enquanto Houver Sol e Tente Outra Vez**. Enquanto a análise conjunta da primeira charge animada foi feita apenas oralmente, a da segunda envolveu respostas escritas, produzidas em grupos, a questões propostas pela pesquisadora. Em ambos casos, o resultado foi muito bom e os encontros foram muito proveitosos. Os/as participantes avaliaram a atividade como: *muito boa pela utilização de um gênero animado, totalmente maravilhosa, ótima, excepcional, muito legal, interessante, interativa e direcionada*:

³⁹¹ De acordo com Martin (2000:160), a reação, a composição e o valor social são os três eixos de variação do sistema de Atitude/Apreciação. Ver também seção 1.3.3.2 do capítulo 2.

- (206) “foi muito bom pois os GDHs animados nos deixaram mais ‘soltos’ e interessados na aula”/ “foi mais fácil de se entender o GDH e a própria pesquisa”/“esta interpretação foi totalmente maravilhosa”/“foi ótimo” (R1, LB, Y1, I – 7ª A); “Achei excepcional, muito legal e interessante”/ “Foi interativo e divertido” (SI, SI – 7ª C)
- (207) “A seleção de GDHs p/ os alunos foi uma atividade mais direcionada, o que possibilitou o acompanhamento e a monitoração da leitura pelos alunos, contribuindo para que o processo de reflexão sobre os GDHs fosse, de fato, efetivado” (Profa. Célia, 7ª A)
- (208) “Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de perceberem as diferentes leituras de um mesmo gênero textual” (Profa. Valéria, 7ª C).

Segundo esses/as alunos/as e professoras, o **trabalho com a charge animada** produziu vários benefícios: *fez com que os/as alunos/as ficassem mais ‘soltos’ e interessados/as nas aulas, facilitou o entendimento do GH e da pesquisa, possibilitou o acompanhamento da leitura pelos/as alunos/as, contribuiu para o processo de reflexão e proporcionou a oportunidade de perceberem as diferentes leituras de um mesmo gênero.*

Além dessas avaliações escritas, a **análise conjunta de um mesmo GH selecionado pela pesquisadora** também foi avaliada oralmente, e de modo muito positivo, em diferentes encontros destinados a isso. Os/as participantes demonstraram, por exemplo, que esse trabalho causou-lhes um *impacto positivo, especialmente por ser uma experiência em grupo, pelo fato de termos utilizado o recurso do PowerPoint/Data-show, e por ser a charge um gênero multimodal:*

- (209) K: Eu gostei porque às vezes a gente fazendo assim sozinha só pode ver algumas coisas, fazendo assim em grupo a gente percebe muito mais coisas.
[...]
M1: (...) a gente trabalhar esses assuntos em grupo mostra que pode ter diferentes idéias em um só assunto, cada um pode enxergar de uma forma ou boa ou ruim.
[...]
Profª. Célia: Então gente, eu acho que é uma experiência impar, né Cida, porque (...) aqui nesse momento com esse material que você trouxe que é o PowerPoint, que é uma coisa que já chama atenção porque tem, como você mesma disse, são vários fatores, são elementos multimodais que vão tentar chamar a atenção do aluno pra aquele tipo de análise, pra aquele tipo de discussão que certamente vai produzir algum efeito nos próprios alunos. (...) Porque eu acho esse momento que a Cida tá proporcionando aqui, que a gente abriu espaço pra isso, tá servindo de subsídios pra que vocês possam melhorar a parte crítica, analítica de várias questões; a parte oral que é fundamental também, a partir do momento que vocês todos se colocam como locutores e não apenas como interlocutores dentro da sala de aula, e também pra que vocês aprendam a elaborar melhor na fala e depois na escrita como é que a gente formula questões relacionadas à leitura, à variadas leituras. Isto está sendo um grande ganho, muito grande pra vocês porque vejam: a Cida tem pouco tempo que tá aqui desenvolvendo esse trabalho e eu tô vendo o empenho e mesmo o progresso de muitos de vocês, que antes eu não tinha verificado; até porque a gente não teve oportunidade pra fazer esse tipo de coisa ainda. Então, eu acho que está sendo fantástico esses momentos que a gente tem compartilhado do projeto da Cida. (Avaliação oral; Transcrição do encontro de 25/04/05 com a 7ª A).

Observa-se que a professora Célia, em seu discurso, seleciona vários elementos avaliativos que compõem a apreciação positiva da atividade. Esses elementos compreendem atributos, tais como: *experiência ímpar, um grande ganho, muito grande, fantástico; e nomes e grupos nominais com sentido valorativo, como: empenho, progresso de muitos.*

As aulas destinadas à leitura e análise dessa charge animada também foram avaliadas/apreciadas positivamente, como: *mais criativa, não é só mais uma aula de português, uma aula de Língua Portuguesa em que os/as alunos/as ficam elétricos, muito interessados, e na qual puderam não só perceber a graça do humor como as críticas nele apresentadas*. Veja o trecho abaixo:

- (210) Aluna: Isso é uma aula mais criativa que a gente tá vendo, então não é só mais uma aula de português. Acho que tinha que movimentar, acho que tinha que ser assim a estratégia, por causa que não tem uma aula mais criativa, uma aula mais legal. Então, eu acho que essa foi de boa.
[...]
B1: (...) Então, assim eu acho que é uma aula de língua portuguesa, só que assim, a gente fica tão elétrica/
[...]
F: Eu acho essa aula muito interessante, porque é uma forma diferente da gente tá aprendendo sobre a charge, porque até o ano passado a gente só sabia de um lado da charge, o lado engraçado. A gente não sabia do outro lado da charge, o lado dessa coisa de/de crítica.
[...]
Prof^a. Valéria: Bom, eu achei interessante a proposta, né? E também gostei da participação dos alunos, embora alguns não se manifestaram em relação ao entendimento ou não do texto. Isso aí é um texto verbal e não verbal. É um texto que eu diria complexo pra gente fazer a leitura, né? (...) Então, eu acho que o que é mais importante que eu tô percebendo é os depoimentos de que eles estão vendo a leitura da charge, da piada, de uma outra forma, então eu acho que foi positivo. (**Avaliação oral; Transcrição do encontro de 29/04/05, com a 7^a C**).

Como registrei também em diário e notas de campo referentes ao encontro de 24/01/06 com a 7^a. A, em que analisamos a charge animada *Tente outra vez*, a avaliação de uma aluna foi muito importante, porque ela diz que “a pesquisa tem sido fundamental para que ela tenha uma visão mais crítica dos fatos, de tudo. E ela disse que só agora está vendo como o humor pode ajudar nisso. (E NÃO É QUE EU QUERO DEFENDER EXATAMENTE ISSO NA MINHA TESE!!!!!! UAU!!!!)”.

Diferente dessas atividades com as duas charges animadas, desenvolvemos também um **trabalho com gêneros animados em que os/as próprios/as alunos/as selecionaram o texto e elaboraram uma análise escrita do mesmo, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora**. Apesar de sentirem um pouco de dificuldade para seleção do texto e elaboração da análise, nenhum dos sujeitos envolvidos apreciou negativamente esse trabalho. Ao contrário disso, 11,4% avaliou-o como *bom*, 25% como *muito bom*, e 63,6% como *ótimo*.

Pelas suas avaliações, pode-se dizer que *todos/as se sentiram excitados com o desafio de escolha e produção e com o não direcionamento por parte da pesquisadora*. Isso foi apreciado muito positivamente pelos/as envolvidos/as na pesquisa, assim como *o foi o fato de o acesso aos textos ser por meio da internet e de poderem aliar o tratamento de assuntos sérios e críticos à descontração*. Veja os julgamentos e apreciações em trechos de suas avaliações:

- (211) “Nessa atividade, os alunos (a grande maioria) já demonstrou maior percepção em relação as representações e ao *ethos* dos pobres dos políticos, dos homossexuais etc. Foi uma atividade interessante extremamente gratificante pois eles desenvolveram no computador” (**Profa. Célia, 7^a A**)
- (212) “Não houve direcionamento das respostas. Em função disso, foram apresentadas diferentes leituras” (**Profa. Valéria, 7^a C**)

- (213) “Foi muito bom, pois todos nós pudemos ‘construir’ a aula com as nossas idéias”/ “Nós distraímos com uma coisa importante e ao mesmo tempo descontraída, tratamos de assuntos críticos saindo da rotina”/ “Gostei, pois tive que perceber onde e o que estava sendo criticado naquela charge” (RI, M, I – 7ª A).

Além da apreciação positiva, nesses dizeres percebe-se ainda um julgamento positivo tanto do fato de não terem sido propostas questões que direcionassem a análise quanto da capacidade de percepção das representações identitárias por parte dos/as leitores/as.

Como pesquisadora e educadora, também achei muito boa a atividade e a dinâmica adotada³⁹² que, na minha opinião, contribuiu muito para que os resultados fossem bons. Entendo que é muito bom deixar que os/as alunos/as escolham, algumas ou muitas vezes, pois a escolha não é uma tarefa muito simples. “Eu mesma acho difícil escolher um GDH, fico horas e horas, porque sempre fico com receio de não agradar ...” (diário e notas de campo referentes ao encontro de 19/01/06 com a 7ª. A).

Na minha opinião, ainda, apesar da resistência de muitos/as em relação a atividades escritas, foram produzidos textos referentes à análise muito interessantes. Tal análise foi em muito complementada nas apresentações orais. Como registrei em diário e notas de campo de 23/01/06, referentes ao encontro com a 7ª. C, “SABE QUE SE INVESTÍSSEMOS MAIS NO POTENCIAL DE LEITURA CRÍTICA DOS/AS ALUNOS/AS, ELES/AS E NÓS IRIAMOS LONGE.....”.

Penso que um fato ocorrido no final do encontro ilustra também a apreciação positiva dessa atividade. Ao se despedir, no final da aula, um aluno me disse: “muito obrigada pela aula, professora!”. Achei tão interessante o agradecimento dele. Acho que nunca vira e ouvira um aluno agradecer a um/a professor/a por uma aula. No momento em que ele me disse isso, havia também um professor de matemática no laboratório de informática. Quando ele ouviu o que o garoto disse, parou e me olhou. Parece que isso também era novidade para ele. Fiquei contente com a atitude do aluno. Como registrei em diário e notas de campo de 20/01/06, referentes ao encontro com a 7ª A, “são coisas pequenas que renovam nosso ânimo no campo, enquanto pesquisador/a, e na sala de aula, enquanto educador/a”.

No que diz respeito à próxima atividade avaliada, a **produção de GHs**, apesar de não ser um dos objetivos de nossas propostas embrenhar-mo-nos pelo campo da produção de gêneros do humor, a idéia de desenvolvê-la surgiu, durante o trabalho de campo, a partir do interesse dos/as próprios/as alunos/as. Na avaliação, eles/as registraram a sua apreciação em relação à *complexidade*³⁹³ da mesma. Segundo eles/as:

- (214) “é muito difícil produzirmos GDHs”/ “Foi difícil mais foi legal pois além de aprendermos a ler a piada aprendemos a fazer uma piada” (SI, S, 7ª A); “Porque nós então aprendemos a produzir GDHs que até então era uma dificuldade” (SI, 7ª C).

³⁹² Como relatei no capítulo 2, durante as apresentações das análises, todos/as acessavam o GH escolhido pelo grupo que ia apresentar, assistiam, viravam-se de costas para os micros e de frente para os/as apresentadores/as. Estes/as apresentavam a análise feita; em seguida, eu pedia à turma que fizesse perguntas e ou que complementasse a análise, assim como eu também fazia os comentários que julgava necessário.

³⁹³ Ver Teoria da Valoração na seção 1.2.3 do capítulo 1.

Entretanto, também ressaltaram a validade e importância dessa produção de GHs. Para o aluno LB, da 7ª. A, por exemplo, foi “Uma das melhores aulas”. Veja outras avaliações:

- (215) “Foi ótimo pois tive a criatividade de montar um GDH não animado”/ “Eu gostei pois aprendemos a criar e exibir às pessoas nossos próprios textos”/ “Pois pudemos pôr em prática o que aprendemos” (**I, R, R1, 7ª A**)
- (216) “A atividade propiciou aos alunos extravasar a sua criatividade ao produzirem GDHs, atividade que se demonstrou altamente produtiva em termos de aprendizagem do gênero e das praticas de leitura e escrita” (**Profa. Célia, 7ª A**)
- (217) “Os alunos gostaram e se envolveram muito com a atividade. Porém acho que são mais criativos” (**Profa. Valéria, 7ª C**).

Esses dizeres denotam a avaliação/apreciação da reação à qualidade e do valor social³⁹⁴ do trabalho realizado. Nesses exemplos ainda há a expressão da valoração por meio do sistema de atitude/afeto, realizado pelo processo mental afetivo: *gostei, gostaram*.

Como registrei no capítulo 2, pensando na minha própria dificuldade de produzir um texto humorístico, fiquei um pouco reticente ao desenvolver esse trabalho, mas quando observei o interesse e envolvimento dos/as alunos/as, percebi que os resultados poderiam ser surpreendentes, e foram.

No que diz respeito à **avaliação oral ao final de cada encontro**, pode-se dizer que ela foi uma prática que agradou a maioria porque possibilitou aos/às alunos/as expor suas opiniões sobre o que estava sendo feito e refletir sobre o que precisava ser mudado. Veja:

- (218) “Temos a oportunidade de se abrir e expor a opinião, seja ela boa ou ruim” (**LB, 7ª A**)/ “porque nós poderíamos refletir os pontos negativos” (**Y, 7ª C**)

Além disso, foi de suma importância para identificarmos a necessidade ou não de reestruturação do trabalho:

- (219) “Esse momento foi importante para a pesquisadora reorientar seu trabalho” (**Profa. Valéria, 7ª C**).

A seguir, passo à apresentação das avaliações referentes às dinâmicas adotadas.

Dinâmicas

Durante o desenvolvimento da P.F. procurei diversificar as dinâmicas/técnicas adotadas de modo que não trabalhássemos apenas com discussões orais com todo o grupo, como foi feito durante a P.P. Desse modo, em alguns encontros, propúnhamos atividades individuais, ou em grupos dentro e fora da sala de aula, ou em duplas; em outros, propúnhamos ainda que fosse feito um grande círculo na sala para discussão dos textos de humor. Em alguns, eu indicava quem do grupo o representaria; em

³⁹⁴ A reação (impacto, qualidade), a composição (proporção, complexidade) e o valor social são os três eixos de variação do sistema de Atitude/Apreciação (Martin, 2000: 160). Sobre isso, ver seção 1.2.3 do capítulo 1.

outros, os/as próprios/as alunos/as faziam a escolha. Da mesma forma, em alguns encontros, ficávamos na sala de aula, em outros no Laboratório de Informática (LIE), ou na sala de vídeo, etc.

Essas diferentes dinâmicas/técnicas, nesses diferentes espaços, também foram avaliadas pelos sujeitos participantes, e o gráfico a seguir nos dá uma visão geral de como foi essa avaliação:

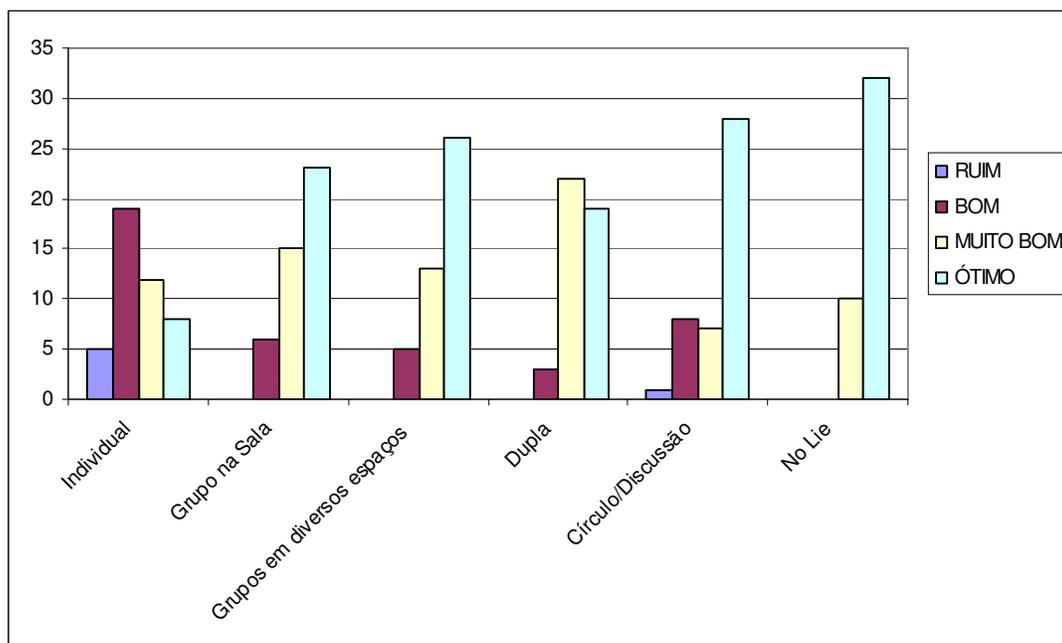


GRÁFICO 2: Avaliação das dinâmicas adotadas

Como se pode ver, a dinâmica avaliada como *ruim* por mais pessoas foi a de leitura e interpretação individual de GHs. Penso que o trabalho individual é uma das práticas mais efetivadas no espaço da sala de aula e talvez por isso haja uma ‘saturação’ por parte dos/as alunos/as em relação a ele.

Por outro lado, os sujeitos envolvidos apresentam uma preferência nítida pelas atividades desenvolvidas em grupo de dois ou mais, na sala de aula ou em outro espaço escolar. A maioria avaliou-as como *ótimo*³⁹⁵. A sua preferência pelo trabalho no laboratório de informática (LIE) também é notável. Em torno de 23% dos/as envolvidos avaliaram-no como *muito bom* e 73% como *ótimo*. Ninguém o apreciou como *ruim* ou apenas *bom*³⁹⁶. Essa apreciação tão positiva se deve tanto ao fato de poderem sair do espaço convencional da sala de aula, quanto ao fato de poderem utilizar o computador e ainda ter acesso à internet.

³⁹⁵ A dinâmica em grupo na sala de aula foi avaliada como ótimo por 52,27% dos/as participantes; em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas, por 59,09%; em dupla, por 43,18%; em um grande círculo, discussão por todos/a, por 63,63%.

³⁹⁶ Houve duas respostas em branco.

A partir de todas essas avaliações das duas propostas, na seção seguinte, procuro fazer uma reflexão sobre a pesquisa como um todo e sobre as mudanças provocadas por elas e relacionadas pelos/as participantes em suas avaliações.

5.2. Reflexões sobre a prática e sobre as mudanças por ela provocadas

Essa reflexão é construída com base, principalmente, nos dizeres dos/as participantes desta pesquisa e também a partir de minhas próprias reflexões sobre a pesquisa. Para desenvolvê-la aqui, selecionei duas questões das avaliações finais da Proposta Piloto e da Proposta Final porque considero que elas fornecem subsídios importantes para a reflexão sobre a nossa prática e sobre as possíveis mudanças provocadas por ela. Além disso, entendo que elas também constituem, por si só, reflexões dos/as próprios participantes acerca da pesquisa. As questões são estas: a) “O trabalho atendeu às suas expectativas? __Sim __Não __Em parte. Justifique.” e b) “Com base em tudo que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique”³⁹⁷³⁹⁸. Também me baseio, para essa reflexão, nas avaliações apresentadas e analisadas na seção anterior e na seção 3.3 do capítulo 3.

Em minha opinião, a representação da validade e qualidade desta pesquisa é constituída, em parte, pela avaliação de ela ter atendido às expectativas dos sujeitos envolvidos e/ou superado-as, assim como pela identificação, por parte desses sujeitos, de mudanças por ela promovidas, quer seja na prática de leitura, quer seja no modo de pensar dos/as participantes. Por isso, inicio minha reflexão pela apresentação dos dados relativos à primeira questão.

Felizmente, pouquíssimos/as **participantes**³⁹⁹ (por volta de 5%) **consideraram que a P.P. não atendeu às suas expectativas**. Em suas justificativas, eles/as demonstraram que haviam construído suas expectativas em torno da crença de que, porque iríamos trabalhar com humor, as atividades seriam mais liberais, abertas; em resumo, os encontros seriam muito mais para fim de entretenimento:

(220) “pois eu esperava uma aula só a gente contando piada e rindo” (**Aluno 3, 7ª C – P.P.**)

(221) “porque pensei que seria mais relax, mais aberto”/“Eu pensei que seria uma atividade mais liberal, não que tenha sido chato” (**R1, GD, 7ª A – P.P.**)

³⁹⁷ Como a P.P. foi desenvolvida apenas com piadas, essa questão foi direcionada para esse gênero na avaliação final da proposta: “Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via uma piada? Explique”.

³⁹⁸ Gostaria de esclarecer que houve uma falha de minha parte na elaboração dessas duas perguntas, pois se pode considerar que as duas contêm pressupostos. Isso poderia ser entendido como induzindo os resultados. Porém, como esses resultados foram fruto de diferentes avaliações, não só deste instrumento final, entendo que essa possível indução não deve ser considerada ou deve ser vista como bastante minimizada.

³⁹⁹ Dos 93 (noventa e três) sujeitos que responderam à questão, 49 (quarenta e nove) são participantes da P.P. e 44 (quarenta e quatro) da P.F..

E um/a deles/as justificou sua avaliação pela apreciação negativa das piadas utilizadas:

- (222) “porque eu achei que as piadas fossem um pouco mais engraçadas” (GP, 7ª A – P.P.).

Quanto à P.F., apenas um aluno respondeu que ela não atendeu às suas expectativas e é interessante destacar que, pela sua justificativa, pode-se ler que a proposta, na verdade, *pode ter superado suas expectativas*. Veja:

- (223) “Porque as minhas expectativas não eram de aprender tanto a respeito dos GDHs quanto eu aprendi” (R1, 7ª A – P.F.).

Pelo seu dizer, é possível construir um sentido de que ele está avaliando/apreciando a proposta como melhor do que esperava, pois ele aprendeu muito mais do que imaginava que aprenderia, o que seria algo positivo. Mas, por outro lado, pode-se ler que ele não queria aprender tanto sobre os gêneros do humor, o que pode ser entendido como negativo, nesta perspectiva.

Quanto às **pessoas que consideraram que a P.P. atendeu às suas expectativas apenas em parte** (12% aproximadamente para P.P. e P.F.), elas destacaram como principais causas disso: *o fato de os textos humorísticos selecionados não provocarem o riso e o fato de não terem entendido bem o que foi discutido, em alguns momentos*:

- (224) “porque em alguns argumentos não ficaram claros nas discussões”/ “Como é sobre humor, eu pensei que nós iríamos trabalhar com temas humorísticos que realmente provocassem o riso” (Aluno/a 2, 6, 7ª A – P.P.).

Já as que consideraram que a **P.F. atendeu às suas expectativas apenas em parte**, elas destacaram como principais causas disso: *o fato de a colaboração/participação não ter sido por parte de todos/as alunos/as, o desrespeito ao trabalho por alguns/mas alunos/as, o desagrado em relação a alguns gêneros do humor analisados*. Veja alguns exemplos:

- (225) “porque eu esperava que todos alunos colaborassem e eles não colaboraram”/ “Porque eu achava que todos alunos respeitassem o trabalho, mas eles não respeitaram” (SI, Y1, 7ª A – P.F.)/ “Eu pensei que fosse uma aula com mais alegria e com mais gente participando” (T2, 7ª C – P.F.)
- (226) “pois tiveram textos humorísticos que não me agradou” (SI, 7ª A)/ “Eu prefiro as charges animadas e charges animadas não teve muito” (SIs, 7ª C – P.F.).

Nas justificativas de **quem avaliou que as duas propostas atenderam às suas expectativas** (em torno de 83%), muitos/as ressaltaram o que aprenderam com elas:

- (227) “porque eu queria aprofundar meus conhecimentos sobre o GDH e isso aconteceu”/ “porque aprendi muito nesta pesquisa”/ “porque foi aprender sobre um gênero que não havia na escola”/ “Eu tinha expectativa de aprender a não só entender e compreender como produzir textos humorísticos” (SIs, R, 7ª A – P.F.).

- (228) “Aprendi várias coisas”/ “Porque agora eu sei interpretar os textos humorísticos”/ “Porque ajudou a enxergar as charges de outra maneira” (SIs, 7ª C – P.P.)
- (229) “com esse trabalho obtemos resultados bons por nos divertirmos, e até mesmo uma conscientização de diferenças que existem entre as pessoas”/“Acho que o trabalho alcançou sua meta que é nos fazer entender sobre histórias de humor. Acho que todos aprenderam”/ “aumentou o meu conhecimento”/ “pois o conhecimento que adquirimos desperta o interesse por esse tipo de piada humorística”/ (Aluno/a 2, 16, G1, 7ª C – P.P.).

Por essas avaliações, observa-se que as propostas possibilitaram aos/as envolvidos/as *aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre os GHs, aprender sobre gêneros não trabalhados na escola, aprender a interpretar esses gêneros e a produzi-los, se divertir*. Além disso, *ajudaram-nos a ‘enxergar’ alguns GHs de maneira diferente e despertaram neles/as o interesse pelo humor*.

Alguns/mas ressaltaram também a sua satisfação em relação às aulas, construindo um significado atitudinal por meio do campo de significados do afeto⁴⁰⁰, realizado pelos processos mentais afetivos *gostei, satisfez, adorei* em:

- (230) “Eu gostei muito das aulas e me satisfez”/ “Eu gostei das aulas porque foi uma coisa diferente” (SIs, 7ª A – P.F.); “Adorei trabalhar com os GDHs via internet e pedir a opinião das pessoas sobre as piadas” (SI, 7ª C – P.P.).

Outros/as salientaram o que conseguiram avançar como leitores/as:

- (231) “pois antes não tinha um olhar amplo sobre esses tipos de textos, hoje consigo ser mais crítica” (K, 7ª A – P.F.).

E outros/as argumentaram destacando as qualidades do trabalho:

- (232) “Pois fizemos vários trabalhos e foi bastante interessante estarmos em vários espaços diferentes”/ “Porque foi muito bom trabalhar com GDHs”/ “Pois os trabalhos foram muito legais e diferentes”/“acabou sendo mesmo uma aula animada e divertida”(SIs, 7ª C – P.F.)
- (233) “foi um trabalho descontraído”(Aluno/a 3, 4, 9, 7ª. A – P.P.); “Além de ser um trabalho humorístico, diferente, interessante, o entendimento de cada palavra, frase, foi muito importante”/ “pois ela desenvolveu de uma maneira muito divertida e não foi só teoria, foi uma aula com computador, com contação de piada, foi um máximo” (Aluno/a 2, M2, 7ª C – P.P.).

Nesses trechos, evidencia-se uma apreciação positiva do trabalho desenvolvido durante as propostas, realizada por meio de atributos, como: *bastante interessante, muito bom, muito legais, diferente, animada, divertida, descontraído, humorístico, muito importante, um máximo*.

Pelo dizer de alguns/mas alunos/as, pode-se perceber ainda que a proposta não só atendeu, como **superou suas expectativas**, como nos trechos a seguir:

- (234) “no decorrer do trabalho todos me surpreenderam”/ “Esperava que fosse em parte chato mas foi perfeito”/“superou as minhas expectativas porque eu não gostava de piada passei a olhá-las de um modo

⁴⁰⁰ Ver Teoria da Valoração na seção 1.2.3 do capítulo 1.

diferente”/“Foi além do que eu pensava”/“pois na verdade eu achava que seria mais uma aula ‘chata’, mas não foi bem isso, foi melhor”/ “foi melhor do que eu esperava. Com esse trabalho, aprendi elementos de uma piada e outra concepção das coisas” (M1, LB, M, TH, B, L1, 7ª A – P.F.).

É muito gratificante chegar ao final de um árduo trabalho como esse e concluir que os resultados em alguns sentidos foram melhores que o esperado. Como me sinto aliviada ao apresentar esses dizeres que, concretamente, representam o sucesso desta pesquisa. Pesquisa esta que partiu da observação da realidade da sala de aula para chegar a uma intervenção com o propósito de provocar mudanças no que diz respeito à abordagem dos gêneros humorísticos na sala de aula e de despertar um olhar crítico por parte dos/as alunos/as quando da leitura desse material, visto por muitos/as como objeto apenas de entretenimento.

Hoje posso dizer que um processo de mudança foi iniciado com minha pesquisa. E é muito bom poder dizer isso, confesso. Para confirmar e comprovar isso, vou agora apresentar as respostas dos/as participantes da pesquisa a uma outra questão das avaliações finais: “Com base em tudo que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique”⁴⁰¹. Essas respostas somadas aos dizeres dos sujeitos nas avaliações orais realizadas durante a pesquisa e aos próprios resultados observados pelas professoras possibilitam-nos falar desse processo de mudança.

Dos/as alunos/as que julgaram que nada mudou com o desenvolvimento das propostas (em torno de 15,5%), três justificaram isso pela apreciação negativa das piadas utilizadas, na P.P.:

(235) “Não, porque as piadas eram idiotas, retardadas, sem graça, sem noção e além disso eram chatas demais.”/ “Não, porque as piadas são um pouco sem graça.”/ “Não, porque as piadas eram muito sem graça.” (aluno/a 15, 7ª. C, 29/11/04; M, aluno/a 2, 7ª A, 24/11/04 – P.P.).

Três outros/as disseram que nada mudou, mas não justificaram. Cinco outros/as consideraram que: *continuam com a mesma concepção de piada; com a mesma postura em relação a esse texto; seu modo de ler o humor não era muito diferente; e que não gostam de ler*, como nos trechos a seguir. Isso é atualizado pela escolha de advérbios de negação e de tempo, de processo indicando continuidade, e de tempo verbal denotando habitualidade, como em:

(236) “Não, pois eu já a via como um ponto de reflexão”/ “continuo vendo a piada da mesma forma [...]. Mas, apesar de não mudar minha forma de ver a piada, acho que pude avaliar melhor a que fins a piada quer chegar”/ “[...] aumentou o meu conhecimento sobre piadas.” (alunos/as 18, 4, 11 - 7ª C, 29/11/04 – P.P.)

(237) “Não, porque eu sempre vejo as piadas pelo motivo crítico.” (aluno/a 4, 7ª A, 24/11/04 – P.P.)

(238) “Pra mim não mudou nada”/ “pois o meu modo de ler o humor não era muito diferente” (Y, SI, 7ª A – P.F.)

(239) “Pois não gosto de ler” (SI, 7ª C – P.F.).

⁴⁰¹ Como a P.P. foi desenvolvida apenas com piadas, essa questão foi direcionada para esse gênero na avaliação final da proposta: “Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via uma piada? Explique”.

Veja que nos dois últimos trechos do exemplo (236), os/as alunos/as, apesar de dizerem que não havia ocorrido mudança, no final de suas respostas apontaram, sim, algo novo acrescentado pelo trabalho desenvolvido: “pude avaliar melhor a que fins a piada quer chegar”, “aumentou o meu conhecimento”.

Vou apresentar agora quais foram as **mudanças provocadas pela nossa prática**, segundo os sujeitos envolvidos na pesquisa. Pelos seus dizeres, tais mudanças dizem respeito primeiro:

a) à habilidade e capacidade de interpretar gêneros do humor:

- (240) “pois agora posso interpretar textos humorísticos de várias maneiras e esclarecer mais informações sobre eles. E eu tenho dificuldade para interpretação, então isso foi realmente bom para mim.”/ “pois agora procuro interpretar melhor, aprofundar sobre o texto para procurar entendê-lo”/ “pois agora nós aprendemos a interpretar de forma diferente esses textos, sabendo que eles não são apenas textos humorísticos que nos divertem, mas também são textos que nós podemos analisar, assim como outros textos, trabalhados em aulas de Português” (T1, M1, B, 7ª A – P.F.)
- (241) “Eu interpreto bem melhor e me ajudou muito”/ “Mudou bastante porque agora eu interpreto mais facilmente os GDHs”/ “Pois maioria das vezes não sabíamos interpretar um texto humorístico e agora podemos ver com outro olhar humorístico” (SI, F, SI, 7ª C– P.F.)
- (242) “Meu modo de ver as piadas mudou completamente, pois agora eu sei analisá-las e entendê-las.” (aluno/a 7, 7ª C, 29/11/04 – P.P.); “Sim, mudou muito. [...]agora eu interpreto a piada, vendo cada interpretação que as pessoas podem ter.”/ “Sim, porque antes eu só enxergava o lado humorístico. Agora aprendi a interpretar as piadas e ver com que finalidade elas foram feitas”/ “Sim, porque eu não gostava muito de piadas porque não conseguia entender o sentido, mas depois das piadas que estudamos, consegui entender mais o sentido das piadas.” (DA, aluno/a 6, 8, 7ª A, 24/11/04 – P.P.).

b) à habilidade e capacidade de fazer uma leitura crítica desses gêneros:

- (243) “Eu acho que agora nós aprendemos a ver os textos humorísticos com mais críticas”/ “hoje consigo ser bem mais crítica ao ler um texto humorístico” (SI, K, 7ª A– P.F.)
- (244) “Sim, antes eu não percebia a crítica, eu simplesmente ria até de piadas preconceituosas, agora eu rio mas também analiso suas críticas.”/“Sim, agora analiso as piadas com um olhar crítico e humorístico.” (aluno/a 10, 13, 7ª C, 29/11/04 – P.P.)

c) à habilidade e capacidade de diferenciar determinados GHs:

- (245) “agora já sabendo classificá-los e compreendê-los melhor”/ “Mudou muito porque entendi o era charges, cartum e mais... Aprendi a interpretar uma charge” (V1, SI, 7ª A– P.F.); “Agora eu percebi que os GDHs não são apenas piadas” (SI, 7ª C– P.F.).

E dizem respeito também a uma **transformação no modo como os/as leitores/as se relacionam com os textos de humor e os vêem**. Alguns/mas alunos/as destacaram que *passaram a ter mais interesse pelo humor, a gostar de piadas; passaram a ler mais textos humorísticos e a ter mais atenção ao lê-los*:

- (246) “Passei a ler mais textos humorísticos”/ “Ganhamos mais interesses”/ “Pois agora eu presto mais atenção ao ler”/ “Passei a ter mais paciência para ler as piadas sem graça e ver seu ponto positivo” (SIs, 7ª C – P.F.)

- (247) “Sim, mudou, mudou bastante, eu via a piada como uma coisa engraçada, depois eu comecei a prestar mais atenção, percebi que as piadas é fazer uma crítica a um assunto.”/ “eu antes quando lia piadas e não entendia não procurava entender e passava para a próxima. Com estas dinâmicas de analisar as piadas no computador, eu comecei a gostar de piadas com as nossas discussões e a entende-las bem, isso foi o que aprendi” (F, JP, 7^a A, 24/11/04 – P.P.)
- (248) “O trabalho mudou meu pensamento na forma de aprender a analisar, interpretar e criticar uma piada, antes de ver o lado humorístico que ela apresenta.”/ “Acho que mudou muito meu jeito de ver a piada, (..) eu mudei meu jeito de pensar.” (aluno/a 1, 17, 7^a C, 29/11/04 –P.P.).

Outros/as salientaram que **não objetivam mais apenas o entretenimento quando lêem um texto de humor, mas também desvelar as críticas, e procuram refletir sobre o assunto tratado no texto:**

- (249) “antes eu achava que um texto humorístico era só para rir mas agora eu percebo que também foi feito para criticar ou explicar um assunto”/ “antes, eu lia um GDH e ficava pensando: ‘onde está a graça’. Hoje, eu leio e fico pensando: ‘o que está criticando e o que tem a ver com o que’.” (R, LB, 7^a A – P.F.)
- (250) “Pois antes não via a lógica dos textos humorísticos e agora estou ligando as bolas!”/“Porque agora eu olho e penso o que isso quis dizer, antes não, só achava graça” (SIs, 7^a C – P.F.)
- (251) “Antes lia a piada, achava graça ou não e pronto; hoje em dia, depois do trabalho realizado, eu procuro analisar mais a piada, procurando entender o que lia.” (aluno/a 2, 7^a C, 29/11/04 – P.P)
- (252) “Sim, pois antes eu lia só a piada para descontrair, como lazer, agora quando eu for ler uma piada, eu sei que posso tirar diversos pontos de vista, entender a piada e me divertir mesmo assim.” (R, 7^a A, 24/11/04 – P.P.)

Alguns/mas deles/as ainda afirmaram que a P.F. fez com que se tornassem mais críticos.

- (253) “Eu sou mais crítica”/“Estou mais crítica e entendo melhor as piadas” (SIs, 7^a C – P.F.).

As duas professoras das duas turmas de 7^a série também avaliaram que houve mudanças na forma como os/as alunos/as liam/viam os textos humorísticos:

- (254) “Sim, o meu ponto de vista, como professora da turma, é o de que a maioria dos alunos se demonstraram capazes de ler, refletir, fazer inferências e críticas a respeito dos GDHs lidos” (Profa. Célia, 7^a A – P.F.)
- (255) “Acho que, hoje, os alunos que participaram dessas atividades não lêem da mesma maneira que liam. Houve uma mudança de percepção desses alunos em relação ao texto humorístico, eles estão mais atentos à crítica que está sendo construída pelo texto em determinado contexto político e social” (Profa. Valéria, 7^a C – P.F.).

Chamou-me a atenção a incidência de **negativas** na representação de como liam/viam os textos de humor **antes** das propostas, como se pode ver nos exemplos 241, 242, 244, 247, 250. Os/as alunos/as enfatizam o que **não** faziam e **não** eram antes da realização das propostas, em oposição ao que conseguem fazer depois delas. Chamou-me atenção também a incidência do **elemento temporal “agora”** nas respostas, demarcando uma divisão temporal clara entre o antes e o depois do trabalho desenvolvido, como nos exemplos 240-246, 249, 250, 252, e ressaltando os resultados obtidos por meio dele.

Gostaria de destacar, ainda, os processos que os/as alunos/as utilizaram em suas avaliações para representar a transformação provocada pelo trabalho desenvolvido. Eu entendo que a escolha desses processos - relacionada ao significado representacional – também contribui para a avaliação - associada ao significado identificacional – das propostas e da pesquisa. Isso é fruto da própria relação dialética dos significados, da qual trata Fairclough (2003).

Nos dizeres citados nas avaliações de quem julgou que as propostas provocaram mudanças na forma como liam/viam um texto humorístico (do exemplo 240 ao 255), os **processos** são predominantemente **mentais**: “posso interpretar”⁴⁰²; “procuro interpretar/aprofundar”, “entendê-lo”, “aprendemos a interpretar”, “sabendo”, “interpreto”, “ver”, “eu sei analisá-las e entendê-las”, “enxergava”⁴⁰³, “aprendi a interpretar as piadas e ver com que finalidade elas foram feitas”, “gostava”, “consegui entender”, “aprendemos a ver”, “sabendo classificá-los e entendê-los”, “entendi”, “percebi”, “presto mais atenção”, “eu comecei a gostar de piadas com as nossas discussões e a entendê-las bem, isso foi o que aprendi”, “percebo”, “fico pensando”, “estou ligando as bolas”⁴⁰⁴, “olho e penso”, “eu sei”. Há ainda construções com **processo material** “mudou” (ex. 241, 242, 245, 247, 248), “mudei” (248) que me chamaram a atenção pelo fato de o trabalho desenvolvido ser colocado na posição de agente de mudanças no pensamento do/a aluno/a: “O trabalho mudou meu pensamento”, “Meu modo de ver as piadas mudou completamente”, “Acho que mudou muito meu jeito de ver a piada”, e o aluno ser realizado como ator “eu mudei meu jeito de pensar.” de mudanças também.

É importante salientar ainda as construções com **processos relacionais**, nas quais são apresentados atributos aos/as participantes que denotam mudanças em suas *identificações*, tais como: “hoje consigo ser bem mais crítica ao ler um texto humorístico”, “Eu sou mais crítica”, “Estou mais crítica e entendo melhor as piadas”, “a maioria dos alunos se demonstraram capazes de ler, refletir, fazer inferências e críticas a respeito dos GDHs lidos”, “eles estão mais atentos à crítica que está sendo construída pelo texto em determinado contexto político e social”.

A escolha desses tipos de processos na representação das transformações ocorridas em decorrência das propostas, na minha opinião, é um aspecto importante na análise, pois denota uma mudança nos sujeitos não só na forma de pensar e de ser como na maneira de agir em relação aos gêneros do humor.

Esses resultados, sem dúvida, são consoantes com a proposta e propósitos da teoria e da metodologia que adoto nesta pesquisa: a ADC e a Etnografia Crítica, pois em ambas se preconiza que o saber seja usado na transformação social. Em ambas também se preconiza que os resultados das pesquisas não fiquem restritos aos ‘muros’ das universidades. Por isso, solicitei aos/as participantes da pesquisa, na avaliação final da P.F., sugestões de como a pesquisa, mais especificamente as propostas que a compõem, poderiam ser difundidas para outras séries, disciplinas e escolas.

⁴⁰² Esse processo fica na fronteira entre o mental e o material. Eu o classifiquei como mental, considerando o importante papel do pensamento e reflexão na construção de sentidos.

⁴⁰³ Nesse contexto, o processo enxergava é equivalente a via.

⁴⁰⁴ A expressão “ligando as bolas” tem aqui o sentido de “entendendo”.

Alguns/mas alunos/as sugeriram que tudo fosse feito da mesma maneira como aconteceu com as turmas de 7ª série:

- (256) “Na minha opinião esta proposta deve ser difundida as outras turmas e séries da mesma maneira que foi apresentada a nós, alunos da 7ª A.” (**R, 7ª A**); “Do mesmo jeito que foi introduzido na nossa escola”; “acho que igual, pois foi muito bom trabalhar assim, não tiraria nenhuma virgula” (**SIs, 7ª C**).

Alguns/mas alunos/as da 7ª A sugeriram que fosse criada uma disciplina específica para o estudo do humor:

- (257) “Na minha opinião, para esta proposta ser difundida para outra séries disciplinas e escolas, deveria ser criada a disciplina: estudo humorístico”/ “Se tratando de uma matéria escolar que analise os assuntos/problemas da escola, do bairro, do país de uma forma humorística, para tentar captar a atenção dos interessados de um jeito especial.”/“Para mim esse projeto pode ser considerado uma disciplina a ser estudada no espaço escolar.” (**R1, M, T1, 7ª A**).

Outros/as apresentaram a sugestão de divulgação pela internet, por ser um meio muito conhecido e utilizado na sociedade:

- (258) “Pode ser difundida pela internet, pois todos os conhece.” (**Y1, 7ª A**); “Adotando um site feito pelos alunos” (**SI, 7ª C**).

Muitos/as outros/as deram sugestões interessantes e diversificadas, que vão desde fazer reuniões, espalhar material com opções de trabalho até a produção de um livro. Vou aqui apresentar as propostas dos/as alunos/as, agrupando-as de acordo com as semelhanças:

- (259) “Fazendo uma espécie de reunião, espalhando propostas, material e opções de trabalho com os alunos.”/ “Tendo mais interpretação de textos humorísticos nas outras series, escolas e em disciplinas diferenciadas porque não é só em português que é preciso capacidade de interpretação e crítica. Será útil a vida toda.”/ “Podíamos montar exposição, livros e programas para divulgar as propostas.” (**LB, T1, K, 7ª A**)
- (260) Poderia criar um jornal para GDH ou mesmo utilizar um jornal da ESEBA”/“A escola poderia ter uma rádio pra gente poder divulgar, o site, ou um jornal da escola” (**SIs, 7ª C**).

Também solicitei sugestões de como os resultados da pesquisa poderiam ser divulgados para o público em geral. Para os/as alunos/as, isso pode ser feito de diferentes formas. Veja algumas, separadas por turmas:

- (261) “Por jornal, por exemplo, o Correio, pela televisão, por exemplo, pelo jornal local, o MGTV e por palestras em escolas.”/“Em jornais na escola”/“Através de campanhas”/“Pelos painéis da escola.”/“Através de seminários.”/ “Através de uma maior divulgação da interpretação dos GDHs na mídia (através da TV, do rádio, da internet, etc.)” (**LB, SIs, S, R, R1, 7ª A**)
- (262) “Através da internet, jornais e outros”/“Através de rádio”/ “Através de visitas a outras escolas para mostrar os resultados”/ “Fazer um livro com os nossos textos”/ “Com um show, nota 1000, adorei!!!”/ “Em novas aulas da Cida” (**SIs, F, 7ª C**).

As duas professoras apresentaram as seguintes sugestões de como divulgar os resultados desta pesquisa:

- (263) “Poderia ser por meio de mini-cursos, congressos, seminários, cursos de atualizações para docentes etc. É necessário, também, a produção de artigos para a divulgação dos resultados da pesquisa” (**Profa. Célia, 7ª A**)
- (264) “Por meio de palestras, artigos e livros publicados” (**Profa. Valéria, 7ª C**).

Como eu havia dito no capítulo 2, é meu objetivo publicar o trabalho em forma de livro para que as propostas de leitura e análise de gêneros do humor, desenvolvidas com turmas de 7ª série do Ensino Fundamental, possam se constituir em subsídio para professores/as das diferentes redes, para produtores/as de livros didáticos, etc. Além disso, objetivo publicar artigos com resultados da pesquisa, participar de seminários voltados para a formação de professores/as. Esses podem ser caminhos para a socialização de nossa experiência e para promoção de reflexão acerca do trabalho de leitura e análise críticas de gêneros do humor e de sua importância na formação de cidadãos/ãs-leitores/as críticos/as.

A seguir, apresento as considerações e reflexões finais da tese. Procuo retomar a trajetória percorrida na realização da pesquisa, destacar os resultados obtidos, as contribuições deste trabalho, assim como apontar os obstáculos que foram enfrentados e as lacunas ainda a serem preenchidas por futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA A PESQUISA

A motivação para esta pesquisa, como já explicitado, foi uma inquietação com a minha própria prática e um desejo de desenvolver um trabalho que pudesse trazer contribuições para a prática dos/as professores/as - a minha inclusive -, para os/as alunos/as e para o ensino em geral. A minha crença na possibilidade de que esta pesquisa pudesse provocar mudanças no contexto escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, e pudesse contribuir para um projeto emancipatório e para a constituição de leitores/as críticos/as e reflexivos/as, foi a mola propulsora desta investigação.

Eu acredito que é preciso considerar a escola como uma esfera pública democrática (Giroux, 1997), dedicada a formas de fortalecer o *self* e o social e construída em torno de formas de investigação crítica, que priorizam o diálogo significativo e a atividade humana. Acredito também que qualquer educador/a deve procurar ‘funcionar’ como intelectual e que seu trabalho pode e deve ter relação específica com a modificação, o desafio, e não com a reprodução da sociedade dominante. E, por acreditar nisso, seguindo a perspectiva defendida por Giroux (1997), enquanto educadora e pesquisadora, eu me vi, tentei ser vista e procurei atuar durante toda a pesquisa como uma intelectual transformadora que busca combinar a reflexão e a prática docente a serviço da educação dos/as estudantes para que sejam cidadãos/ãs reflexivos/as e ativos/as.

Para atender aos objetivos desta pesquisa e responder às questões apresentadas na introdução desta tese, procurei articular, no capítulo 1, um campo teórico transdisciplinar no qual se inserem, especialmente, a Análise de Discurso Crítica, a Linguística Sistêmico-Funcional e os estudos e teorias do humor. Procurei também articular, no capítulo 2, a Etnografia Crítica, como metodologia de coleta de dados, e a Análise de Discurso Crítica, como metodologia de análise. Esta articulação tem sido cada vez mais enfatizada pelo fato de estas duas perspectivas trazerem, em sua base, considerações sobre a necessidade da transdisciplinaridade e da triangulação. Em consonância com essas articulações, utilizei a triangulação em nível de abordagens teóricas, de procedimentos de coleta de dados (diários e notas de campo, questionários, entrevistas gravadas em áudio, aulas gravadas em vídeo, textos escritos pelos/as alunos/as e professoras) e de metodologias. Tais articulações foram importantes para a coleta e análise de dados e se mostraram muito produtivas para esta pesquisa. Da mesma forma, esses procedimentos de coleta foram complementares e contribuíram muito para a compreensão da prática discursiva e social do ensino de Língua Portuguesa e para a percepção de como alunos/as e professoras entendem o humor e avaliam o trabalho com ele dentro do espaço escolar.

No capítulo metodológico ainda, no relato da trajetória percorrida no trabalho de campo, priorizei não só o que foi feito, mas o como foi feito para que os/as possíveis leitores/as desta tese pudessem também ‘entrar no mundo desta pesquisa’. Como os/as leitores/as devem ter observado, este é um dos capítulos mais extensos da tese, e isso se justifica pelo fato de que uma das maiores contribuições desta pesquisa, na minha opinião, centra-se na apresentação de metodologias para o

trabalho com os gêneros do humor dentro do contexto escolar, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

No capítulo 3, eu mostrei quais são os GHs presentes em LDLPs utilizados no Brasil e em Portugal, a forma como são abordados, a opinião dos/as participantes da pesquisa sobre essa abordagem, como eles/as definem o humor e por que gostam de textos humorísticos. Eu destaquei que tem ocorrido uma mudança quanto à inserção desses gêneros nos LDLPs em função da demanda oriunda da publicação dos PCN (Brasil, 1997, 1998). Com esta publicação, os/as produtores/as de LDLPs procuraram adequar a sua produção à essa demanda imposta pelo poder estatal, por meio da inserção de uma diversidade de textos e gêneros no LD. Porém, observa-se que eles/as não têm conseguido fazer corresponder a essa diversidade, uma abordagem analítica. Assim, os textos que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, continuam sendo primordialmente os extraídos de obras literárias e os demais figuram, muitas vezes, como pretexto para o ensino da gramática normativa, para ilustração de algum tópico ou para “diversão” dos/as alunos/as – como muitas vezes acontece com os gêneros do humor.

No que diz respeito ao contexto português, pelo que pude observar em sala de aula e pelas entrevistas feitas com alunos/as e professora, os GHs são praticamente ignorados por professores/as e produtores/as de material didático portugueses/as. É certo que, conforme ressalva já feita, não posso aqui fazer generalizações, pois minha investigação em Portugal restringiu-se a um curto espaço de tempo e a apenas uma escola e uma professora. Contudo, os dados obtidos não deixam de ser uma amostra de como os GHs são considerados neste contexto. Segundo os/as próprios/as alunos/as disseram, eles/as nunca leram um texto de humor em sala de aula.

Quanto ao contexto brasileiro, como ressaltai no capítulo 3, apesar dessa mudança e crescente inclusão dos GHs nos LDLPs, evidenciou-se, pela análise de dois LDLPs brasileiros e pelos dizeres dos/as participantes da pesquisa, que há ainda um foco no humor **apenas** como pretexto para estudo da gramática nesse material didático; mais especificamente, para identificação de classes de palavras e de funções sintáticas. E, dentro do contexto de aulas de LP, observou-se que, muitas vezes, nem para isso eles são utilizados. Isso indica que o processo de mudanças das concepções de linguagem e dos paradigmas de ensino da língua é lento. E, sem essas mudanças, dificilmente produtores/as de LDs e professores/as conseguem se afastar do que já está cristalizado e é consenso: o foco no texto como pretexto para estudo da gramática normativa e em textos extraídos de livros literários.

O problema principal nessa abordagem dos GHs, como já procurei deixar claro, não reside no fato de se estudar a gramática a partir do texto de humor, mas, sim, no fato de se utilizar esse texto **apenas** para isso e na forma como isso é feito. Não se atenta para as escolhas feitas na gramática da língua a fim de produzir determinados efeitos de sentido. Igualmente, as representações, relações sociais e identidades constituídas nos textos por meio das escolhas lexicogramaticais não são exploradas.

O que se observa é que o “novo” discurso oficial posto nos PCN parece artificial e distante da realidade educacional de muitos/as, de modo que mudanças efetivas na prática escolar ainda não têm sido percebidas. É possível pensar que os PCN foram constituídos como *mercadoria* (Fairclough, 2001a) para o próprio Estado mostrar-se contemporâneo, no sentido de estar atualizado e sintonizado com o resto do mundo, apesar de, efetivamente, a prática do Estado não ter mudado, por exemplo, em relação ao tratamento dado aos/as profissionais da educação. Desse modo, o novo discurso oficial conta com a não-consciência da sociedade de que a mudança na prática de ensino pode conduzir a transformações sociais. Conta, também, com o despreparo de produtores/as de livros didáticos que buscam, por um lado, atender ao preconizado nos Parâmetros, no que diz respeito à contemplação da diversidade de textos e gêneros presentes na sociedade, mas que, por outro lado, sem o devido preparo, terminam por não propor uma abordagem adequada e diferenciada para os diversos textos e gêneros. Ademais, em um momento histórico-social em que os/as educadores/as recebem baixos salários, têm uma carga de trabalho intensa, são desvalorizados/as pelos/as governantes, não se pode contar com uma atuação necessária para um trabalho emancipatório que priorize a leitura crítica e, por conseguinte, a formação de um sujeito crítico, capaz de tentar promover mudanças sociais.

Apesar desses problemas, nos capítulos 2, 3, 4 e 5 mostrei como pode ser uma proposta de leitura, interpretação e análise crítica de diferentes gêneros do humor, o que, nesta pesquisa, de acordo com arcabouço analítico da ADC, constitui a *identificação de possíveis modos de superar os obstáculos*. Por meio do desenvolvimento das propostas Piloto e Final, busquei identificar possibilidades de mudança, até então não percebidas, na forma de abordagem desses gêneros na instituição escolar, em um processo de constante reflexão, ação conjunta e colaboração.

Os gêneros incluídos nessas duas propostas foram descritos e caracterizados no capítulo 1 desta tese. Nessa definição e caracterização dos GHs (significado acional), evidenciou-se uma recontextualização para os *sites* de humor tanto de gêneros não humorísticos quanto de humorísticos veiculados em outros *media*, e uma recontextualização de notícias para os GHs, especialmente nas charges não animadas e animadas. Foi possível perceber ainda um movimento de apropriação, transformação e colonização de discursos e gêneros na constituição dos GHs, configurando um hibridismo discursivo e genérico. Alguns desses gêneros e as diferentes leituras construídas pelos/as participantes da pesquisa, a partir deles, foram analisados no capítulo 4. Essas análises foram baseadas, principalmente, nos arcabouços da ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Butt *et al.*, 2000) e na Teoria da Valoração (Martin, 2000, 2004; Martin e Rose, 2003; Martin e White, 2005). Elas se apoiaram também na abordagem dos três principais tipos de significados, propostos por Fairclough (*op. cit.*), que atuam simultânea e dialeticamente no discurso: *o significado acional, o representacional e o identificacional*.

Quero aqui ressaltar que, como em toda pesquisa, nesta não exauri tudo que há para ser dito sobre os GHs. Indubitavelmente, o que pude dizer aqui é somente uma parcela do que poderia ser dito; o que pude enxergar nos dados é apenas uma parte do que poderia ser explorado, e muitas outras

questões interessantes acerca dos textos analisados ficaram por ser tocadas. Naturalmente, a análise das categorias que escolhi também não esgotou as possibilidades de análise dos textos. Como Fairclough (2003) pondera, as análises não podem dizer tudo que existe em um texto, por mais que o conhecimento científico social colabore para elas. Portanto, muitas lacunas estão aí para serem preenchidas por pesquisas que possam ser desenvolvidas a partir desta.

Contudo, a seleção que fiz da teoria, dos dados, das categorias analíticas e a forma pessoal de organização desta tese constituem um conjunto de caminhos importantes que me possibilitou chegar aonde cheguei. Essa seleção e organização ajudaram a jogar luz a como o investimento nos gêneros do humor, sem querer reduzir a eles o trabalho com gêneros em sala de aula, pode trazer muitas contribuições não só no que diz respeito à formação de leitores/as e cidadãos/as críticos/as como para minimizar problemas inerentes à rotina de sala de aula.

As análises dos GHs evidenciaram como o discurso, neste caso o humorístico, é constituído socialmente, e como ele contribui para a construção das identidades, das relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 2001a). As categorias utilizadas iluminaram a análise do discurso como ação, representação e identificação. A partir das representações construídas em diferentes gêneros, os/as participantes manifestaram suas crenças e valores. E, ao manifestarem isso por meio de elementos valorativos atitudinais, eles/as também expressaram suas próprias identidades e construíram identificações de outros. Nesse sentido, pode-se dizer que as análises também mostraram a relação dialética existente entre os significados acional, representacional e identificacional.

Elas nos possibilitaram perceber ainda que o discurso humorístico, ao mesmo tempo em que desnuda problemas de diferentes ordens, denuncia, critica e representa valores e crenças contrários à ideologia dominante, também reproduz diferenças e relações assimétricas e discriminatórias. Nos GHs utilizados e no discurso dos/as participantes sobre as representações nesses gêneros, observou-se que muitos sentidos mobilizados pelas formas simbólicas nos diferentes GHs e nas leituras construídas a partir deles servem, muitas vezes, para sustentar relações de dominação. Mas, por outro lado, observou-se também a presença de formas simbólicas contestatórias, como Thompson (1995: 91) mostrou que podem existir. Em muitos momentos, as formas ideológicas e as relações de dominação por elas sustentadas foram contestadas, ou denunciadas, ou ridicularizadas ou satirizadas nos GHs ou a partir deles/as pelos/as leitores/as.

Nessas análises, de acordo com a categoria de Travaglia (1989/90), *Objetivos do humor*, identificou-se que os GHs analisados têm como objetivos: a liberação, a crítica social política, de costumes, de instituição, de governo e de caráter ou tipo humano, e a denúncia. Essa categoria pode ser associada aos propósitos dos GHs que, nas análises construídas em conjunto com os/as participantes da pesquisa, foram identificados como: entreter, provocar o riso, criticar Lula, criticar fatos políticos e os políticos em geral, ironizar a atitude do povo em relação a Lula, denunciar e criticar problemas sociais e políticos existentes na sociedade. E, seguindo outra categoria de Travaglia (*op. cit.*), *O que provoca riso*, observou-se que esses gêneros utilizam como recurso os *scripts* do

absurdo, da esperteza e do ridículo; e como *mecanismos*: a ironia, ambigüidade, o estereótipo, a sugestão, a paródia, o exagero e a violação de normas sociais. Além desses mecanismos, alguns GHs utilizam também a inversão (Romão, 2001).

Na análise da representação dos atores sociais nos diferentes GHs (significado representacional), observou-se que nem sempre os atores sociais que são os alvos dos diferentes GHs são nomeados e nem sempre sua classificação é individual e específica. A análise sugere que essa nomeação e classificação têm relação com o tema do GH e com o fato de seu alvo ser uma pessoa conhecida ou não. Nos GHs com tema políticos/política, os alvos (Lula e FHC) são pessoas conhecidas e são nomeados em todos, quer lingüística quer imageticamente. Quando eles são também classificados, essa classificação é sempre individual e com referência específica. Percebeu-se que a classificação de forma individual e específica e a nomeação dos alvos constituíram recursos para direcionar especificamente a avaliação e identificação negativas dos alvos construídas nesses GHs. Conforme Freud (1969: 110) destaca, os textos de humor que ‘jogam’ com nomes próprios têm freqüentemente um propósito ‘insultante e ferino’. Além disso, esse modo de representação dos atores Lula e FHC contribuiu para a sua identificação pelos/as alunos/as, facilitando-lhes o entendimento do texto. Já nos GHs com outros temas, verificou-se que seus alvos (povo, pobre e trabalhador brasileiros) não são nomeados, mas apenas classificados. A representação do ator social povo (pobre, trabalhador) brasileiro, mesmo sendo o alvo do GH, é realizada por meio de classificação genérica com referência coletiva. A análise dessas escolhas foi importante porque, por meio dela, evidenciou-se que elas reproduzem relações assimétricas de poder, contribuem para o apagamento das diferenças e para uma unificação, produzindo uma “universalização hegemônica de uma representação particular” (Fairclough, 2003: 201).

Com relação à análise das representações identitárias nos GHs, relativas ao significado identificacional, observou-se que os diferentes gêneros do humor, não só as piadas como demonstrado por Possenti (1998), constroem representações identitárias estereotipadas. Na análise dos diferentes GHs e das leituras construídas a partir deles, identificou-se a construção de estereótipos para os políticos, para o povo brasileiro, para o homem e para mulher, e uma identificação negativa do ator social presidente da república, representado nos GHs por Lula e FHC.

No discurso dos/as participantes desta pesquisa, observou-se uma tensão na representação identitária dos políticos, do ator social Lula e do povo brasileiro. Em muitos momentos, eles/as concordaram com as representações identitárias presentes nos GHs, alegando que elas refletem a realidade, especialmente no que diz respeito aos políticos e/ou à política. Mas, em muitos momentos, eles/as também as contestaram, argumentando que nos GHs há uma generalização e um foco na identificação negativa. Eles/as defenderam suas crenças e valores e expressaram como eles/as próprios/as identificam os atores sociais. No que diz respeito à identificação do povo brasileiro, alguns/mas leitores/as o identificaram tanto como um *sujeito passivo, necessitado e vítima dos problemas sociais*, quanto como um *sujeito ativo, que critica e reivindica seus direitos*. E quanto à

identificação dos políticos, eles/as a construíram no sentido oposto ao representado nos GHs. Para eles/as, *há políticos bons, decentes, com ética, comprometidos com o país*. No caso do ator social Lula, alguns/as alunos/as construíram uma identificação positiva de Lula em oposição à que foi construída nos GHs argumentando que Lula tem feito muito para o Brasil, que o país está crescendo cada vez mais no governo de Lula, o que mostra que ele está governando bem. Para alguns/mas, Lula representa “o governo da esperança”.

Essa oposição às identificações construídas nos GHs demonstra, de certa forma, o engajamento e envolvimento dos/as participantes no trabalho desenvolvido, pois penso que, se estivessem alheios/as a ele, restringir-se-iam a aceitar o que está posto nos textos ou a ficar calados/as. Isso, sem dúvida, constitui um aspecto muito positivo na avaliação do trabalho com o humor, evidenciado pelas análises.

No que diz respeito às representações identitárias de gênero, a sua análise sugere que identidades tradicionais e estereotipadas de gênero coexistem com novas representações de gênero, configurando, assim, a coexistência de identidades híbridas. Contudo, evidencia que há uma tendência à representação identitária com foco na diferença, no sentido de que há sempre um, o homem ou a mulher, que manda e o outro que obedece; um superior e outro inferior.

Nos dizeres dos/as alunos/as sobre essas representações identitárias, identificou-se uma luta interdiscursiva em que eles/as representam ora um discurso de igualdade de gênero, ora um discurso que diferencia e discrimina uma das partes, ora mesclam um discurso de igualdade com um discurso com base nas diferenças, ora reproduzem um discurso machista. Dessa forma, nas leituras construídas pelos/as alunos/as brasileiros/as e portugueses/as, a partir de GHs com esse tema, coexistem um discurso tradicional e machista e um outro discurso, ainda sem configuração muito bem definida, em constante luta.

Foi possível perceber que a escolha de gêneros com tema polêmico e a análise das identificações construídas nesses gêneros motivaram muito as discussões em aula e provocaram um grande envolvimento dos/as participantes. A meu ver, as diferentes leituras que foram construídas pelos/as leitores/a são uma mostra de como pode ser produtivo o trabalho de leitura de GHs e de seu grande potencial para gerar questionamento crítico e confronto de opiniões.

Como salientei algumas vezes nesta tese, considero muito importante incentivar leituras opositivas e críticas, abrir espaço para os/as alunos/as expressarem suas opiniões sobre o mundo representado nos diferentes discursos e perceberem que essa representação pode ser questionada. Por isso, a necessidade de se desenvolver a leitura crítica dos diferentes gêneros e de se perceber e valorizar a posição contestadora dos/as aluno/as quanto ao que é construído como senso comum acerca das identidades social e pessoal dos diferentes atores sociais e acerca das representações de mundo no geral. Essa postura crítica é fundamental, na minha opinião, no contexto educacional como um todo.

O desvelamento das críticas, denúncias, estereótipos, dos preconceitos, dos diferentes recursos linguístico-discursivos no discurso humorístico, atrelado ao questionamento dessas

representações e à valorização da voz do/a leitor/a contribuíram muito para a ampliação da visão de mundo dos sujeitos. Considero que contribuíram ainda para a formação de leitores/as críticos/as, capazes de questionar o que está posto nos textos e no mundo, e de tentar produzir mudanças, como os/as próprios/as participantes declararam em suas avaliações.

As avaliações orais e escritas feitas durante o desenvolvimento das Propostas Piloto e Final foram apresentadas e analisadas nos capítulos 3 e 5, respectivamente. Elas nos mostraram que tudo que foi desenvolvido durante a P.P. foi de suma importância para a elaboração e desenvolvimento da proposta final de leitura de diferentes GHs (P.F.), no ano seguinte.

Como parte dos arcabouços da Análise de Discurso Crítica, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001c e 2003), no capítulo 5 apresentei ainda uma reflexão sobre a prática de leitura e análise crítica de diferentes gêneros do humor, em seus aspectos positivos e negativos, e sobre as mudanças por ela provocadas, segundo os dizeres dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Apesar de haver neste capítulo uma seção intitulada “Reflexão sobre a prática e sobre as mudanças por ela provocadas”, nesta pesquisa procurei desenvolver essa reflexão ao longo de todo o trabalho, tanto em conjunto com alunos/as e professoras quanto individualmente durante a sua escrita. E, nesta tese, ela se encontra diluída nos capítulos 2, 3, 4 e 5.

Considero que ambos empreendimentos, a P.P. e a P.F., foram, sem dúvida, um risco. Por ser algo novo tanto para alunos/as quanto para professoras e para mim e também por muitos/as considerarem o humor como acessório, como objeto apenas de entretenimento, eu entendo que foi um grande desafio elaborar e desenvolver as duas propostas. Conduzir o trabalho de leitura de gêneros do humor, atentando para o lúdico, ao mesmo tempo canalizando para uma perspectiva crítica de leitura e ainda driblando a euforia muitas vezes provocada pelo humor, inegavelmente, não foi tarefa fácil. Muitas vezes, saí de nossos encontros repleta de angústia e de incerteza, mas, muitas outras vezes, saí cheia de entusiasmo e com a certeza de que estava valendo muito todo o trabalho.

Todo o processo de elaboração, discussão com as professoras, apresentação às turmas, consulta às mesmas, planejamento, revisão, desenvolvimento e avaliação constante foi, por um lado, árduo e, por outro, prazeroso. Misturavam-se medo, desejo, alegria e tristeza; vontade de continuar e vontade de parar.

Não posso dizer que durante o desenvolvimento das duas propostas a participação das turmas foi total. Percebo que ainda há muita dificuldade, por parte dos/as alunos/as, de manifestarem suas opiniões, de falar em público. Porém, acho que minimizar isso é algo que se consegue aos poucos. Apesar de todas as mudanças já ocorridas no ensino, ainda há pouco espaço para exposição de idéias, debates, etc; por isso, as dificuldades continuam. Na minha opinião, é somente investindo no desenvolvimento de atividades que estimulem a expressão oral é que conseguiremos minimizá-las. Mesmo que essas atividades gerem, muitas vezes, certa desordem na sala de aula e requeiram mais do professor para administrar o grupo, elas precisam estar mais presentes no espaço escolar. E, nas

avaliações dos/as alunos/as, como se pôde ver, fica evidente o quanto valorizam ter um espaço para expor suas próprias opiniões e ouvir a dos/as outros/as.

Apesar dos problemas encontrados e dos obstáculos enfrentados na elaboração e execução das duas propostas, pelas apresentações e análises das suas avaliações foi possível constatar que elas foram avaliadas muito positivamente pela comunidade participante da pesquisa, por diferentes razões. O fato de *tomarem como objeto gêneros raramente abordados em sala de aula e de que os/as alunos/as gostam; de acontecerem, muitas vezes, em um espaço diferente da sala de aula e de promoverem a utilização do computador/internet* foi algo muito apreciado pelos/as envolvidos/as na pesquisa e contribuiu para o sucesso do trabalho realizado. Da mesma forma, *as dinâmicas adotadas no desenvolvimento das propostas, o tipo de aulas que tivemos, os conhecimentos que foram adquiridos e os resultados produzidos pelas atividades da pesquisa* foram alguns dos principais pontos positivos apontados/as pela comunidade participante.

De acordo com essa comunidade, esta pesquisa produziu ótimos resultados, pois, dentre outros, contribuiu para: *tornar os sujeitos mais críticos, minimizar a dificuldade de interpretação de textos, despertar neles o interesse pelo humor ou ampliar o interesse já existente; e para que gostassem mais de textos humorísticos e passassem a lê-los mais e com mais atenção*. Ela ainda possibilitou aos/às participantes: *ler, refletir e produzir gêneros normalmente não trabalhados no Ensino Fundamental; conhecer diferentes GHs; refletir sobre a realidade que os circunda; desenvolver a prática de leitura e reflexão dos GHs de modo efetivo; perceber as representações identitárias no discurso humorístico; dialogar sobre os textos; socializar suas opiniões; e se divertir*.

A identificação de mudanças promovidas por esta pesquisa, por parte dessa comunidade, representa a sua validade e pertinência. Retomando o que foi dito no capítulo anterior, essas mudanças, segundo os dizeres dos/as envolvidos/as, dizem respeito: *à habilidade e capacidade de interpretar gêneros do humor; à habilidade e capacidade de fazer uma leitura crítica desses gêneros; à habilidade e capacidade de diferenciar determinados GHs; e a uma transformação no modo como os/as leitores/as se relacionam com os textos de humor*. Essas transformações constituem, no meu entender, um efeito causal de todo o processo da pesquisa.

Não posso deixar de enfatizar aqui que o apoio das professoras, dos/as alunos/as e de minha orientadora foi fundamental para que esse processo se concretizasse e para que, felizmente, pudéssemos juntas/os concluir essas propostas e esta pesquisa, o que não foi nada fácil.

Quero aqui, nessas considerações finais, fazer ainda algumas reflexões sobre a natureza desta pesquisa porque entendo que elas podem ser úteis a muitos/as pesquisadores/as e a professores/as também.

Pelo que eu havia lido sobre etnografia, sobre etnografia crítica, pesquisa colaborativa, jamais imaginava que um trabalho dessa natureza pudesse ser tão árduo, tão angustiante e tão apaixonante ao mesmo tempo. Para alguém como eu que havia feito uma pesquisa de mestrado solitária, sem efetivamente depender de sujeitos participantes para seu desenvolvimento, foi tudo muito novo. Não

era possível prever tudo, tinha que lidar com vários e diferentes imprevistos e, mesmo assim, a pesquisa precisava acontecer. Não havia como ter, já de antemão, todo o *corpus* impresso, pronto e simplesmente começar a analisá-lo. Era preciso que ele fosse construído, aos poucos e em conjunto. Muito era planejado, mas muito também acontecia em função da situação imediata, dos *insights* que tinha na interação com cada turma. Apesar de fazer um planejamento único para todas as turmas, muitas vezes o encaminhamento das ações sofria alguma alteração, em função do perfil da turma, do seu rendimento no encontro e de fatores outros pessoais e contextuais.

Neste tipo de pesquisa não lidamos apenas com papéis, com livros, com computador; lidamos com seres humanos, os quais, enquanto tal, não são estáticos, imutáveis. Assim, várias mudanças acontecem no campo e o pesquisador/a tem que fazer – e pode fazer – o que antes não fora programado, mas que ele/a entende ser eficaz no momento. Porém, isso tudo requer dele/a, por um lado, flexibilidade e capacidade de lidar com mudanças e, por outro, centramento para que não se desvie de seu objetivo maior de pesquisa. Talvez por isso, mas não só, durante todo o trabalho de campo senti-me como remando um barco em águas desconhecidas, rumo a um destino não muito certo, mas muito desejado. Anelava pela chegada, mas, também, era sempre tomada pela ansiedade, incerteza e angústia no trajeto. Sabia, em parte, o que queria; porém, desconhecia o que realmente me esperava e era esperado de mim. Sabia também que, nesse processo, muita coisa e muitos poderiam mudar à minha volta, e tinha consciência, ainda, de que, como parte e parcela desse todo, eu, pesquisadora, também poderia ser mudada nessa trajetória. Sabia, da mesma forma, que nessa viagem não era possível atender somente aos meus anseios individuais; era imprescindível ter parceiros/as e colaboradores/as, para que, juntos/as, pudéssemos construir sentidos nessa história, nos fortalecer enquanto cidadãos/ãs e chegar ao porto almejado.

Em função disso, a pesquisa em campo foi um constante repensar e rever. A reflexão e a auto-crítica me acompanharam durante todo o ‘processo de gestação’, pois estava sempre preocupada com como melhor otimizar os resultados. Foi um ‘parto muito dolorido’, em que muitas vezes tive medo de como a criança iria nascer e cheguei mesmo a ter dúvidas se eu queria que ela nascesse ou se ela deveria realmente nascer. A minha obstetra - professora Christina -, as enfermeiras – professoras Ana Cristina, Célia e Valéria -, e todos os meus conhecidos, amigos, colegas – alunos/as das turmas envolvidas na pesquisa desde 2003 – foram fundamentais não só para a realização desse parto como para a própria gestação. Finalmente, a criança nasceu! Hoje sinto alegria por isso e também por poder apresentá-la, pensar e falar sobre ela, e ainda saber que essa criança poderá gerar bons frutos e beneficiar a muitos/as.

Hoje penso que, mesmo sabendo das angústias e conflitos que se pode enfrentar em uma pesquisa etnográfica, compensa aceitar o desafio de ir para o campo e adotar uma perspectiva teórica e metodológica de cunho crítico e emancipatório. Afinal, uma educação crítica requer que o senso comum seja questionado e que tentativas de mudanças sejam feitas. E hoje percebo que meu trabalho pode possibilitar transformações no contexto escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa,

e que ele contribuiu para despertar o olhar crítico dos/as alunos/as não apenas em relação ao humor, mas em relação ao uso da linguagem na sociedade.

Como os/as leitores/as devem ter percebido, em momento algum objetivei apresentar uma receita de como trabalhar com os gêneros do humor nas aulas de Língua Portuguesa e de outros conteúdos. Nesta tese, o que vocês encontram são caminhos que podem ser trilhados para uma abordagem desses gêneros – e também de outros – numa perspectiva discursiva crítica. Nesses caminhos, acredito ter compreendido um pouco do que fazer e do que não fazer para realizar esse tipo de abordagem e gostaria de registrar aqui algumas dicas para meus/minhas colegas educadoras que, como eu, acreditam no potencial do humor para o ensino e pretendem explorar isso em suas aulas. Certamente, muitas dessas dicas valem para o trabalho com outros gêneros, não só os humorísticos.

Em primeiro lugar, é preciso atentar para a seleção dos textos. Ela é uma etapa importante do trabalho e, por isso, não deve ficar a cargo somente do/a professor/a. Penso que é produtivo estabelecer critérios para a escolha e possibilitar, aos/às alunos/as, o desenvolvimento da habilidade e capacidade de realizar tal seleção seguindo os parâmetros definidos. A delimitação de temas para a seleção pode ser bastante interessante inclusive para uma discussão de temas, como: política, ética, etnia, pluralidade cultural, orientação sexual, relações de gênero, etc.

Em segundo lugar, é muito relevante a inclusão de diversos gêneros do humor, orais e escritos, de fontes diversas, para uma observação atenta dos recursos utilizados para a produção do humor e para a construção de representações do mundo, das relações sociais e das identidades. Os GHs são ótimo material para o trabalho com as diferentes modalidades: verbal, gráfico-visual, sonora e seus efeitos de sentido.

Em terceiro lugar, é fundamental ter cuidado para não ‘burocratizar’ o trabalho com o humor, ‘massacrando-o’ e não utilizar o texto humorístico como pretexto para identificação e classificação de classes de palavras, como muito acontece nos livros didáticos. Penso que não se pode ter a intenção de esgotar todas as possibilidades de estudo desses gêneros; não se deve ficar sempre e apenas procurando uma crítica feita pelo texto. Deve-se buscar um equilíbrio ao se discutir como e quais escolhas são responsáveis pelo sentido humorístico no texto, como a ideologia opera por meio dessas escolhas, quais gêneros, discursos e estilos são trazidos para o texto e construídos a partir do texto. Em muitos momentos, ler um texto de humor, individual ou coletivamente, pelo simples e essencial prazer de lê-lo é o caminho.

Em quarto e não menos importante lugar, a forma como as atividades são realizadas, o espaço onde acontecem e a diversidade de propostas são aspectos fundamentais que devem ser levados em conta. Oportunizar o trabalho em duplas, trios, grupos maiores ou individualmente, em diferentes momentos; fazer com que os textos de humor circulem nos diferentes espaços da escola; dividir com os/as alunos/as a tarefa de apresentação de propostas para a abordagem dos textos; levar os/as alunos/as a fazerem inferências no processo de construção de sentidos; e lhes possibilitar a exposição de sua opinião são também atitudes valiosas para o sucesso das atividades.

Enfim, por tudo que até aqui foi feito, considero que é possível dizer que esta pesquisa representa um avanço teórico e metodológico, por vários motivos. Dentre eles, ela: a) amplia a divulgação da ADC, ao levá-la para dentro do espaço escolar; b) mostra como a ADC pode ser útil no trabalho de leitura crítica dos diferentes gêneros que circulam na sociedade; c) exemplifica como as categorias da LSF e da Teoria da Valoração podem ser profícuas na análise do discurso, das crenças, dos valores, da ideologia e das identidades representados nos diferentes GHs e nos dizeres dos/as participantes; e d) mostra como a análise da multimodalidade pode também contribuir para isso.

Esta pesquisa pode constituir ainda uma contribuição pedagógica, pois apresenta propostas metodológicas para a abordagem do humor que podem colaborar para a prática social de leitura crítica dos gêneros do humor e dos demais que circulam na sociedade. Considero que as intervenções feitas na prática romperam com crenças cristalizadas, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem. Elas romperam, por exemplo, com a crença de que a imobilidade dos/as alunos/as, no espaço restrito da sala de aula, é fundamental para a aprendizagem; a de que os/as estudantes só se interessam pela leitura e análise de textos cujos temas lhes são atrativos, como: aventura, adolescência, sexo; e a de que os textos de humor são acessórios e apenas para diversão. A meu ver, isso foi evidenciado pelo envolvimento dos/as participantes no trabalho com os textos humorísticos, de temas diversos, em diferentes espaços da escola, com diferentes sujeitos, por meio de dinâmicas diversas, e pelas suas avaliações orais e escritas.

Além disso, pode-se, finalmente, dizer que as intervenções provocaram mudanças positivas para os/as alunos/s tanto no seu modo de pensar quanto nas suas práticas de leitura, e contribuíram para a constituição de leitores/as mais críticos/as. Provocaram, ainda, mudanças também na prática das professoras envolvidas e em mim também.

Com relação à mudança na prática das professoras, uma representação importante desse resultado foi evidenciada quando voltei à ESEBA em 18/08/06, quase sete meses depois do término da pesquisa de campo, e ouvi das professoras Célia e Valéria o relato do que estavam fazendo em sala. Elas me disseram que tinham iniciado um trabalho de leitura de textos humorísticos, que haviam apresentado aos/às alunos/as a parte teórica sobre o humor, conforme tinha sido feito no desenvolvimento da proposta final, e que os resultados estavam sendo ótimos. Pude constatar que, de alguma forma, esta pesquisa realmente ‘mexeu’ com a prática dos/as envolvidos/as, e que, antes mesmo da conclusão de minha tese, esta pesquisa já estava produzindo bons frutos. Valeu a pena ousar!

O próximo passo agora é levá-la, especialmente as propostas desenvolvidas, para além dos ‘muros’ das universidades, de modo que ela possa constituir um subsídio para professores/as das diferentes redes, para produtores/as de livros didáticos, pesquisadores/as da linguagem e da educação, etc.. Possa, ainda, auxiliar na promoção de uma reflexão acerca do trabalho com os gêneros do humor e de sua importância na formação de cidadãos/às-leitores/as críticos/as.

Com relação a essa perspectiva futura, é importante pensar aqui nas possibilidades reais de o trabalho desenvolvido ser colocado em prática em um contexto diferente do contexto da ESEBA, pois, para alguns/mas leitores/as desta tese, isso pode parecer utópico. Como disse no capítulo 2, pode-se considerar que, nessa escola, os/as professores/as têm uma condição privilegiada de trabalho em termos de número de aulas, número de alunos/as por sala, espaço físico e recursos tecnológicos. Isso, sem dúvida, facilita muito o trabalho do/a professor/a e lhe propicia condições de procurar alternativas para minimizar problemas existentes em sua prática. Contudo, isso também não é garantia de que o façam. Não tenho a ilusão de que qualquer professor/a, em qualquer escola, coloque em prática o que foi desenvolvido nesta pesquisa. Sei que para isso é necessário tempo para criar, para refletir; é preciso ainda que haja uma predisposição da direção da escola para a utilização dos diferentes espaços da instituição e, para algumas atividades propostas, é também necessário o acesso ao computador/internet. Entretanto, mais do que todas essas condições, entendo que é preciso ter o desejo de fazer.

Apesar das dificuldades enfrentadas nas redes estadual e municipal, eu mesma já me surpreendi, muitas vezes, com o relato de trabalhos inovadores e de grande interesse realizados por colegas dessas redes com, pelo menos, 18 (dezoito) aulas semanais e em turmas de 40 (quarenta) ou mais alunos/as. Eles/as os desenvolveram principalmente porque tiveram o desejo de fazer, o desejo de inovar. Muitas vezes, professores/as como estes/as se empenham muito mais do que aqueles/as que têm uma condição de trabalho privilegiada. Por isso, acho que essa perspectiva futura não é uma utopia.

Penso que, com a adequação dos possíveis caminhos aqui apresentados à realidade de cada escola e de cada professor/a, as propostas desta pesquisa podem sim ser colocadas em prática e podem ser um importante subsídio para os/as educadores/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. A. de. *Linguagem e humor: comicidade em Lês Frustrés de Claire Bretécher*. Niterói: EduFF, 1999.
- ALMEIDA, J. e SCALDAFERRI, S. O melhor do Brasil é o brasileiro, mas o marketing não desiste nunca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM. 2005. Disponível em <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17503/1/R0950-1.pdf>. Acesso em novembro de 2006.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1969.
- _____. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARANHA M. L. de A. *Qual é a graça? O bom e o mau do humor*. São Paulo: Moderna, 2001. (Aprendendo a com-viver). (mais guia dos professores)
- ARAÚJO, B. L. D. de. *Alfabetização visual pelo cartum: investigação e leitura de cartuns e charges*. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001.
- _____. *Alfabetização visual pelo cartum: a leitura da realidade política*. 2002. Disponível em <http://www.betaniadantas_arquivos\WebCanal-BetaniaDantas.htm>. Acesso em: 06 jul. 2004.
- ARTONI, C. Rir é o melhor remédio. *Galileu*. São Paulo, p. 45-49, jun. 2004.
- ATKINSON, P. *Understanding ethnographic texts*. Qualitative Research Methods, volume 25. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage, 1992.
- ATTARDO, S. *Linguistic Theories of Humor*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1994.
- _____. *Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 2001a.
- _____. Humor and Irony in Interaction: From Mode Adoption to Failure of Detection. *Say not to Say: New perspectives on miscommunication*. L. Anolli, R. Ciceri and G. Riva (Eds.) IOS Press, 2001b.
- ATTARDO, S. et al. The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, vol 7 (1), p. 27-54, 1994.
- ATTARDO, S. & CHABANNE, J-C. Jokes as a text type. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, 5(1/2), p. 165-176, 1992.
- ATTARDO, S. & RASKIN, V. Script theory revis(it)ed. Joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, 4 (3/4), p. 293-347, 1991.
- BAKHTIN, M. *The dialogical imagination* (V.W. Mc Gee, trans.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Speech genres and other late essays*. Trans. V.W. McGee. Ed. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1986.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievsky*. Trad. de Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 4 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARONAS, R. L. Derrisão: um caso de heterogeneidade dissimulada. *Polifonia*. Cuiabá, n. 10, p. 99-111, 2005.
- BARROS, N. C. Humor de incongruência. *Expressão*. Santa Maria: UFSM, 1, p. 180-186, jan./jun. 2000a.

- _____. A descrição com base na incongruência. *Expressão*. Santa Maria: UFSM, 1, p. 147-158, jul./dez. 2000b.
- _____. O princípio cooperativo e o texto humorístico. *Expressão*. Santa Maria: UFSM, 1, p. 113-119, jan./jun. 2001a.
- _____. Piadas de forma fixa: características do gênero. *Expressão*. Santa Maria: UFSM, (1), p. 103-107, jul./dez. 2001b.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BAUER, J. Humor, seriously. *The Alan Review*. Vol. 23, n. 2, 1996. Disponível em <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/winter96/bauer.html>. Acesso em agosto de 2005.
- BERG, B. L. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4 ed. Boston: Allyn e Bacon, 2001.
- BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERNARD, M.E. *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Australia: Collins Dove, 1990.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERTI, M. L. Humor e Lingüística: reflexões para uma proposta de ensino. *InterAtividade*. Andradina-SP: FIRB ed., v.2, n.1, p.115-126, jan./jun. 2002.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 35-47.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, e L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BHASKAR, R. *Scientific realism and human emancipation*. Londres: Verso, 1986.
- BHATIA, V.K. *Analysing Genre*. Londres: Longman, 1993.
- _____. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum, 2005.
- BILLIG, M. Humour and embarrassment: limits of 'nice-guy' theories of social life. *Theory, Culture & Society: Explorations in Critical Social Science*. 18 (5), p. 23-44, out. 2001.
- BINSTED, K. & RITCHIE, G. Towards a model of store puns. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 14(3), p. 275-292, 2001.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn e Bacon, 1982.
- BONNAFOUS, S. Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen. In: GREGOLIN, M.R. et al (org). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.
- BRANDÃO, H. N. (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. v. 5. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- BREMMER, J. & ROODENBURG, H. (orgs.). *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1999.
- BUTT, D. et al. *Using functional grammar: an explorer's guide*. 2 ed. Sídney: NCELTR, 2000.
- CAMERON, D. et al. *Researching language: issues of power and method*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, 8 (1), p. 101-122, 2005.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, 7ª. Série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

- CHIAPELLO, E. & FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and the new sociology of capitalism. *Discourse and Society*, 13(2), p. 185-208, 2002.
- CHIARO, D. *The language of jokes: analysing verbal play*. Londres: Routledge, 1992.
- CHIASSEON, P.E. *Using humour in the second language classroom*. University of Brunswick. Retrieved March 9, 2003, from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>.
- CHOULIARAKI, L. Writing up a classroom ethnography: issues on interpretation and representation in ethnographic narratives. *Working Paper Series 57*. Centre for Language in Social Life. Lancaster University, UK, 1994.
- _____. Political discourse in the news: democratizing responsibility or aestheticizing politics? *Discourse & Society*, 11(3), p. 293-314, 2000.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. *Genre and institutions*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.
- CLARK, H. *et. al.* Critical language awareness. *Working Paper Series 1*. Centre for Language in social Life. Lancaster University, UK, 1987.
- CLIFFORD, J & MARCUS, G.E. (eds). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley e Los Angeles, Califórnia; Londres, Inglaterra: University of California Press, 1986.
- COEN, L. & MANION, L. Triangulation. *Research Methods in Education*. 2 ed. Londres: Croom Helm, 1983.
- CONDE, G. *Piadas regionais: o caso dos gaúchos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- CONTIERO, L. *Millôr Fernandes na dramaturgia brasileira*. Assis, SP, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), FCL, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001.
- CORDOVANI, G. M. *Millôr Fernandes, uma voz de resistência*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas), FFLCH, USP, 1997.
- COSTA, D. B. da. *Charges eletrônicas das eleições 2006: uma análise de discurso crítica*. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística), LIV, UnB, 2006.
- CRITCHLEY, S. *On Humour*. Londres e Nova York: Routledge, 2002.
- CUNHA, P. J. *Telejornalismo em close: charge a TV, por enquanto, pouco a ver*. 2003. disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/qtv030620031.htm>, de 03/06/2003.
- DENZIN, N. K. *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. Londres: Butterworths, 1978.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.) *The landscapes of qualitative research: themes and issues*. Londres: Sage, 1998.
- DOLITSKY, M. Aspects of the unsaid in humor. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, 5 (1), p. 33-43, 1992.
- DUBBERLEY, W. S. Humour as resistance. In: WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (eds.) *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts*. Londres e Nova York: Routledge, 1993.
- DUBOIS, J. *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. Trad. S. Vieira e L. C. Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. Londres: Continuum, 2005.
- EGGINS, S. & MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). *Discourse: a multidisciplinary introduction*. Londres: Sage, 1996.
- ERMIDA, I. Humor, linguagem e narrativa: para uma análise do discurso literário cômico. Braga: Ed. Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2003.

- EYSENCK, H. J. The Appreciation of Humor: An Experimental and Theoretical Study. *British Journal of Psychology*, 32, p. 295-309, 1942.
- _____. *Dimensions of Personality*. Londres: Routledge, 1947.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*. n. 9, p. 739-763, 1985.
- _____. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.
- _____. (ed.). *Critical language awareness*. Londres e Nova York: Longman, 1992.
- _____. *Critical discourse analysis: the critical study of language* (Language in Social Life Series). Londres: Longman, 1995.
- _____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 77-103.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.
- _____. The dialectics of discourse. *Textus*, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2001b.
- _____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001c: 121-138.
- _____. A Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001d: 31-81.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- Faraco, C. E. & Moura, F. M. *Linguagem nova: 7a. série*. 10 ed. 2a. impr. São Paulo: Ática, 2000.
- FELISBINO, A. A des-construção do sentido e a formação do humor em Jô Soares. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, 1(2), jan./jun. 2001. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/04.htm#00>. Acesso em junho de 2005.
- FERRAZ, N. *Humor no rádio brasileiro: significado psicossocial, formulação humorística e representação do cômico*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em comunicação), ECA/USP, 2001.
- FERREIRA, M. & PELLEGRINI, T. *Redação - Palavra e Arte*. São Paulo: Atual, 1999.
- FITZGERALD, J. D. & COX, S. M. *Research methods in criminal justice*. Chicago: Nelson-Hall, 1987.
- FOLKIS, G. M. B. *Análise do discurso humorístico: as relações marido e mulher nas piadas de casamento*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- FORGACS, D. (ed.). *A Gramsci Reader: selected writings 1916-1935*. Londres: Lawrence e Wishart, 1988.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. What is enlightenment?. Rabinow, P. (ed). *Michel Foucault: essential works, vol 1 (Ethics)*. Harmondsworth: Penguin, 1994: 303-319.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREUD, S. *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente*. Trad. Margarida Salomão. V.8. Editora Imago, Rio de Janeiro, 1969. [1905].
- GAMBLE, J. Humor in apes. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 14(2), p. 163-179, 2001.

- GARNER, R. Humor, Analogy, and Metaphor: H.A.M. it up in Teaching. *Radical Pedagogy*. 2005. Disponível em http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html. Acesso em janeiro de 2006.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. F.F. Wrobel. Rev. G. Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. *The transformation of intimacy*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. *Mundo em descontrole*. Trad. M. L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GIEVE, S. & MAGALHÃES, I. (eds.). *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched*. Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994a.
- _____. On Empowerment. In: GIEVE, S. & MAGALHÃES, I. (eds.). *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched*. Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994b: 121-145.
- GIL, C. M. C. *A linguagem da surpresa: uma proposta para o estudo da piada*. 1991. Tese (Doutorado em Letras), FFLCH, Universidade de São Paulo, 1991.
- _____. Humor: alguns mecanismos lingüísticos. *Alfa*, São Paulo, 39, p. 111-119, 1995.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOUVEIA, C. A. M. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, M. H. & CORREIA, C. N. (eds.). *Saberes no tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri, 2002, pp. 335-351. Disponível em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/downloads/HCC.pdf>. Acesso em fevereiro de 2006.
- GRADDOL, D. & SWANN, J. *Gender voices*. Oxford: Blackwell, 1989.
- GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. Londres: Lawrence & Wishart, 1971.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics*. Vol. 3. *Speech Acts*, Nova York: Academic Press, 1975, pp. 41-59.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. *Halliday: system and function in language*. Seleção e org. G. Kress. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- _____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres, Nova York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1978.
- _____. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 1-49.
- _____. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- _____. Language in a social perspective. In: COUPLAND, N. & JAWORKSY, A. *Sociolinguistics: A reader and course-book*. Nova York: St. Martin's Press, 1997, p. 31-39.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M.. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Londres: Edward Arnold, 2004.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. 2 ed. Londres: Routledge, 1995.
- HARVEY, D. *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell, 1996.
- _____. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

- HOLM, T. T. Teaching with Humor: Using Humor to Teach. *The Official Web Page of Todd T. Holm, Ph.D.* Disponível em Humor Reseach Page humor e aprendizagem_arquivos\humor.html, http://www4.cord.edu/csta/tholm/HumorCourse/Teachin_with_humor.html. 2006. Acesso em junho/2005.
- HOWE Jr., Q. *Under running laughter: Notes from a renegade classroom*. Nova York: The Free Press, 1991.
- HUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- HYLAND, K. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, p. 17-29, 2003.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), p. 693-722, 1996.
- IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*. Londres, Thousand Oaks, CA e Nova Delhi: Sage Publications. Vol. 2(1), p. 29-57, 2003.
- IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- JANKS, H. & IVANIC, R. Language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical language awareness*. Londres and Nova York: Longman, 1992.
- JOHNS, A.M. (ed.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.
- JOHNSON, R. Two realms and a joke: Bisociation Theories of Joking. *Semiotica*. vol. 16, n.3, p. 195-221, 1976.
- KHER, N, MOLSTAD, S. & DONAHUE, R. Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in "dread courses". *College Student Journal*, v.33, n. 3, set. 1999. Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_33/ai_62839448. Acesso em setembro de 2005.
- KOESTLER, A. *The Act of Creation*. Londres: Hutchinson, 1964.
- KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- _____. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). *Discourse analysis. Proceedings of the first international conference on discourse analysis*. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996: 367-386.
- KRESS, G & VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres; Nova York: Routledge, 1996.
- _____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold Publisher; Nova York: Oxford University Press, 2001.
- KRISTEVA, J. *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (L. S. Roudiez, trans.). Oxford: Blackwell, 1981.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Trad. Marie-Agnés Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LAVADO, J. S. *Qué mala es la gente!*. Barcelona: Lumen, 1999, p. 20.
- LEAL, M. C. D. Questões de ética e fortalecimento na etnografia crítica. In: SILVA, D. E. G. & VIEIRA, J. A. (orgs). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002:165-185.
- LEEDY, P. D. *Practical research: planning and design*. 5 ed. Nova York: Mcmillan, 1993.
- LEHTONEN, M. On No Man's Land. Theses on Intermediality. *Nordicom Review*, vol. 22, n. 1, p. 71-83, 2001. Disponível em http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/28_lehtonen.pdf. Acesso em abril, 2006.

- LEITE, M. R. B. Bombril e Ratinho: as vozes da sedução. In: GREGOLIN, M.R. & BARONAS, R. (orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001, pp. 108-124.
- LIMA, M. C. *Linguagem e identidade da mulher no discurso da escola e da família*. Brasília, 1997. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília.
- LIPOVETSKY, G. *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.
- LOOMANS, D. & KOLBERG, K. *The laughing classroom: Everyone's guide to teaching with humor and play*. California: HJ Kramer & New World Library, 1993.
- LORENZ, K. *L'agression*. Paris: trad. franc., Flammarion, 1969.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, A. P. *Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo lula: os domínios do interdiscurso*. Maringá, 2006. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- MAGALHÃES, I. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- _____. Prefácio a FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. pp. 11-14.
- _____. Análise do discurso publicitário. *Revista da ABRALIN*, vol 4, n. 1 e 2, p. 231-260, dez. 2005a.
- _____. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*. São Paulo, vol. 21: Especial, p. 1-9, 2005b.
- _____. Critical Discourse Analysis and the Semiotic Construction of Gender Identities. *D.E.L.T.A.*. São Paulo, vol. 21: Especial, p. 179-205, 2005c.
- MAGALHÃES, I. & GIEVE, S. Introduction: power, ethics and validity. In: GIEVE, S. & MAGALHÃES, I. (eds.). *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched*. Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994.
- MAGALHÃES, I. & GIEVE, S. *Power, ethics and validity in applied linguistics*. Proceedings of the IV RIAL. Lancaster University, U.K, 1998.
- MAGALHÃES, I. & LEAL, M. C. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.
- MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1984.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the western pacific*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1922.
- _____. *Coral gardens and their magic*. Vol. II. The Language of Magic and Gardening. Londres: Boomington; Nova York: American Books, 1935/1966.
- MARCHEZAN, M.R. *A compreensão pragmática do texto humorístico em português por falantes não-nativos*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Santa Maria, RS, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. (versão provisória de 18/05/2003). Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>
- MARINS, G.S.S. O riso como efeito estético. *Letras de hoje*. Porto Alegre, 32(3), p. 11-14, set. 1997.
- MARQUES, M. de F. C. *Piada é coisa séria: o anedotário português nas malhas discursivas*. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.
- MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Filadélfia/Amsterdã: John Benjamins, 1992.
- _____. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. (Orgs.). *Genre and institutions*. Londres; Nova York: Continuum, 1997a. p. 3-39.
- _____. Register and genre: modelling social context in functional linguistics – narrative genres. In: PEDRO, E. R. (ed.). *Proceedings of First International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa:

Edições Colibri, 1997b.

_____. Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. In: HUNSTON, S. & THOMPSON, G. (eds.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, pp. 142-175, 2000.

_____. Introduction. *Text*. Berlim e Nova York: Walter de Gruyter, 23(2), pp. 171-181, 2003.

_____. Mourning: how we get aligned. *Discourse & Society*. Londres, Thousand Oaks, Califórnia e Nova Delhi: Sage publications, Vol 15(2-3), p. 321-344, 2004.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave, 2005.

McCRACKEN, G. D. *The long interview*. Qualitative Research Methods – volume 13. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage, 1988.

McGHEE, P. E. On the Cognitive Origins of Incongruity Humor: Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation. In: GOLDSTEIN J. H. & MCGHEE, P. E. (eds.). *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. New York: Academic Press, 1972.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 194-207.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do desterro: a journal of english language, literatures in english and cultural studies*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1979, 38, jan./jun., p. 155-171, 2000.

MEYER, M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001: 14-31.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, pp. 23-42, 1994 [1984].

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena O. O. A. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MORETTI, F. *Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinhos?* Disponível em <http://www.ccqhumor.com.br/artigos-cartuns/cartum-diferenca.htm>, acessado em 06/07/04.

MORIN, V. Le dessin humoristique. *Communications*, 15, p. 110-131, 1970.

_____. A historieta cômica. In: BARTHES, R. *et al. Análise estrutural da narrativa*. Trad. De Maria Zélia B. Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971.

Multimediality. Disponível em <http://www.cfi.au.dk/en/research/areas/multimediality>. Acesso em nov. 2006.

MUNIZ, K. da S. *PIADAS: Conceituação, Constituição e Práticas – um estudo de um gênero*. Campinas, 2004. Dissertação. (Mestrado em Lingüística), IEL, UNICAMP, 2004.

NARDELLA, K. *Theories of Humor in 3rd Rock From the Sun: Application and Analysis*, 1997. Disponível em <http://cc.ysu.edu/~sattardo/tv/nardella.htm>. Acesso em agosto de 2005.

NASH, W. *The language of humor*. Londres: Longman, 1985

NAVON, D. The seemingly appropriate but virtually inappropriate. Notes on characteristics of jokes. *Poetics*, 17(3), p. 207-219, 1988.

NEPOMUCENO, T. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística), ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

NEVES, M. H. de M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

NORRICK, N. R. *Conversational narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

_____. Non-verbal humor and joke performance. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 17 (4), p. 401-409, 2004.

- OLIVEIRA, M.L.S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. *Letras & Comunicação: uma parceria para o ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ORING, E. Between jokes and tales: on the nature of punchlines. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter, vol 2(4), p. 349-364, 1989.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4 ed. São Paulo: Córtes, 2004.
- OTTONI, M. A. R.. Um estudo da coerência em textos humorísticos do programa “Café com Bobagem”. *Letras & Letras*, 13 (2), p. 219-245, jul./dez., 1997.
- _____. *O humor radiofônico: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do programa “Café com bobagem”*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística), ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.
- _____. Análise de Discurso Crítica das Relações de Gênero no Humor. In: XI SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. 2006. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU. 2006. (no prelo).
- PAVEI, M. de F. S. *Influência do título na interpretação de charge: estudo de caso com base na Teoria da Relevância*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2005. Disponível em http://busca.unisul.br/pdf/79072_Maria.pdf.
- PENNA, M. A textualidade do riso: uma análise da coluna de José Simão. *Letras*, PUCCAMP, Campinas, 15(1/2), p. 119-134, dez.1996.
- PEREIRA, C. M. S. *A leitura de tiras no livro didático*. Trabalho de conclusão da disciplina Leitura em Língua Materna do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (Mestrado) do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá-UEM/PR, Maringá/PR, 2003.
- PINTO, E.C. & BAPTISTA, V. S. *Língua Portuguesa Plural, 8º ano do 3º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Ed., 2002.
- PINTO, Z. A. Ninguém entende de humor. *Revista de Cultura Vozes*. Rio de Janeiro, 64, v. LXIV, n.3, p. 199, abril, 1970.
- PIRES, M.da C. F. Humor, política e cotidiano: um olhar sobre a modernidade no Recife dos anos 20. 2000. Dissertação (Mestrado em História), UFPE (CE), 2000.
- POEL, J. V de. Opening up worlds: intermediality reinterpreted. Tese Final Literatuurwetenschap. Universiteit Utrecht, 2005. Disponível em www.thesis.net/worlds/worlds_contence.htm. Acesso em março de 2006.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. Pelo humor na lingüística. *Delta*. São Paulo, 7(2), p. 491-519, 1991.
- _____. Isto é engraçado? In: XXIV SEMINÁRIO DO GEL, 1995, São Paulo. *Anais...*São Paulo, 1995, p. 556-561.
- _____. Humor de criança. In: XXV SEMINÁRIO DO GEL, 1996, Taubaté. *Anais...*Taubaté, 1996, p. 708- 713.
- _____. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. *A cor da língua e outras crônicas de lingüista*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 2001.
- _____. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- POWERS, T. Engaging Students With Humor. *Observer*. v. 18, n.12, dez 2005. Disponível em <http://www.psychologicalscience.org/observer/getArticle.cfm?id=1904>. Acesso em maio de 2006.
- PROPP, V. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.
- QUIRINO, M. R. Lula canta “Enquanto houver sol”. 2004a. Disponível em <http://charges.uol.com.br/vercharge.php?idcharge=1362&modo=som>. Acesso em 26 abr. 2004.

- _____. Zoando a propaganda Tente outra vez (a versão para pobres daquela propaganda com o Ronaldinho. 2004b. Disponível em <<http://charges.uol.com.br/2004/08/10/zoando-a-propaganda-tente-outra-vez/>>. Acesso em junho de 2005.
- _____. Bate-papo com Maurício Ricardo. *Bate-Papo Uol*. Disponível em <<http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/frames.jhtm?url=http://bp.tc.uol.com.br/convidados/arquivo/quadhumor/ult1757u50.jhtm>>. Acesso em 04.ago. 2005.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, D. Reidel Publishing Company. 1985a.
- _____. Jokes; a linguist explains his new semantic theory of humor. *Psychology Today*. Out. 1985b. Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1175/is_v19/ai_3957552. Acessado em 27/04/06.
- _____. Linguistic heuristics of humor: a “script”-based semantic approach. *Internacional Journal of the Sociology of Language*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 65, p. 11-25, 1987a.
- _____. The interdisciplinary field of humor research. *Semiótica*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 66 (4), p. 441-449, 1987b.
- RAVELLI, L. Getting started with functional analysis of texts. In: UNSWORTH, L. (ed.). *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. Londres: Cassel, 2000.
- RESENDE, V. de M. *Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística), IL, Universidade de Brasília, 2005.
- RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RICHE, R. C. & SOUZA, D. M. *Oficina de textos: leitura e redação 3: 7ª. série*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- ROBINSON, V.M. *Humor and the health professions: the therapeutic use of humor in health care*. Thorofare, N.J.: SLACK Incorporated, 1991.
- ROMÃO, S. C. G.. *Onde está a graça: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplcito*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística), ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- ROMUALDO, E. C. *Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Ed. Eduem, 2000.
- ROSAS, M. *Tradução de humor: transcriando piadas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- RUCH, W., ATTARDO, S., RASKIN, V.. Toward an Empirical Verification of the General Theory of Verbal Humor (GTVH), *Humor - International Journal of Humor Research*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 6 (2), p. 123-136, 1993.
- RUFINO, K. B. P. L. Humor e identidade no livro didático de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & GRIGOLETTO, M. (eds.). *Crop: questões de linguagem e identidade*, 2003, p. 123-137.
- SCOLLON, R. Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001:139-183.
- SHAKIR, A. & FARGHAL, M. Gulf war jokes: cohesion and coherence. *Text*, 12 (3), p. 447-468, 1992.
- SHERZER, J. Puns and jokes. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). *Handbook of Discourse Analysis, Discourse and Dialogue*. Vol. 3. Londres: Academic Press, 1985: 213-221.
- SHIBLES, W. *Humor reference guide: a comprehensive classification and analysis*. 2002. Disponível no website sobre pesquisas do autor: <http://facstaff.uww.edu/shiblesw/humorbook>. Acesso em outubro de 2004.
- SILVA, D. de B. M. A charge em sala de aula. *Cadernos do CNLF*, Volume IX, nº12, 2005. (1º artigo). Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/01.htm>. Acesso em janeiro de 2006.
- SILVA, T. T. da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- SMITH, C. E. Letting Calvin and Hobbes teach English. *Odyssey*, p. 38-40, spring 2000. Disponível em <http://clercenter.gallaudet.edu/Oddyssey/spring2000/letting-calvin.pdf>. Acesso em janeiro de 2005.
- SOUZA, L. S. M. *O humor é coisa séria*: tradução de tiras: exemplificando com Frank e Ernest. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês), FFLCH, Universidade de São Paulo, 1997.
- SWALES, J.M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWANN, J. *Girls, boys, and language*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- TAFARELLO, M. C. de M. *A polifonia irreverente do texto de humor político*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, UNICAMP, 2001.
- _____. Humor e justiça. In: XXIV SEMINÁRIO DO GEL, 1995, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1995, p. 628-635.
- TAUBER, R.T. & MESTER, C.S. *Acting lessons for teachers: Using performance skills in the classroom*. U.S.A.: Praeger Publishers, 1994.
- THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Qualitative Research Methods – volume 26. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage, 1993.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRACHTENBERG, S. Joke Telling as a Tool in ESL. *English Teaching Forum*, 18(4), p. 8-13, 1980.
- TRAVAGLIA, L. C. Recursos lingüísticos e discursivos do humor. Humor e classe social na televisão brasileira. In: XVIII SEMINÁRIOS DO GEL, 1989, Lorena. *Anais...* Lorena(SP), 1989, p.670-7.
- _____. O que é engraçado? - Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - CHLA - UFAL*, 5/6, p. 42 - 79, janeiro/dezembro, 1989/90.
- _____. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *D.E.L.T.A.* 6(1), p.82, 1990.
- _____. Homonímia, mundos textuais e humor. *Organon 23 - O texto em perspectiva*. Vol.9, n. 23, p.50, 1995.
- _____. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Lingüísticos XXX*. Marília, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo / Fundação de Ensino “Eurípedes Soares da Rocha, 2001 (Revista Publicada em CD-ROM: artigo 200).
- _____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, N. M. O. B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002: 201-214.
- _____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L. et al (orgs.). *Língua Portuguesa e ensino*. São Paulo: EDUC, 2003.
- TSAKONA, V. Jab lines in narrative jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 16 (3), p. 315-329, 2003.
- VADILLO, R. S. M. *Using Jokes to Foster The Practice of English*. 1998. Disponível em <http://members.aol.com/Jakajk/ricesl.html>. Acesso em dezembro de 2005.
- VALENTE, A. Entrevista com Ique e Aoreira. In: AZEREDO, J.C. *Letras & comunicação: uma parceria para o ensino de Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VAN DIJK, T. *Ideology: An Interdisciplinary Approach*. Londres: Sage, 1998.
- VAN MAANEN, J. *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago e Londres: The University of Chigago Press, 1988.
- VAN TASSEL, G. Classroom management. *Practical Classroom Applications of Current Brain Research Brains. Org.* 2003. Disponível em http://www.brains.org/classroom_management.htm. Acesso em dezembro de 2005.
- WEAVER, R. L. II, & COTRELL, H. W. Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education*, 108, p. 167-179, 2001.

WHITE, P. R.R. *Telling Media Tales: the News Story As Rhetoric*. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Sydney, Sydney. 1998. Disponível em http://www.grammatics.com/appraisal/whitepr_phd.html. Acesso em novembro de 2006.

_____. Appraisal: The Language of Attitudinal evaluation and Intersubjective Stance. Appraisal website. URL. <www.grammatics.com/appraisal>, 2002. Acesso em outubro de 2006.

_____. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, Special Issue, Volume 23-2, p. 259-284, 2003.

_____. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. de Débora de Carvalho Figueiredo. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 178-205, 2004.

WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development. In: WODAK, R. & MEYER, M. (Orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres; Thousand Oaks; Nova Delhi: Sage, 2001. p. 1-13.

WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001.

WOLFINGER, N. H. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*. Londres, Thousand Oaks e Nova Delhi: Sage, vol. 2(1): 85-95, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T, da Silva (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGURY, 2006 *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2006.

ZIEGLER, J.B. Humour in medical teaching. *Medical Journal of Australia*. Vol. 171 (11-12), p.579-580, 1999.

ZIV, A. The psychology of humor. Tel Aviv: Yahdav, 1981.

_____. Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education*, 57(1), p. 5-15, 1988.

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Maria Aparecida Resende Ottoni

**Os gêneros do humor no ensino
de Língua Portuguesa:
uma abordagem discursiva crítica**

Anexos

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXOS DO CAPÍTULO 2	303
ANEXO 2.1. Questionário aplicado em 2003 em 03 (três) turmas de 7ª série	303
ANEXO 2.2. Questionário aplicado em 2004 a professoras de Língua Portuguesa	304
ANEXO 2.3. Roteiro para entrevista com professoras	305
ANEXO 2.4. Charges selecionadas por alunos/as da 7ª. C e da 7ª. A	305
ANEXO 2.5. Cópias do trabalho de leitura de charges impressas - 7ªs. C e A	307
ANEXO 2.6. Cartuns, charges e quadrinhos do LDLP	308
ANEXO 2.7. Roteiro do trabalho de leitura e interpretação das charges, cartuns e quadrinhos presentes no LDLP	318
ANEXO 2.8. Textos retirados da internet com definições de charge e cartum	318
ANEXO 2.9. Textos conclusivos produzidos pelos/as alunos/as das 7as. C e A sobre o trabalho com cartuns, charges e quadrinhos do LDLP	322
ANEXO 2.10. Roteiro para entrevista com alunos/as da 7ª “C”	323
ANEXO 2.11. Diário e notas de campo de 15, 17 e 21/03 e 11/04/05	324
ANEXO 2.12. Planejamento geral das aulas para desenvolvimento da Proposta Final	325
ANEXO 2.13. Questionário aplicado em 2005 em 03 (três) turmas de 7ª série	335
ANEXO 2.14. Síntese dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado a 7ª. A	336
ANEXO 2.15. Síntese dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado a 7ª. C	337
ANEXO 2.16. Slides sobre questões teóricas envolvidas na pesquisa	339
ANEXO 2.17. Síntese das questões teóricas discutidas	346
ANEXO 2.18. Relação dos esquetes dos programas Casseta e Planeta mais votados pelos/as alunos/as das 7as. A e C:	350
ANEXO 2.19. Piadas e charges animadas selecionadas pelos/as alunos/as em sites de humor, no Laboratório de Informática da ESEBA.	350
ANEXO 2.20. Propostas e considerações para discussão com professoras	351
ANEXO 2.21. Planejamento da 2ª. etapa da Proposta Final - 2º. semestre de 2005.	352
ANEXO 2.22. Questões sobre o cartum da p. 20-21 do LDLP	356
ANEXO 2.23. GHs com tema Relação homem x mulher	357
ANEXO 2.24. Sugestões do LDLP para trabalho com piadas/anedotas, p. 24-26.	361
ANEXO 2.25. Planejamento pós-greve	364
ANEXO 2.26. Ficha para registro das entrevistas com funcionários/as, professores/as e alunos/as	369
ANEXO 2.27. Relação dos GHs animados escolhidos pelos grupos nas duas turmas	370
ANEXO 2.28. Questões propostas para a interpretação da charge da p. 55-56 do LDLP.	371
ANEXO 2.29. Proposta de produção de GH, páginas 76-78 do LDLP	372

ANEXO 2.30. GHs produzidos pelos/as alunos/as.....	374
ANEXO 2.31. Ficha de avaliação final da Proposta Final.....	376
ANEXO 2.32. Roteiro para entrevista com alunos/as e professora portuguesas/as	378
ANEXOS DO CAPÍTULO 3	379
ANEXO 3.1. Avaliações finais da proposta piloto, feitas pelos/as alunos/as, pelas professoras, e pela pesquisadora	379
ANEXOS DO CAPÍTULO 4	386
ANEXO 4.1: Gêneros com tema Políticos/Política utilizados nas entrevistas com professores/as, alunos/as e funcionários/as da ESEBA, feitas pelos/as alunos/as das duas 7ª. séries:.....	386
ANEXO 4.2: Amostra dos resultados obtidos por meio de entrevistas com professores, funcionários e alunos da ESEBA.....	392
ANEXOS DO CAPÍTULO 5	394
ANEXO 5.1. Avaliações finais da Proposta Final, feitas pelos/as alunos/as e professoras.....	394

ANEXOS DO CAPÍTULO 2

ANEXO 2.1. Questionário aplicado em 2003 em 03 (três) turmas de 7ª série⁴⁰⁵

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICA E VERNÁCULA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - DOUTORADO
ORIENTADORA: PROFa. Dra. MARIA CHRISTINA DINIZ LEAL
ORIENTANDA: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

SONDAGEM INICIAL COM ALUNOS/AS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU/2003 SÉRIE: _____

- 1) Você gosta de ler textos de humor (tirinhas, piadas, charges, paródias, crônicas etc)? Justifique.
- a) No seu dia-a-dia, você tem contato com textos humorísticos?
- b) Se tem, quantas vezes por semana?
- c) Se tem, como?
- Por meio de programas de TV (Ex.: Casseta e Planeta, A Praça é Nossa, Os normais, etc).
 - Por meio de programas de rádio (Ex: Café com bobagem).
 - Em revistas comuns, de circulação nacional e ou local.
 - Em revistas humorísticas.
 - Em gibis.
 - Em jornais.
 - Em livros literários.
 - Em livros didáticos.
 - Em materiais usados em sala pelos(as) diferentes professores(as).
 - Por meio da internet (se você se lembrar, liste o(s) site(s): _____).
 - Por meio de contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas etc.
 - Outros. Especificar: _____.
- 2) Onde você encontra os textos de humor que acha mais engraçados?
- 3) Pelo que você já viu nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em séries anteriores e na série atual, há textos humorísticos nesses livros?
- a) Se há, qual sua opinião sobre as atividades propostas nos livros referentes aos textos de humor?
- b) Se há, os(as) seus(suas) professores(as) de Língua Portuguesa costumam utilizá-los para leitura, discussão, interpretação, produção e ou ensino e aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa, ou os deixam para que os(as) alunos(as) leiam apenas se sentirem vontade de fazê-lo?
- 4) Além do livro didático, os(as) professores (as) de Língua Portuguesa utilizam textos humorísticos retirados de outras fontes?
- a) Se sim, de onde os retiram? (jornais, revistas, livro didático, livros literários, internet etc)
- b) Se sim, como os utilizam na sala de aula? (leitura individual, coletiva, discussão, análise, estudo de tópicos gramaticais, outras formas)
- 5) Em geral, você acha graça dos textos de humor, usados em sala, quando os lê? Acha-os interessante? Justifique.
- 6) Nas aulas de outras disciplinas, o texto humorístico é usado?
- 6ª) Em qual (quais) disciplina(s)?
- 7) Se fosse comparar, esse tipo de texto é mais usado nas aulas de Língua Portuguesa ou nas de outras disciplinas?
- 7ª) O que você acha disso?
- 8) Na sua opinião, deveriam ser utilizados mais textos de humor em sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
- 9) Se pudesse escolher, preferiria ler e discutir, em sala de aula, textos humorísticos (tirinhas, piadas, charges, crônicas etc) de revistas, jornais, livros diversos, livro didático, gibis ou de sites da internet? Justifique.
- 10) Na sua opinião, seria interessante desenvolver uma proposta de trabalho, aqui na ESEBA, nas aulas de Língua Portuguesa, com textos de humor, veiculados na internet, ora em sala, ora no Laboratório de Informática, e com os veiculados em jornais, revistas, livros, etc ? Justifique.

Obrigada pela colaboração!

⁴⁰⁵ Os questionários entregues para os/as alunos/as e para as professoras continham as linhas destinadas às respostas. Aqui as retirei por uma questão de redução de espaço.

ANEXO 2.2. Questionário aplicado em 2004 a professoras de Língua Portuguesa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICA E VERNÁCULA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - DOUTORADO
 ORIENTADORA: PROFa. Dra. MARIA CHRISTINA DINIZ LEAL
 ORIENTANDA: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

**SONDAGEM INICIAL COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
 INFANTO-JUVENIL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU – 5ª. a 8ª. série**

- 1) O que é um texto de humor para você?
- 2) Você gosta de ler textos de humor (tirinhas, piadas, charges, paródias, crônicas etc)? Justifique.
- 3) No seu dia-a-dia, você tem contato com textos humorísticos?
 - a) Se tem, quantas vezes por semana?
 - b) Se tem, como?
 - () Por meio de programas de TV (Ex.: Casseta e Planeta, A Praça é Nossa, Os normais, etc).
 - () Por meio de programas de rádio (Ex: Café com bobagem).
 - () Em revistas comuns, de circulação nacional e ou local.
 - () Em revistas humorísticas.
 - () Em gibis.
 - () Em jornais.
 - () Em livros literários.
 - () Em livros didáticos.
 - () Em materiais usados em sala pelos(as) diferentes professores(as).
 - () Por meio da internet (se você se lembrar, liste o(s) site(s): _____).
 - () Por meio de contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas etc.
 - () Outros. Especificar: _____.
- 4) Onde você encontra os textos de humor de que mais gosta?
- 5) Pelo que você já viu nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em séries anteriores e na série atual, há textos humorísticos nesses livros?
 - a) Se há, qual sua opinião sobre as atividades propostas nos livros referentes aos textos de humor?
 - b) Se há, você costuma utilizá-los para leitura, discussão, interpretação, produção e ou ensino e aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa, ou os deixa para que os(as) alunos(as) leiam apenas se sentirem vontade de fazê-lo?
- 6) Além do livro didático, você utiliza textos humorísticos retirados de outras fontes?
 - a) Se sim, de onde os retira? (jornais, revistas, livro didático, livros literários, internet etc)
 - b) Se sim, como os utiliza na sala de aula? (leitura individual, coletiva, discussão, análise, estudo de tópicos gramaticais, outras formas)
- 7) Em geral, os(as) alunos, quando os lê, têm alguma dificuldade para estabelecer-lhes um sentido?
- 8) Se têm, a que você atribui essa dificuldade?
 - 9) Na sua opinião, deveriam ser utilizados mais textos de humor em sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
 - a) Se sim, em que você acha que o trabalho com esse tipo de texto pode contribuir na formação do(a) aluno(a) e no ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa?
 - 10) Na sua opinião, seria interessante desenvolver, aqui na ESEBA, uma pesquisa que pretendesse analisar os textos de humor apresentados no livro didático e sua forma de abordagem e procurasse delinear uma proposta de trabalho utilizando o texto humorístico, veiculado na internet e em outros meios de comunicação, na tentativa de, por exemplo: desvelar as ideologias subjacentes, investigar como são constituídas as identidades socioculturais nesses textos e a partir deles pelos(as) alunos(as), examinar os mecanismos lingüístico-discursivos usados na produção do efeito humorístico, e auxiliar na construção de uma consciência lingüística crítica por parte, principalmente, dos(as) estudantes e na formação de leitores(as) críticos(as)? Justifique.

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2.3. Roteiro para entrevista com professoras

- “1) Não considero você um informante, mas um interlocutor, um sujeito participante da pesquisa.
 2) Vou procurar, nessa pesquisa, caminhos em conjunto com você para usarmos o saber na transformação social.
 3) Meu objetivo, ao adotar a etnografia crítica é procurar o que poderia ser e não simplesmente o “o que é”.
 4) Ao adotar a etnografia crítica, vou buscar interpretar a realidade e interagir com vocês a fim de desafiar o modelo vigente, motivando algum tipo de mudança.
 5) Provocar reflexões.
 6) A questão ética é fundamental. Tenho a obrigação de assegurar a vocês a proteção da privacidade, por meio, por exemplo, do uso de pseudônimos.
 7) Tenho que minimizar os danos.
 8) DEFESA – compromisso de fazer pesquisa não só SOBRE os sujeitos, mas SOBRE e PARA os sujeitos.
 9) FORTALECIMENTO – são necessários diálogos, explicitude e honestidade. PESQUISA SOBRE, PARA e COM.
 ✓ Vocês têm os próprios interesses e a minha pesquisa deve tentar incorporá-los.
 ✓ Negociação; agendas, nossa relação.
 ✓ A questão não é provar nada, mas ver se o problema identificado inicialmente de fato existe e procurar caminhos para minimiza-los” (Notas de campo de 17/05/04).

ANEXO 2.4. Charges selecionadas por alunos/as da 7ª. C e da 7ª. A

7ª. C



Maracujina
 Conhecido pelos hábitos diurnos, Geraldo Alckmin não agüentou até o final a entrevista de José Serra no “Roda Viva”. “Peguei no sono, mas tenho certeza de que ele foi bem.”

Elementos que compõe o desenho
 José Serra e Geraldo Alckmin de pijama

Assunto
 Localizado

Alckmin assistindo a entrevista de José Serra

Visão
 crítica

Falta de respeito de Alckmin ao dormir durante a entrevista de José Serra

Fonte
 Jornal Folha de São Paulo

7ª. A

Refletindo sobre as charges

Determino, respectivamente, nas charges os seguintes aspectos:

- a. O assunto focalizado.
- x. Elementos que compõem o desenho.
- c. Visão crítica transmitida.
- d. A fonte.



u. O assunto focalizado é a droga, por que os perseguidores estão fugindo dos policiais e das drogas que estão sendo seguidos e deixando os miúdos furtados e o que demonstra os restos deles.

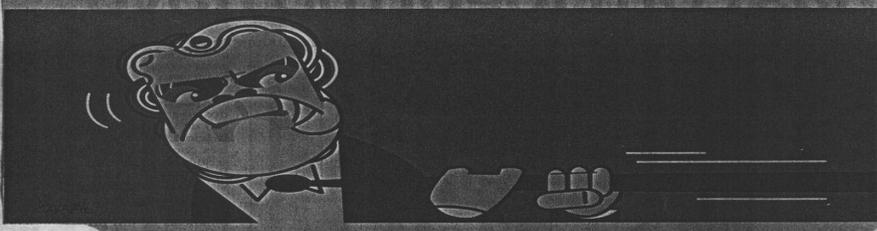
i. Os elementos são os dois personagens o menino que é a mãe que eles estão encimando as ações os policiais a suas e os casetes que os policiais estão segurando

. A visão crítica é de que eles estão criticando que faz o uso das drogas, de quem pratica isso.

u. Folha de São Paulo, pag 7 quinta-feira 29 de abril de 2004

ANEXO 2.5. Cópias do trabalho de leitura de charges impressas - 7^{as}. C e A7^a. C

Charge 3: **O governo Lula é um governo trabalhista?**



O 1º de Maio é dos trabalhadores

Assunto focalizado
A pergunta se o governo é um governo trabalhista.

Elementos que compõem o desenho
O presidente tentando mostrar que seu governo é um governo trabalhista.

Visão crítica
O autor fala que o governo Lula não é um governo trabalhista.

Fonte (de onde tirou)
Folha de São Paulo
Sabado
1 de maio de 2004

7^a. A

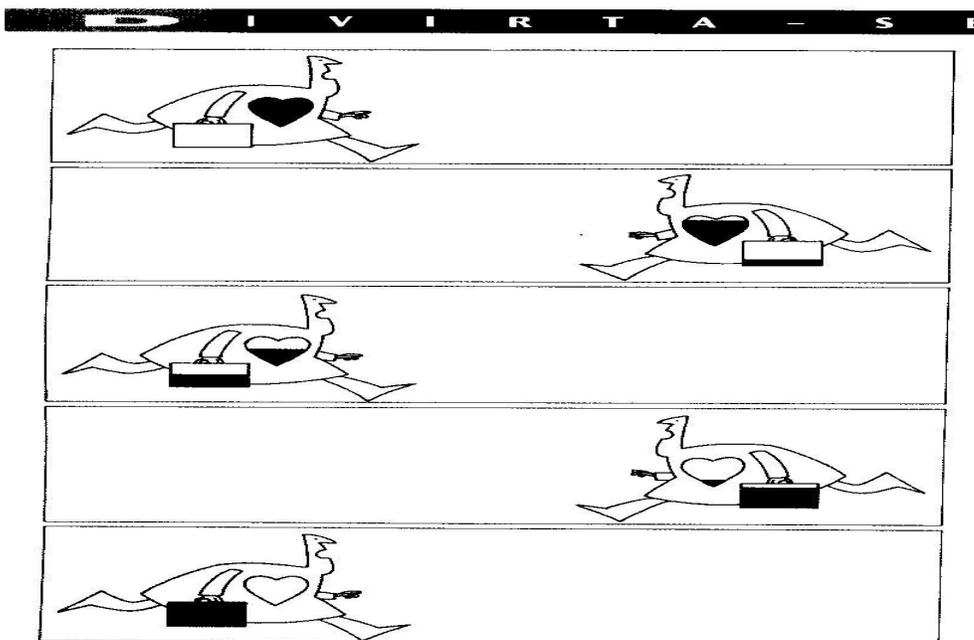
O assunto focalizado é sobre o luxo de carga, que é o escasso do homem. Os luxos estão de sacos cheios de trabalhar para homem.

Eu concordo com essa visão da charge pois, por exemplo quando andamos nas suas pernas os luxos sofrendo. Devemos pensar que ele também que o luxo é um ser vivo, sente dor e outros, e antes de bater no animal se colocar no lugar dele.

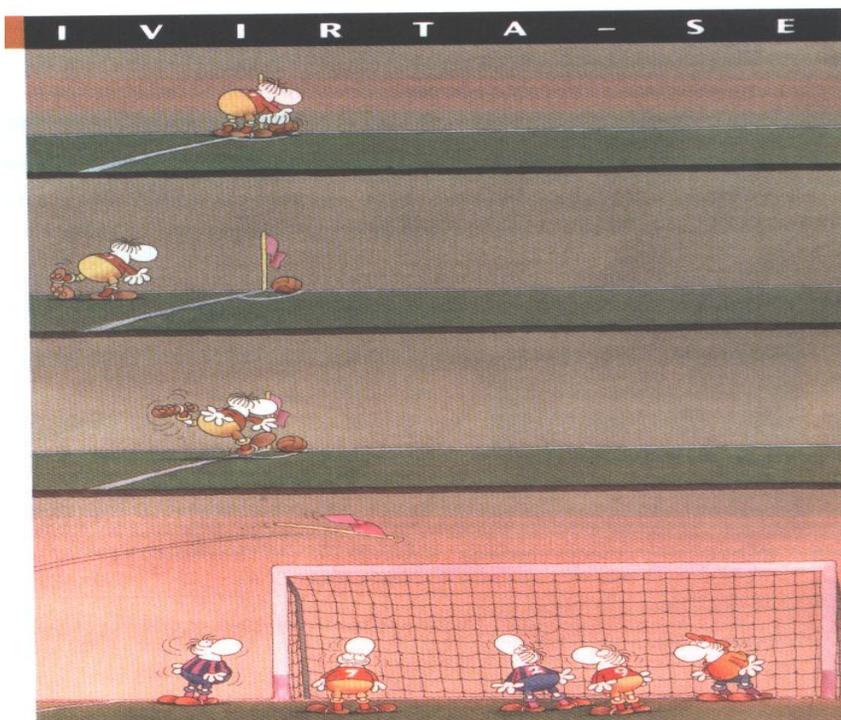
Nessa charge mostra uma lenda de luxos, tendo de assumir condições, podendo dar ideia de verdade.

Fonte: Folha de São Paulo, quinta-feira, 13 de maio de 2004.

ANEXO 2.6. Cartuns, charges e quadrinhos do LDLP



P.26



P. 44

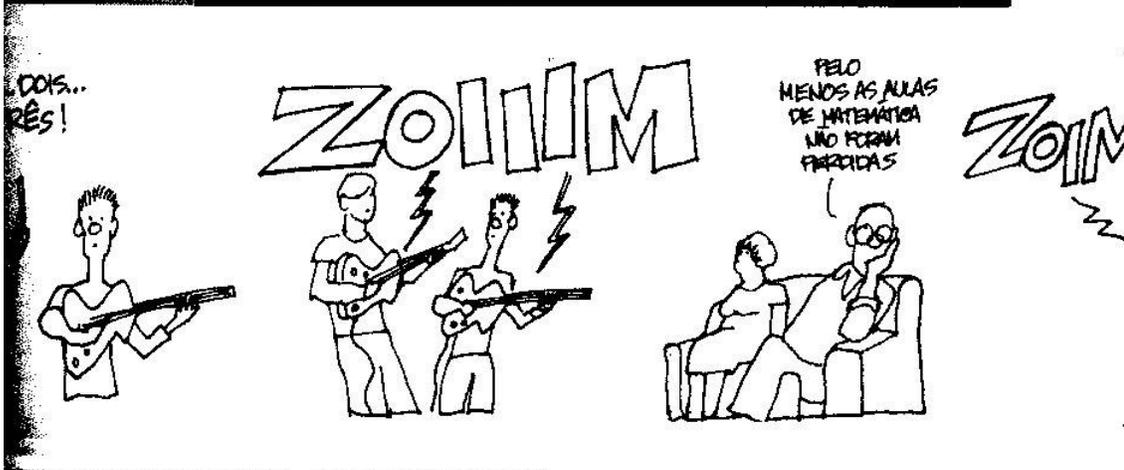
D I V I R T A - S E



SANTIAGO. O melhor do Macanudo Taurino. Porto Alegre, L&PM, 1997. p. 33.

P. 63

D I V I R T A - S E



LUIS FERNANDO. Aventuras da família Brasil -- Parte II. Porto Alegre, L&PM, 1993. p. 10.

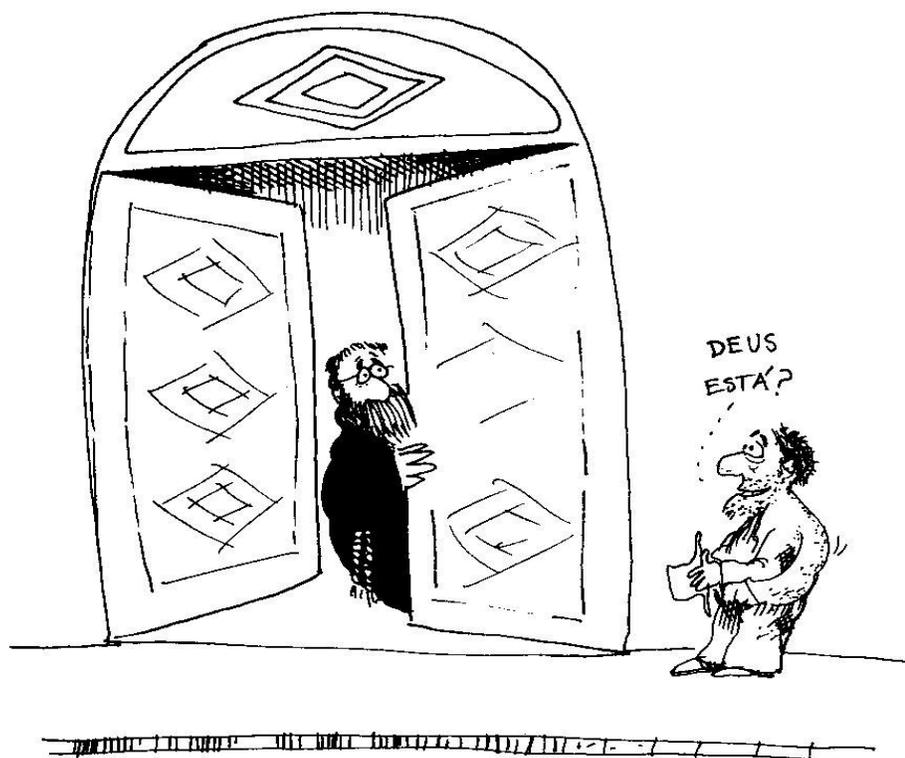
P. 75

I V I R T A - S E



P. 90

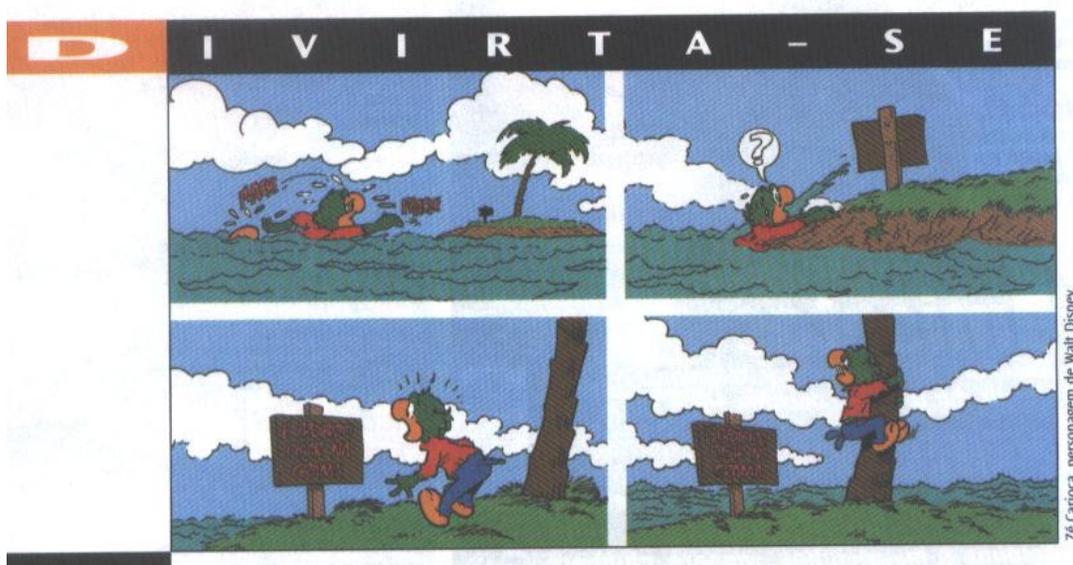
D I V I R T A - S E



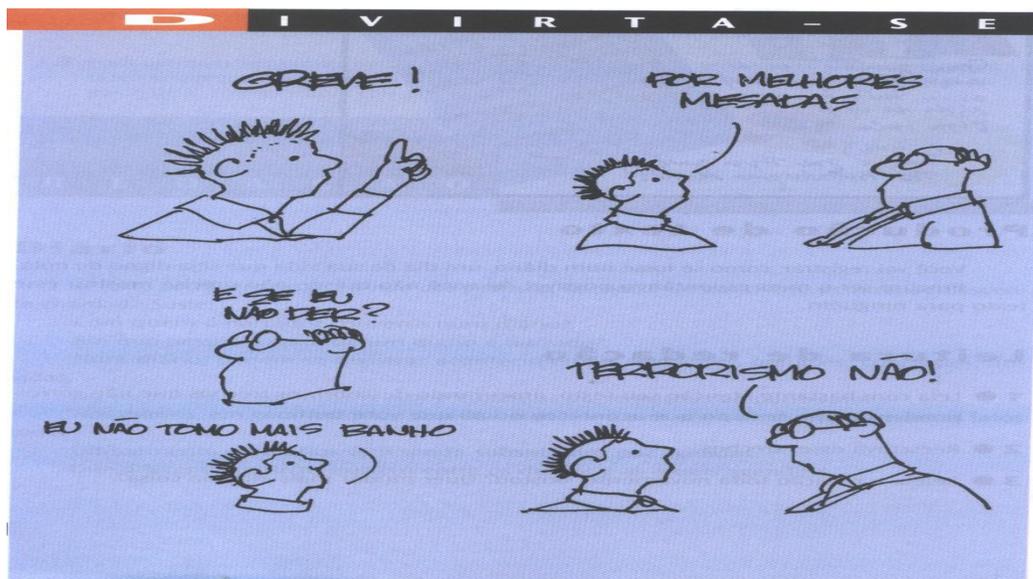
P. 108



p. 122



p. 137



p. 150



BROWNE, Dik. Hagar, o horrível.

REVISÃO

1 ●



QUINO. Toda Mafalda. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 56.

- Qual o sujeito da oração “Tenho a impressão...”? Classifique-o.
- No balão do segundo quadrinho há um período simples ou composto? Explique.
- Qual a função sintática da expressão “campanhas publicitárias” no último quadrinho?

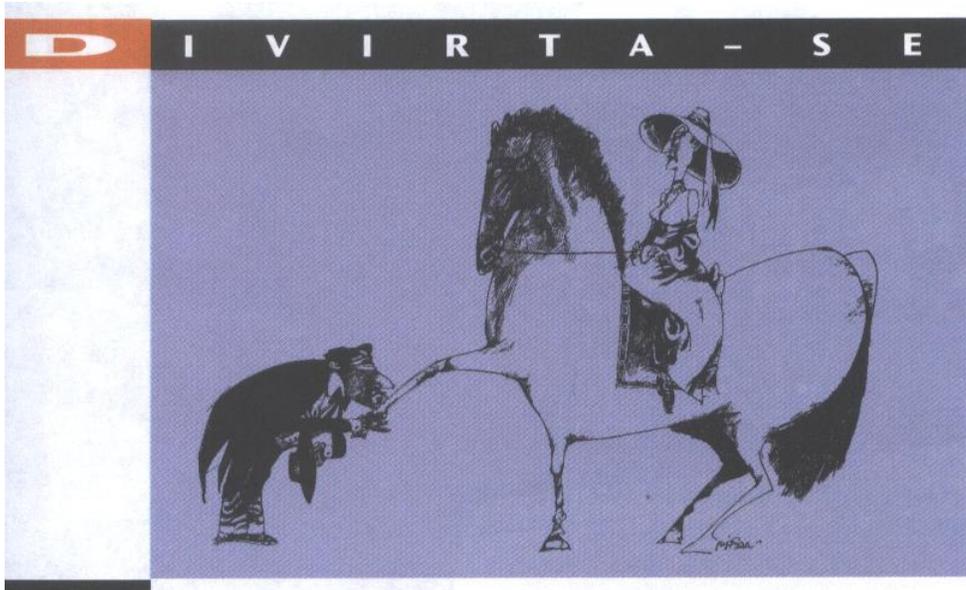
2 ● Leia:



SCHULZ, Charles. Snoopy.

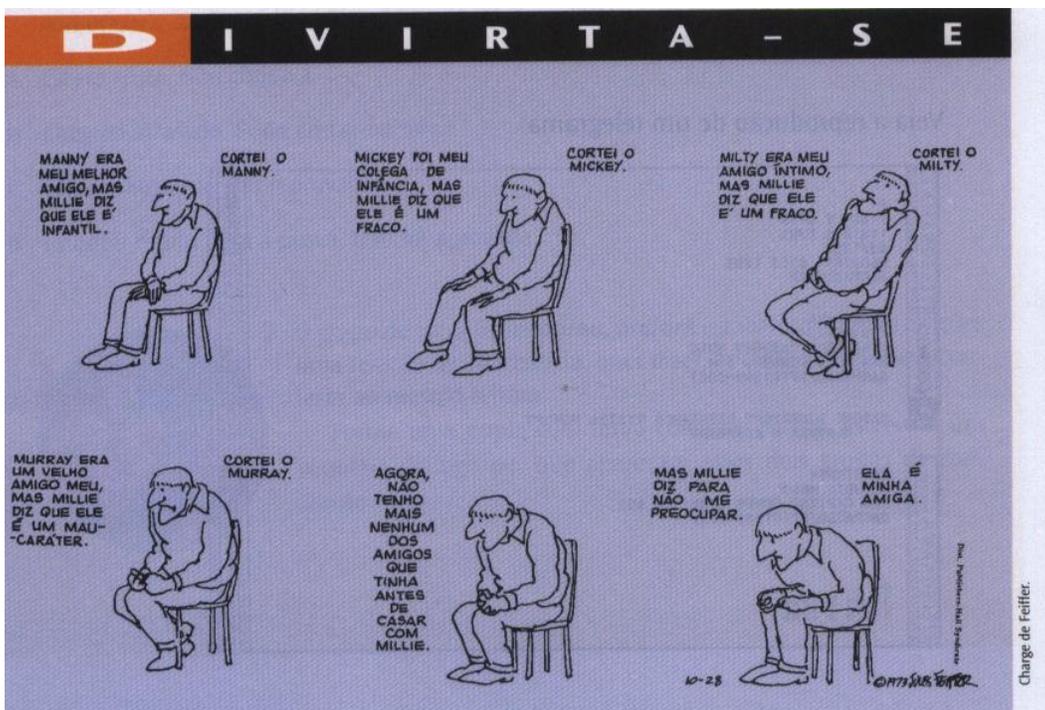
3

p. 168



Cartum de Miran.

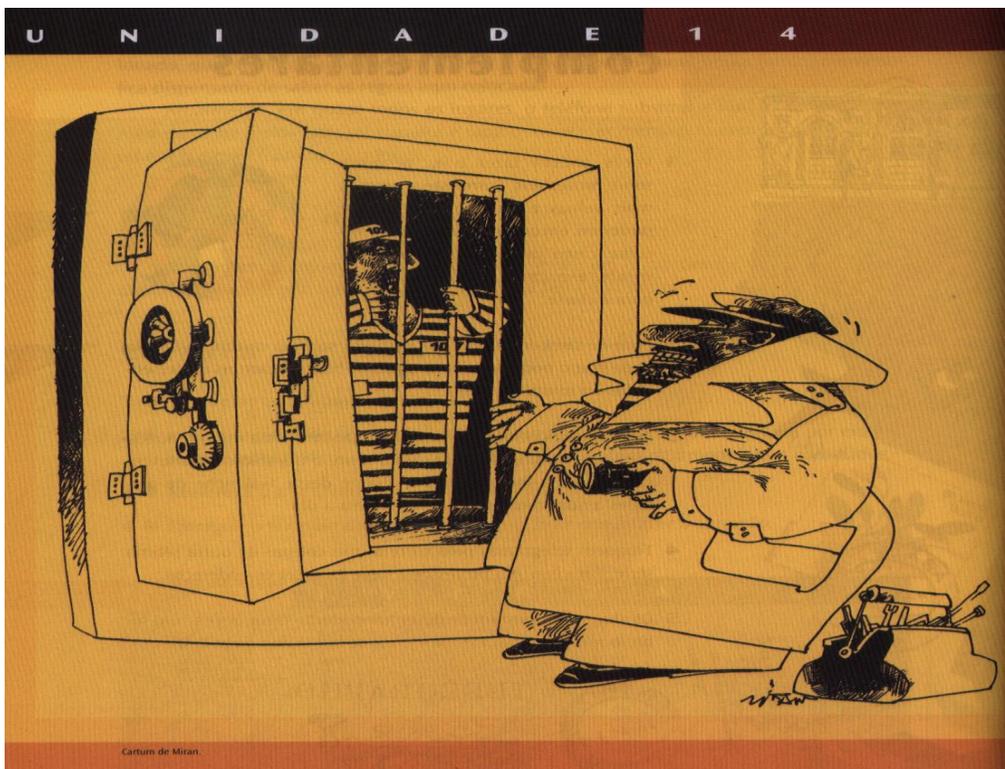
p. 181



P. 210

U N I D A D E 1 3





Cartum de Miran.

P. 212



P. 220



P. 242

ATIVIDADE

► Cartum

O cartum é uma maneira de emitir opinião sobre os acontecimentos do dia-a-dia. O objetivo do cartum também é provocar o riso por meio da crítica. O cartum não faz referência a pessoas específicas, mas aborda tipos, como as pessoas de uma classe social, os governantes de um modo geral, etc.

Veja um exemplo publicado no jornal *A Tarde*, de Salvador (BA), no dia dos pais:



A Tarde, 9/8/98. Opinião. Caderno 1, p. 8.

p. 250

S A T I V I D A D E

► Charge *opinião*

A charge é um tipo especial de cartum. Tem por objetivo a crítica humorística de um fato político. Por isso, para poder compreender a charge, é necessário conhecer o assunto a que ela se refere. As características físicas das pessoas representadas são quase sempre exageradas para despertar o humor.

Veja um exemplo publicado na *Folha de S. Paulo*:



Folha de S. Paulo, 8/8/98. Caderno 1, p. 2.

Desenvolvimento Humano dos Estados Brasileiros

ANEXO 2.7. Roteiro do trabalho de leitura e interpretação das charges, cartuns e quadrinhos presentes no LDLP⁴⁰⁶

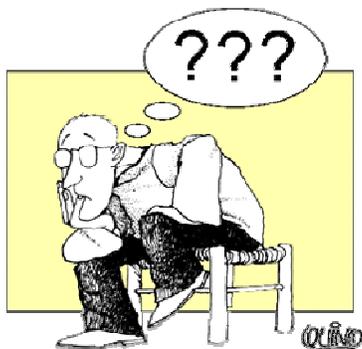
Trabalho de leitura e escrita em grupo (dupla ou trio). Pontuação: 2,0

Tipo de textos: charges, cartuns, quadrinhos.

- 1) Analise todas as charges, os cartuns e os quadrinhos presentes no livro didático.
- 2) Separe-os em charges, cartuns e quadrinhos, indicando as páginas.
- 3) Faça a leitura para responder o roteiro.
 - a) Qual é o assunto abordado nestes textos (charges, cartuns e quadrinhos)?
 - b) Quais são os elementos que os compõem?
 - c) Qual é o objetivo do autor? Que aspecto está sendo criticado?
 - d) No caso das charges, que traços foram exagerados?
 - e) Liste a fonte de onde foram retirados.
- 4) Organização do trabalho: Elabore um texto conclusivo a respeito do trabalho desenvolvido. Organize seu texto expondo as seguintes questões:
 - a) O objetivo do trabalho, o tipo e o número de textos analisados.
 - b) Os temas focalizados nas charges, nos cartuns e nos quadrinhos.
 - c) Exposição de sua opinião a respeito do trabalho realizado, apresentando argumentos.
 - d) Dê um título para o texto.
 - e) Orientações sobre a escrita: organize o texto em parágrafos; releia o texto observando os aspectos gramaticais (concordância verbal, nominal, uso adequado de pronomes, etc) e os ortográficos.

ANEXO 2.8. Textos retirados da internet com definições de charge e cartum

A) <http://www.ccqhumor.com.br/sala%20de%20pesquisa/artigos/cartum-diferenca.htm>
QUAL A DIFERENÇA ENTRE CHARGE, CARTUM E QUADRINHOS?



Fernando Moretti

Essas formas de humor são produtos da capacidade que o ser humano tem de poder ver graça nas pessoas e situações. O humor -- peculiaridade inerente do Homem -- se manifesta por meio de gestos, encenações, olhares, sons e textos. Num momento inspirado ele faz uma crítica de costumes, de moral, de comportamento social, seja cantando, imitando, encenando uma situação que reflete aquilo que viu e/ou sentiu. Claro que às vezes ele distorce e exagera o fato para dar um toque cômico à sua demonstração, com o intuito apenas de obter o riso. Quando consegue isso, fica satisfeito, pois seu objetivo foi alcançado.

Muito hábil, o Homem quando não consegue contar, encenar ou cantar, usa o desenho. Nesse momento surge a caricatura, uma forma que existe desde que ele aprendeu a rabiscar nas cavernas ou seja: um recurso que inventou para manifestar sua imaginação em relação ao mundo que o cercava.

Com o tempo surgiu a charge, o cartum e os quadrinhos. Não é fácil estabelecer uma diferença definitiva entre essas formas de arte. Vamos tentar:

Caricaturar é deformar as características marcantes de uma pessoa, animal, coisa, fato, mantendo-as próximas do original para haver referência na identificação. A caricatura, em geral, pode ser usada como ilustração de uma matéria (fato), mas quando esse "fato" pode ser contado inteiramente numa forma gráfica, é chamado de charge. Portanto, a charge nasceu da caricatura. Isso foi no século XIX, quando o desenhista francês **Honoré Daumier** criticava implacavelmente o governo da época com seu traço ferino no jornal La Caricature. Ao invés de escrever nomes ou descrever fatos ele ia à carga (charge = ataque) e impunha uma "opinião" traduzindo ou interpretando os fatos em imagens sintéticas que misturavam pessoas (figura social), vestimentas (classe social) e a situação (cenário). Os jornais logo perceberam o potencial da charge para noticiar atacando as áreas: política, esportiva, religiosa, social. O público adorou. A partir daí a charge virou "forma de expressão" passando a ser

⁴⁰⁶ O roteiro para esta atividade elaborado pela profa. Valéria Garcia, em 22/06/04, é muito semelhante a esse; por isso, optei por não colocá-lo aqui.

arte e... arma! A forma gráfica da charge pode ter uma imagem (a mais comum) e também ter uma seqüência de duas ou três cenas ou estar dentro de quadrinhos ou totalmente aberta, com balões ou legendas. Entretanto, essa poderosa arma está ligada aos costumes de uma época e região. Se for transportada para fora desse ambiente, a charge perde o impacto, pois é feita para compreensão imediata daqueles que conhecem os símbolos e costumes usados na referência. Essa é uma limitação da charge, pois torna-a temporal e perecível. Mas tem uma vantagem: dependendo de sua força informativa, pode ocupar o lugar de uma matéria ou artigo. Por isso, hoje, é merecidamente definida como um "artigo assinado".

O **cartum** veio depois da charge e é diferente. A palavra inglesa "cartum" significa: cartão, papelão duro, e deu origem ao termo cartunist ou seja: desenhista de cartazes. No Brasil, o cartum também é uma forma de expressar idéias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social. O desenho pode ter uma imagem (isolado), duas ou três (seqüenciado) dentro de quadrinhos ou aberto; pode ter balões, legendas e se beneficiar de temas fixos. Alguns cartuns têm caricatura, mas é muito raro -- a não ser quando usado para satirizar figuras históricas conhecidas (Hitler, Napoleão, etc.).

A forma do Cartum é universal, atemporal e não-perecível. Qualquer leitor do mundo ri com o náufrago, o amante dentro do armário, brigas entre anjo e diabo, gato e cachorro, marido e mulher. Os temas: ET's, amor, esportes, família e pesca, são muito explorados. O comportamento geral de políticos, militares e religiosos também, pois não é preciso definir seus países, uma vez que agem de forma igual. Num jornal, o cartum pode até ilustrar uma matéria (ilustração), porém muito raramente ocupará o lugar de um artigo assinado como a ferina e combativa charge.

Claro que a seqüência narrativa do cartum está próxima à dos quadrinhos - principalmente quando se desenrola em várias cenas -, mas isso não o torna quadrinho, pois falta-lhe personagem fixo e elenco. Por outro lado, o cartum pode ser feito com apenas um quadro (cena) e os quadrinhos não (com exceção da tira).

Os **quadrinhos** têm personagens e elenco fixos, narrativa seqüencial em quadros numa ordem de tempo onde um fato se desenrola através de legendas e balões com texto pertinente à imagem de cada quadrinho. A história pode se desenvolver numa tira, numa página ou em duas ou em várias páginas (revista ou álbum). É óbvio que para uma história ser em quadrinhos ela precisa ter no mínimo dois quadrinhos (ou cenas). A **tira** diária é uma exceção, pois, às vezes, a história pode ser muito bem contada em 1 só "quadrinho" (o espaço da própria tira), mas isso não a torna um cartum, apesar da proximidade.

Uma História em Quadrinhos é ampla e maleável. Pode ser temporal, atemporal, regional, política, policial, científica, social, erótica, esportiva, esotérica, histórica, infantil, adulta, underground, terror e de humor. Utiliza figuras humanas perfeitas ou destorcidas (caricaturadas), animais humanizados, homens animalizados, bonecos, objetos, etc.

Alguns diretores de cinema, antes de fazer um filme, quadrinizam as ações -- como o caso de George Lucas em "Guerra nas Estrelas". Por outro lado algumas editoras quadrinizam um filme de sucesso e vendem a história em bancas em forma de revista.

B) <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=212>

Terça-feira, 23/10/2001

Charge, Cartum e Caricatura

Rafael Lima Rir de uma caricatura, comentar a charge do dia, lembrar daquele antigo pôster do **Ziraldo** todo mundo gosta. Mas a galera aí sabe a diferença entre charge, cartum e caricatura? Sabe o que é uma *piada muda* e o que é uma *história em quadrinhos*? Vamos por partes, como um quebra-cabeça. Etimologia: *charge* vem do francês, carga. Como explica **Jô Soares** no prefácio do livro do chargista **Ique**, *Brasileiras & Brasileiros*: "*Charge, carga, não da brigada, mas sempre ligeira, desafio infundável. Charge, carga, obrigação de ser mordaz com*



hora marcada." Mais simplesmente, "*a chance de dar um tiro de canhão por dia*", definição ouvida por este colunista num debate. *Cartum*, do inglês, cartão, tem origem num fato histórico. Em Londres, 1841, o príncipe Abbert encomendou uma série de desenhos para os novos murais de Westminster, e os artistas rejeitados, em represália, fizeram uma mostra de humor toda em cartão. A revista inglesa **Punch**, a mais antiga em humor do mundo, publicou os *cartums*, dando novo significado à palavra. Aqui no Brasil, o *cartum* ganhou jogo de cintura e virou *cartum*, como narra o pai da

criança, Ziraldo: "no Brasil, a gente tinha que grifar, já que era palavra estrangeira. Ficava uma coisa chata. Então eu fui falar com o [Aurélio](#), contei a ele que tinha criado a palavra e ele disse que ia dicionarizá-la. Logo depois, em 1967, um diretor do Jornal dos Sports que estava querendo fazer grandes mudanças me chamou para fazer um caderno de humor. No título já fui colocando a grafia nova: 'Cartum JS'. O neologismo apareceu pela primeira vez na revista *Pererê*, de fevereiro de 1964, do mesmo Ziraldo.

Parole, parole. Mas quem é quem nesse saco de gatos? [Chico Caruso](#) fez uma distinção bem clara, valendo-se de uma analogia cinematográfica (vai com aspas, mas a citação é de cabeça): "Se você afasta a câmera, pegando o plano geral, sem detalhes, e a piada é universal, como a do naufrago, é um *cartum*." Então todos aqueles [desenhinhos sem palavras do Quino](#) são cartuns, as vinhetas do Borjalo também e as marginais do Mad, feitas pelo [Aragonés](#), idem. "Se você aproxima a câmera, pegando o chamado plano americano -- da cintura pra cima -- e localiza a piada, aí é *charge*." Fica fácil ver que todas essas piadas



políticas, que aparecem nas manchetes ou nas páginas de opinião dos jornais são *charges*. Os quadrados que Ique, Chico e Paulo Caruso, Angeli, e Claudio Paiva ocupam ou ocuparam nos jornais do Rio e São Paulo foram [sempre ocupados com charges](#). "E se você fecha a câmera só na cabeça, o close, é caricatura." Ou seja, aqueles retratos deformados que fizeram o nome do Álvaro, do Cássio Loredano, do Liberati, do [Al Hirschfeld](#) na [New Yorker](#), do Nássara. Agora entendi.

Peraí, mas e... os quadrinhos? Quadrinhos são coisa bem mais complexa, porque se valem de elementos da pintura, ilustração, literatura, cartum, charge, caricatura e até cinema, podendo trocar influências e idéias num toma lá dá cá que às vezes é só toma lá, às vezes é só dá cá. Além disso, como [Will Eisner](#) colocou [em seu livro](#), quadrinhos são *arte sequencial*, ao contrário da charge e do cartum, que se resolvem em um só quadro. Bill Sienkiewicz se notabilizou por usar a caricatura para caracterizar o lado grotesco de alguns personagens, utilizando diversas técnicas de pintura. Angeli usa a sequência, típica dos quadrinhos, em suas charges políticas. [Aroeira](#) usa outro elemento dos quadrinhos, o balão, fartamente em suas charges. [Jaguar](#) usa o balão em cartuns. Quando não há uso do balão num cartum, e o texto não aparece abaixo do desenho, como diálogo ou título, expediente comum a [Carlos Estevão](#), o cartum é conhecido como piada muda.

O problema é que além de nem todas essas definições serem suficientemente claras, elas são arbitrarias. Existem para serem derrubadas até que se encontre algo melhor. E fluidas, porque ao intercambiarem seus elementos, misturam seus conceitos, tornando-se mais parecidas umas com as outras. É comum ouvir as pessoas falarem que o [Chico Caruso](#) é um caricaturista de mão cheia, o que não deixa de ser verdade. [Lan](#), mais do que chargista político, é um ilustrador (ilustração: aquele desenho que diz em traços o que o texto diz em palavras) brilhante no uso da cor, cartazista e capista. A verdade é que, assim como as definições acima, o talento também é intercambiável, e quem é bom [fazendo cartum](#) também deve ser bom [fazendo quadrinhos](#), caso do [Henfil](#), e vice-versa. Os exemplos são intermináveis, como sempre foi a

disposição do público para o desenho de humor.

Para conhecer mais

[Charge OnLine](#)

[Rafael Lima](#)

Rio de Janeiro, 23/10/2001

C) http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaoteses/teses_e_hqipoteses2.shtm

Teses & HqIpóteses

Cartum, charge, caricatura e HQ: qual a diferença?

A pergunta acima é, com certeza, uma das mais ouvidas por artistas e estudiosos de quadrinhos em palestras ministradas a professores e alunos. E, constantemente, os palestrantes se atrapalham quando vão responder a esta pergunta. Para deixar as coisas mais claras, recorremos aqui à uma colaboração do professor, mestre em artes visuais pela Unesp e estudioso em quadrinhos Gazy Andraus (gazyandraus@yahoo.com). A elaboração abaixo consta da Apostila Teórica Acerca das HQs, elaborada pelo mestre, a quem agradecemos pela colaboração. Com a palavra, Gazy Andraus:

"*Cartum* vem da palavra inglesa cartum e significa literalmente cartão, que é o suporte onde eram feitos desenhos ingênuos e descompromissados de humor para serem inseridos nos jornais em seus primórdios. O cartum geralmente constitui-se de um só desenho, uma imagem geralmente cômica e universal. O Cartum é a matriz da charge"

"*Charge* é uma palavra da língua francesa e significa "ataque" ou "carregar", no figurativo. Ela se constitui igualmente de um só desenho, diferindo do cartum no sentido que é sempre um desenho exagerado de caráter crítico, em geral à política, e preso a determinada época ou fato importante. Por este caráter político e social, a charge pode servir como importante elemento historiográfico. A Charge pode se configurar em HQs, como é o caso dos irmãos Caruso, que publicam sátiras quadrinizadas das cenas políticas brasileiras, semanalmente, na revista Isto É"

"*Caricatura* é um termo que antecede à Charge e que foi designado na primeira vez no século XVII para classificar os desenhos satíricos de Agostinho Carracci, enfocando tipos populares de Bolonha. A Caricatura vem, pois, do vocábulo italiano *Caricare* e significa "carregar", "exagerar" e, embora em nosso país esteja muito ligada aos desenhos que satirizam rostos, pode estar presente também como a caricaturização de alguma cena ou fato e por isto, na verdade, a Caricatura se torna sinônima de Charge, podendo existir em qualquer uma das três outras modalidades, seja o Cartum, a Charge ou as Histórias em Quadrinhos. A caracterização da palavra Caricatura como referente exclusivo da representação cômica de um rosto advém de um falso atributo semântico, já que a palavra portuguesa "cara" significa rosto." "As HQs são constituídas de no mínimo dois desenhos, sendo que o segundo é uma continuação do primeiro. Apesar destas diferenciações, torna-se mister ressaltar que tais manifestações acabam por vezes se imiscuindo, imbricando-se (como nos casos já citados acima, no referente às charges seqüenciadas dos irmãos Caruso), pois a realidade, por ser multidiversificada, introduz como resultantes nos processos criativos dos autores elementos não-entrópicos (a entropia aqui é um termo emprestado da física Termodinâmica, que diz que uma certa quantidade de energia se perde num processo fechado)."

ANEXO 2.9. Textos conclusivos produzidos pelos/as alunos/as das 7as. C e A sobre o trabalho com cartuns, charges e quadrinhos do LDLP

7ª. C - ALUNAS N E C

Risos e risadas

Nosso trabalho de leitura foi desenvolvido com o objetivo de ter uma melhor interpretação de textos, principalmente das charges, dos cartuns e dos quadrinhos. Foi usado como nosso instrumento de trabalho o livro didático "Linguagem Nova" e nele foram encontrados 4(quatro) charges, 8(oito) cartuns e 8(oito) quadrinhos, no total de 20(vinte) formas de nos divertimos.

Geralmente, os assuntos focalizados nas charges, nos cartuns e nos quadrinhos, são assuntos humorísticos que fazem darmos muitas risadas, tendo uma visão crítica de determinado assunto.

O trabalho foi bastante interessante, tendo em vista que é sempre complicado interpretar as idéias de outras pessoas. Foi um trabalho de compreensão de novas maneiras de interpretar o mundo.

7ª. A - DAS ALUNAS N E M

Concluímos que em nossos estudos podemos concluir com charges, quadrinhos e cartuns e neste trabalho aprendemos um pouco mais dessas coisas tão presentes em nossos estudos.

ANEXO 2.10. Roteiro para entrevista com alunos/as da 7ª “C”⁴⁰⁷

Roteiro para entrevista com alunos/as da 7ª “C”⁴⁰⁸

Para a elaboração deste roteiro, tomei como ponto de partida os trabalhos produzidos pelos/as alunos/as, e apresentados em sala de aula, sobre as charges, os cartuns e os quadrinhos do L.D. Linguagem Nova. Retirei trechos das respostas deles/as para discussão.

1) P.44 – quadrinhos - Objetivo do autor/aspecto criticado, segundo alunos/as:

- “criticar os canhotos abordando que em vez de chutar a bola, chutou a bandeira ao escanteio”;
- “criticar o jogador canhoto por ele não acertar o gol”;
- “mostrar o preconceito que as pessoas têm em relação às pessoas canhotas”;
- “o autor quis dizer que canhotos não podem cobrar escanteio do lado direito”.

Perguntar:

- Bem, e qual é a sua opinião sobre isso?
- Você acha que neste texto o canhoto está sendo discriminado ou a diferença entre ele e uma pessoa destra (não canhota) está sendo respeitada? (Esta pergunta pode ser respondida junto à 1ª. questão; portanto, talvez não precise fazê-la).
- Em que você acha que este texto pode influenciar o/a leitor/a?

2) P.251- charge - Assunto Abordado segundo os/as alunos/as:

- “a incompetência do presente”;
- “os milagres já foram feitos”;
- “o grande índice de desemprego do país”;
- “o desemprego no Brasil”.

- Objetivos do autor, o que ele critica, segundo os/as alunos/as:

- “É mostrar que diante de tantos milagres o presidente não sabe acabar com o desemprego”;
- “É mostrar que muitos milagres já foram feitos, mas ninguém conseguiu fazer o milagre de acabar com o desemprego”;
- “Crítica ao fato de que algumas pessoas procuram fazer milagres que não são tão importantes como acabar com o desemprego”;
- “Criticar o FHC por não acabar com o desemprego, só aumentá-lo”.

Perguntar:

- Por que, na sua opinião, acabar com o desemprego é considerado aqui como fazer um milagre?
- Você vê alguma crítica ao presidente FHC? E o que você acha disso?
- Como um tipo de texto deste pode influenciar o/a leitor(a)?
- Qual é a imagem de FHC que este texto cria para você?

3) P.250 – cartum - Objetivo e crítica, segundo os/as alunos/as:

- “Criticar o salário mínimo, são raras as famílias que conseguem sobreviver com apenas 1 ou 2 salários mínimos”;
- “Mostrar que algumas pessoas são tão fortes que conseguem viver com menos de 1 salário mínimo”;
- “Criticar as pessoas que conseguem viver com 1 salário mínimo e assim podem ser consideradas heróis”;
- “Criticar o baixo salário mínimo e dizer que é um ato heróico viver com esse salário”.

Perguntar:

- E você acha que conseguir viver com 1 salário mínimo no Brasil é ser herói? Por quê?
- No texto, o filho acha que o pai é um herói por viver com 1 salário mínimo. Qual o efeito de sentido produzido pelo fato de ser uma criança quem diz isso, na sua opinião? É diferente do que seria produzido se fosse um adulto quem o dissesse? A criança tem consciência do valor do salário mínimo? (As perguntas vão sendo feitas, se necessário, no decorrer da interação)
- O que este texto pode despertar nos/as leitores(as), na sua opinião?

4) Opinião sobre os trabalhos realizados com os GDHs:

- O que você achou do trabalho que fizeram no laboratório de informática, com charges da internet, e do que fizeram com as charges, cartuns e quadrinhos do L.D.L.P.?
- Com esses trabalhos, sua forma de ver os textos de humor mudou? Como? Por quê?
- Todos os textos fizeram você rir? Por quê? O que acha disso?

⁴⁰⁷ Para entrevista com alunos/as da 7ª. A foram seguidos os mesmos passos deste roteiro. Procurei apenas fazer perguntas sobre diferentes textos, de diferentes páginas.

⁴⁰⁸ Para entrevista com alunos/as da 7ª. A foram seguidos os mesmos passos deste roteiro. Procurei apenas fazer perguntas sobre diferentes textos, de diferentes páginas.

ANEXO 2.11. Diário e notas de campo de 15, 17 e 21/03 e 11/04/05

15/03/05 – 3ª. FEIRA

- Hoje, na hora do almoço, a profa. Valéria me ligou e me disse que estava achando que meu trabalho poderia ser melhor na sua outra 7ª., a 7ª. C. Segundo ela, no início do semestre, nos 1os. encontros com as turmas, ela teve a impressão de que a 7ª. B era uma turma melhor que a C, e, por isso, havia preferido combinar comigo o desenvolvimento do trabalho na 7ª. B. Porém, pelo que tem visto até agora, mais ou menos 1 mês e meio de aula, ela acha que a 7ª. C pode ser melhor para desenvolvermos o trabalho.

Confesso que achei ótimo, porque os/as alunos/as da 7ª B pareceram-me não ter muito compromisso com nada, principalmente com as aulas de Língua Portuguesa e com a profa. dessa disciplina.

Não sei se estou certa, mas a impressão que me deu foi a de que ela, de certa forma, estava desejosa de que eu passasse para a 7ª. C, não sei se por mim, pela pesquisa, ou se também por ela, por achar que poderemos ser mais 'felizes' na outra turma...Ela me disse que tem aula geminada na 7ª.C. às 6as. Feiras, e que eu poderia utilizar as duas aulas; o que também é bem melhor do que ter que ir dois dias diferentes na semana, como é na 7ª. B, porque rende mais o trabalho.

Ela me pediu para já ir amanhã, 4ª. feira, no 1º. Horário, para ter o 1º. Contato com a turma ao invés de esperar 6ª. feira. Segundo ela, talvez amanhã já tenhamos condições de decidir se fico com a 7ª. B ou C.

Bom, vamos ver o que vai dar!

4ª. aula - 17/03/05 – 7ª. B – Valéria - 5ª. feira – 5º.H – 10h40min/11h30min

IMPRESSÃO QUE VALÉRIA E EU TIVEMOS: a turma diz que quer, mas, na verdade, não quer participar da proposta.

5ª. aula - 21/03/05 – 7ª. B – Valéria - 2ª. feira – 1º.H – 7h00min/7h50min

REALMENTE TENHO QUE RECONHECER QUE ESSA TURMA, EM SUA MAIORIA, NÃO LEVA O QUE SE PROPÕE A SÉRIO. ACHO QUE VOU FICAR MESMO COM AS 7as. A e C.

7ª. aula – 7ª. B – Valéria - 11/04/05 - 2ª. feira – 1º. H – 7h00min/7h50min

- Encontro **para explicitar a definição das turmas com** as quais trabalharei (7as. A e C). Expliquei que a turma havia sido indicada pela professora no início do ano; retomei tudo que já havíamos conversado, os problemas que havíamos enfrentado; relatei minha impressão e da profa. acerca do comportamento da turma, após saber que eu escolheria entre a 7ª. B e a C. Nós tivemos a impressão de que parecia estar havendo certa mudança aparente na postura da 7ª B, mas, infelizmente, vimos que era só aparente, pois a conversa, o descompromisso, as respostas evasivas, a indisciplina continuaram em todos os momentos na sala de aula.

- Relatei meu encontro com a minha orientadora em BSB, na última 5ª. feira, e tentei deixar claro que, hoje, se pudesse, ficaria com as 3 turmas, mas que isso não era possível pelo tempo, pelas exigências da pesquisa etc. Expliquei que dois fatores que preponderaram na decisão foi o fato de não conseguir aula geminada na 7ª. B e o fato de ser a única turma em que 3 ou 4 alunos posicionaram-se contra o desenvolvimento da proposta.

-Ao final de minha fala, perguntei se alguém tinha alguma dúvida ou queria dizer algo, mas não se posicionaram. Ficaram MUDOS/AS. Agradei-lhes, coloquei-me a disposição para qualquer ajuda futura e me despedi.

ANEXO 2.12. Planejamento geral das aulas para desenvolvimento da Proposta Final

PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS,
NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CÉLIA GOMES E VALÉRIA GARCIA

PLANEJAMENTO DAS AULAS

1ª. AULA: CONTATO INICIAL COM AS TURMAS

1. APRESENTAÇÃO PESSOAL, APRESENTAÇÃO ORAL DA PESQUISA DE DOUTORADO, EM LINHAS GERAIS, E DA TRAJETÓRIA JÁ PERCORRIDA.

Antes de falar da pesquisa, acho importante contar que fiz a pesquisa de mestrado sobre o humor, como foi, que eu já trabalhava na ESEBA na época, e de como fui ficando incomodada com os textos de humor que via nos LDLP e com a ausência do trabalho com o humor na sala de aula, inclusive da minha parte.

Percebia o quanto podia ser produtivo o trabalho com os diferentes gêneros discursivos humorísticos (GDHs) na sala de aula, via como no geral os/as alunos/as interessavam-se por isso, mas, ao mesmo tempo, sentia que o humor do LDLP parecia não atrair os/as alunos/as e, muitas vezes, nem mesmo eu me sentia atraída por ele. Com isso, acabávamos deixando de lado os diferentes GDHs.

A partir dessa angústia, do meu desejo de desenvolver a leitura dos GDHs em sala de aula e do fato de eu acreditar que isso poderia gerar bons resultados foi que resolvi fazer meu projeto para ingressar no doutorado em BSB, o qual iniciei no 1º. Sem. de 2003.

Hoje, ao invés de apresentar para a turma a lista dos objetivos da minha pesquisa, como talvez se pudesse esperar, vou contar-lhe um pouco da trajetória que já foi percorrida aqui, com alunos/as e professores/as da ESEBA, desde o 2º. Semestre de 2003. Achei melhor fazer dessa forma porque, ao falar dos caminhos já trilhados, vou acabar abordando os objetivos da pesquisa também, uma vez que tudo que já fiz e estou fazendo está diretamente ligado a eles.

1.1. APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA JÁ PERCORRIDA (em transparência)

a) **no 2º. sem./2003:** contato com a direção da escola e com professoras da área de Língua Portuguesa e Literatura Infante-Juvenil; exposição da proposta para as 03 turmas de 7ª. série e aplicação de um questionário para sondagem inicial.

b) **no 1º. sem./2004:** início da fase de *observação participante* em duas turmas: uma 7ª e uma de 6ª. (profa. Valéria) e mais tarde em outra 7ª. série (profa. Ana Cristina); aplicação de questionário; realização de algumas entrevistas com professoras e alunos/as; elaboração de questionário, a ser respondido pelas professoras de LP, de 5ª. a 8ª. série, da ESEBA.

Dúvida - Diferença entre CHARGE, CARTUM, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E TIRINHAS.

No ano passado, em 05/10, quando tivemos um encontro com o Maurício Ricardo, jornalista, chargista e cartunista, líder do site www.charges.com.br, ele nos esclareceu o seguinte:

Charge – desenho de humor que está ligado ao que está acontecendo no cotidiano. Depende de você ter conhecimento de algo que está ‘em alta’.

Cartum – engloba tudo! – desenho que envolve humor.

HQ – feita em seqüências

Tirinha – é uma HQ com 3 quadrinhos; seu espaço é definido.

No final do 1º. Sem./2004, as duas professoras terminaram de ler meu projeto de pesquisa, discuti-o com as elas e lhes falei de meu desejo de desenvolver uma proposta piloto (PP), primeiramente, com duas 7as. Séries, antes de elaborar a proposta final de trabalho com GDHs em sala de aula – principal objetivo de minha pesquisa.

c) **2º. Sem./2004:** em 03/08/04, discutimos a 1ª. versão da PP, que eu elaborara durante as férias, enfocando 03 piadas da internet, para eu organizar a versão definitiva. As piadas não foram selecionadas pelo critério ‘SER ENGRAÇADA’; em 05/08/04, iniciei a apresentação da PP, nas duas 7ªs. séries. Em 11/08, GREVE. Em 14/09, reiniciei a PP.

A sua aplicação durou 13h/a, em cada turma, e envolveu:

1. Apresentação dela aos/às alunas e consulta sobre o desejo de participarem de seu desenvolvimento;

2. contação de piadas pelos/as alunos/as e pela pesquisadora para sondagem do repertório de piadas do grupo; discussão de cada piada contada;
3. leitura silenciosa, oral e discussão de cada uma das piadas na página da internet;
4. avaliação oral de cada encontro, ao seu término;
5. discussão em grupos de algumas questões sobre as piadas com elaboração de respostas por escrito para posterior socialização com todos/as;
6. avaliação individual, por escrito, da PP, pelos/as alunos/as; socialização das avaliações;
7. coleta de sugestões de textos humorísticos para comporem a proposta final e coleta dos e-mails dos/as alunos/as para posterior contato.

- Além dessas 13h/a, tive um encontro com as duas professoras para socializarmos nossas avaliações da PP.

Em síntese, a avaliação da PP foi bastante positiva. Acho que, a partir desse trabalho, pude identificar diferentes pontos que precisam ser modificados para melhorar a proposta e pude ver o quanto o trabalho com os GDHs realmente pode ser proveitoso em sala de aula.

2. JUSTIFICATIVA DO PORQUÊ DA SELEÇÃO DAS 02 TURMAS PARA A REALIZAÇÃO DA PROPOSTA FINAL (PF).

a) em se tratando de uma pesquisa de doutorado, especificamente de uma PROPOSTA DE TRABALHO COM GDHs EM SALA DE AULA, que espero possa ser exequível em escolas com realidades diferentes, o fato de continuar com as turmas do ano passado poderia ser prejudicial para a avaliação da proposta, uma vez que em outras escolas, outras realidades, as turmas não teriam participado desse tipo de processo. Daí, a necessidade de se trabalhar com turmas que não haviam participado da PP;

b) como a maior parte de tudo que já havia desenvolvido fora com 7as. Séries, achei mais prático continuar com a mesma série. E, como são duas profas. de LP de 7ª. Série, aqui na ESEBA, e elas pretendem trabalhar com os diferentes GDs com todas as turmas, achei que facilitaria o trabalho delas e poderia ser mais rico para minha pesquisa trabalhar em conjunto com as duas e não com 01 professora apenas.

2ª. AULA - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO A SER DESENVOLVIDO COM AS DUAS TURMAS

3. APRESENTAÇÃO, EM LINHAS GERAIS, DA PROPOSTA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GDHS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA. (em transparência)

3.1. Objetivo geral

Elaborar uma proposta de trabalho com diferentes gêneros discursivos humorísticos que possa contribuir para a melhor compreensão desses gêneros, por parte dos/as alunos/as, para a construção de um sujeito crítico, para o desvelamento das ideologias subjacentes ao discurso humorístico e seu papel na reprodução ou transformação de relações assimétricas e para a constituição de identidades emancipadas.

3.2. Duração: de março a maio de 2005 (1 trimestre).

3.3. Previsão do nº de aulas: 02 aulas de 50 minutos semanais, num total de 1h40min, com cada turma. Total: 04 aulas semanais, assim discriminadas⁴⁰⁹:

a) 7a. A (Célia) – 2as. Feiras – 4º. e 5º. Horários - TOTAL DE AULAS: 26 aulas

b) 7a. B (Valéria) – 2as. Feiras – 1º. horário / 5ªs. Feiras - 5º. Horário - TOTAL GERAL DE AULAS: 24 aulas (Teremos dois feriados: 21/04 e 26/05, ambos na 5ª. feira)

3.4. Proposta inicial dos GDHs a serem trabalhados, de fontes diversas:

a) charges (animadas e sem animação);

⁴⁰⁹ Como as transparências já estavam prontas, antes de pensarmos na possibilidade de trabalhar com a 7ª.C e não a B, elas foram apresentadas como estavam para a 7ª. C e, oralmente, justifiquei o porquê de a 7ª. C não estar relacionada no item 3.3.

b) piadas (animadas e sem animação);

3.5. Sugestão das professoras feita em 25/02/05: - incluir anedotas e tirinhas.

- A delimitação real será feita, posteriormente, a partir da resposta dos/as alunos/as e professoras/as ao questionário que será aplicado e de discussão conjunta, em sala de aula.

3.6. Explicar que, durante a realização da PF, serão discutidos alguns conceitos teóricos com os/as alunos/as, os quais poderão ajudá-los, posteriormente, na interpretação dos diferentes gêneros discursivos.

4. CONSULTA SOBRE O DESEJO DE OS/AS ALUNOS/AS PARTICIPAREM DA PF E SOBRE A OPINIÃO DELES/AS SOBRE ELA, A PARTIR DESSE PRIMEIRO CONTATO.

3. Pelo primeiro contato que teve com a proposta de leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos humorísticos (GDHs), em sala de aula, na perspectiva da análise de discurso crítica, qual a impressão que teve dela? Justifique.
4. Você gostaria de fazer parte da construção e desenvolvimento dessa proposta neste ano? Justifique.

4.1. As duas questões propostas serão respondidas POR ESCRITO, primeiramente, e depois socializaremos as opiniões, porque considero essa socialização importante na relação social entre os/as alunos/as, entre alunos/as e professor(a) etc., e também porque penso que os/as alunos/as, no geral, se expressam mais e melhor oralmente. Isso pode contribuir para que tenhamos uma amostra mais clara da posição dos/as participantes/as.

3ª. AULA - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

5. APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO REELABORADO⁴¹⁰, COM JUSTIFICATIVA PRÉVIA PARA SUA APLICAÇÃO.

Com a reelaboração do questionário e adoção de um novo LDLP pela escola, neste ano, uma parte dele demandará mais tempo para ser respondida porque, antes de os/as alunos/as responderem a alguma(s) questão(ões) relativas ao humor presente neste novo livro, será feita uma observação conjunta (alunos/as, pesquisadora e professora) das partes do livro em que há algum GDH e das atividades propostas.

Consideramos que isso possa facilitar o trabalho dos/as alunos/as pelo fato de estarem em contato com o novo livro há apenas um mês.

5.1. JUSTIFICATIVA PARA A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Por meio desse questionário, pretende-se ter uma visão geral do que os/as alunos/as entendem por texto de humor e do que acham do trabalho com esse tipo de texto na escola. Procura-se sondar: se os/as alunos/as gostam de textos humorísticos; de quais mais gostam; por quais meios têm contato com o humor no dia-a-dia; quais são os objetivos de um texto humorístico na visão dos/as alunos/as; se têm trabalhado com textos humorísticos na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa; se há esse tipo de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) adotados no ano anterior e neste ano; o que acham das atividades propostas referentes ao humor; se têm dificuldades para entender os textos de humor que lêem e qual a importância do trabalho com o humor na sala de aula.

A partir das respostas dos/as alunos/as, delinearíamos melhor a PF.

5.2. Socialização de algumas respostas dadas a algumas questões, conforme disposição dos/as alunos/as

4ª. AULA – SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PARA DISCUSSÃO E DELIMITAÇÃO DE ALGUNS CRITÉRIOS

6. APRESENTAÇÃO DE SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS PARA DISCUSSÃO E DEFINIÇÃO CONJUNTA:

6.1. dos GDHs a serem realmente trabalhados : a) charges (animadas e sem animação); b) piadas (animadas e sem animação); c) anedotas e tirinhas (??)

⁴¹⁰ Ver anexo 2.13.

6.2. da delimitação de fontes: a) **será que devemos limitá-las?** b) Incluir textos orais, TV, jornal, revista, internet, livros de piadas e charges? c) Convidar um/a contador/a de piadas para ir à escola? Quem? Como?

6.3. da proporcionalidade dos GDHs delimitados e das fontes: a) definir, previamente, quantos GDHs de cada e quantos de cada fonte? Como isso deve ser feito? Em função de quê? Quantas charges? Quantas charges animadas? Quantas piadas? Quantas piadas animadas? Quantas anedotas e tirinhas, se formos incluir tais GDH? Quantos textos orais, quantos de TV, jornal, revista, internet, livros?

A PROFA. CHRISTINA ACHA QUE NÃO DEVO QUANTIFICAR NESTE PONTO, POIS TUDO VAI DEPENDER DA REAÇÃO, DO RITMO DA TURMA, DA EXTENSÃO DOS TEXTOS. ELA PENSA QUE DEVO DEFINIR OS GDs, AS FONTES E A PROPORCIONALIDADE DE CADA GDH. ELA PENSA QUE DEVO SELECIONAR ALGUNS TEXTOS DOS TIPOS E FONTES ESCOLHIDOS E IR TRABALHANDO NA MEDIDA DO POSSÍVEL. ELA ACHA MECÂNICO QUANTIFICAR JÁ.

5ª. AULA – SONDAÇÃO INICIAL DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE 01 PIADA ESCRITA

7. OBJETIVO DA SONDAÇÃO

a) Isso deve ser feito para sondar como os/as alunos/as interpretam piadas e charges, antes de qualquer intervenção da pesquisadora ou das professoras, de qualquer discussão teórica, para comparação posterior do desempenho deles/as ao final do desenvolvimento da Proposta.

7.1. Leitura e interpretação da piada escrita, Lula e Cristo, sem discussão prévia:

7.1.1. Questões a serem respondidas por escrito, individualmente:

- a) O que você entendeu dessa piada?
- b) Ela é engraçada? Por quê?
- c) Em sua opinião, qual(is) poderia(m) ser o(s) objetivo(s) dessa piada?
- d) Para você, por que um dos assessores de Lula usa o pronome possessivo ‘nosso’ duas vezes, no 2º. Parágrafo?
- e) Como você interpreta o fato de o assessor fazer uma seqüência de comparações entre Lula e Cristo em forma de perguntas dirigidas ao público?
- f) Na piada, ao invés de dizer que uma pessoa grita no meio da multidão, especifica-se que é “um bêbado” quem o faz. Qual o efeito de sentido dessa escolha lexical na piada, a seu ver?
- g) Em sua opinião, constrói-se uma representação ‘positiva’ ou ‘negativa’ de Lula, na piada? Justifique.

7.1.2. Avaliação oral, pelos/as alunos/as e professoras, dessa atividade. (Fala voluntária)

6ª. AULA – SONDAÇÃO INICIAL DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE 01 CHARGE

7.2. Leitura e interpretação de uma charge não animada, publicada no jornal *Agora* e recontextualizada para um blog de humor, sem discussão prévia:

7.2.1. Questões a serem respondidas por escrito, individualmente:

- a) Quais são os/as personagens representados/as nessa charge?
- b) Em geral, a temática das charges versa sobre o cotidiano – questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. Levando isso em consideração, qual(is) questão(ões) social(is) está(ão) sendo focalizada(s) nessa charge?
- c) Ela é engraçada? Por quê?
- d) Considerando o texto verbal e o não-verbal, na sua opinião:
 1. Como é representada a figura feminina/de esposa nessa charge?
 2. E a figura masculina/de esposo?
 3. E o presidente da república?
- e) O que você acha dessas representações? Concorde com elas? Justifique.
- f) Para você, o contato com charges como essa pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

7.2.2. Avaliação oral, pelos/as alunos/as e professoras, dessa atividade. (Fala voluntária)

7ª. e 8ª. AULAS – UM POUCO DE TEORIA... SUBSÍDIOS PARA O TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIFERENTES GDHS EM SALA DE AULA.

8. ANTES DE INICIAR O TRABALHO CONJUNTO COM OS GDHS SELECIONADOS, DISCUTIR, DE FORMA CLARA E SIMPLIFICADA, EM CONFORMIDADE COM O NÍVEL DOS/AS ALUNOS/AS, AS SEGUINTESS QUESTÕES TEÓRICAS:

- Utilizar power point

- a) Humor e carnavalização
- b) Concepção de Discurso
- c) Concepção de Texto
- d) Teoria Social do Discurso – Análise de Discurso Crítica
- e) Ideologia e hegemonia

- PARA MINHA ORGANIZAÇÃO:

- 1) entregar cópia da síntese para colarem no caderno;
- 2) exibir slides em Data Show; ir lendo e explicando. Pedir exemplos aos/às alunos/as

- Vou ministrar a aula de acordo com o seguinte roteiro:

DISCUSSÃO DE ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS

7.7.1. Humor e carnavalização

No livro didático de Língua Portuguesa, ‘Português: Linguagens’, de Cereja e Magalhães (2002:12), os autores iniciam a primeira unidade, voltada para o humor, retomando o ditado “*Rir é o melhor remédio*”. Esse ditado também é o título de uma matéria de Camila Artoni, publicada na revista Galileu, de junho de 2004, p. 45-49, que procura argumentar que “*mais que diversão, o humor tem história e até função social*”, e na qual já é apresentada uma importante definição do humor, como se pode ver no slide 1, exibido em PowerPoint.

- a) Pedirei a algum/a aluno/a voluntário/a para ler, em voz alta, o que está no slide e ou transparência;

EXIBIR SLIDE 01⁴¹¹

- b) após a leitura, vou indagar o que entenderam do que foi lido, especialmente das duas citações presentes no slide, para que possamos discutir.

Logo em seguida, explicarei que, além dessa definição do humor, vamos estudar outras, propostas por diferentes autores/as, procurando relacioná-las à carnavalização, para que possamos ter uma visão mais ampla do material com o qual estamos trabalhando em sala de aula e o que vamos utilizar no desenvolvimento de nossa proposta.

1.1 As raízes do humor

Com base também no artigo da revista Galileu, junho de 2004, p. 47, tópico “Raízes no Mediterrâneo” vamos saber um pouco das raízes do humor. Vejamos o slide 2 e 3.

- a) Pedirei a algum/a aluno/a voluntário/a para ler, em voz alta;

- EXIBIR SLIDE 02, depois SLIDE 03

- b) após a leitura, vou indagar o que entenderam do que foi lido, para que possamos discutir.

Em continuidade ao que foi lido e discutido, vou explicar à turma que:

Como se pode ver, as ocasiões de riso e zombaria eram típicas das ocasiões de festividades, pois, na Idade Média, a cultura cômica esteve profundamente ligada às festas populares, ao carnaval, cujos festejos ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval⁴¹². A vida carnavalesca era caracterizada como uma vida desviada da sua ordem *habitual*, uma “vida às avessas”, um “mundo invertido”⁴¹³.

A excentricidade presente na visão carnavalesca permitia que se revelassem e se expressassem os aspectos ocultos da natureza; havia uma mistura de valores, idéias e fenômenos. O carnaval aproximava, reunia o sagrado e o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc. Nele, era

⁴¹¹ Ver slides no anexo 2.16.

⁴¹² Bakhtin (1999).

⁴¹³ (Bakhtin, 1997:122-3).

típico, ainda, o emprego de objetos ao contrário, como roupas pelo avesso, calças na cabeça, vasilhas (como penicos, panelas) em vez de adornos de cabeças. Havia uma violação do que é comum e geralmente aceito; “a vida era deslocada de seu curso habitual”⁴¹⁴.

Na Antigüidade e na Idade Média, na forma do riso resolvia-se muito daquilo que era inacessível na forma do sério.

a) vou perguntar aos/as alunos/as se percebem alguma relação entre o que foi dito sobre o carnaval e o que temos visto sobre o humor. Discutir.

CONTINUANDO, EXPLICAREI:

Porém, na época antiga, o cristianismo condenava o riso. As burlas e o riso eram considerados como uma emanção do diabo, como algo que não provinha de Deus. O cristão, portanto, deveria conservar uma seriedade constante, o arrependimento e a dor em expiação dos seus pecados. No entanto, de acordo com Bakhtin (1999:63), essa seriedade exclusiva da ideologia defendida pela Igreja oficial trazia a necessidade de legalizar, fora da igreja, isto é, do culto, do rito e do cerimonial oficiais e canônicos, a alegria, o riso e a burla que deles haviam sido excluídos. Isso deu origem a formas puramente cômicas, ao lado das formas canônicas, e **o riso formou seu próprio ninho não-oficial, mas quase legal** (p. 71). Assim, sob a cobertura da liberdade legalizada do riso, era possível a *paródia sacra*, ou seja, a paródia dos textos e rituais sagrados. A verdade do riso englobava e arrastava a todos, de tal maneira que ninguém podia resistir-lhe.

O riso, para os parodistas, segundo (Bakhtin, 1999:73), é tão universal como a seriedade; ele abarca a totalidade do universo, a história, toda a sociedade, a concepção do mundo. É uma verdade que se diz sobre o mundo, verdade que se estende a todas as coisas e à qual nada escapa. É de alguma maneira o *aspecto festivo do mundo inteiro*, uma espécie de segunda revelação do mundo através do jogo e do riso.

O riso da Idade Média venceu o medo do mistério, do mundo e do poder e, temerariamente, desvendou a verdade sobre o mundo e o poder. Ele opôs-se à mentira, à adulação e à hipocrisia. A verdade do riso degradou o poder, fez-se acompanhar de injúrias e blasfêmias, e **o bufão foi seu porta-voz. O riso abriu os olhos para o novo e o futuro. Conseqüentemente, ele não apenas permitiu exprimir a verdade popular antifeudal, mas também ajudou a descobri-la, a formulá-la interiormente.**

O riso carnavalesco, portanto, era dirigido contra o supremo; para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem mundial.

Assim, o riso, menos do que qualquer outra coisa, jamais poderia ser um instrumento de opressão e embrutecimento do povo. *Ninguém conseguiu jamais torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo*⁴¹⁵. (p. 80-1).

Vejam os que Camila Artoni (2004: 46-8) nos fala sobre o riso, sobre a cultura cômica na Idade Média, sobre os humoristas e o humor onipresente. (ver slides 4 a 6).

EXIBIR UM SLIDE POR VEZ, LER E DISCUTIR

Depois continuar:

As características do carnaval e do riso, expressas por Bakhtin e retomadas por Artoni, podem ser diretamente relacionadas ao que vemos nas definições de humor a seguir (slide 07 e 08):

EXIBIR SLIDES 07 E 08, SENDO UM DE CADA VEZ. LER E DISCUTIR

Continuar, acrescentando:

Por meio do humor, portanto, podem-se criticar valores, costumes, autoridades; denunciar problemas sociais e políticos, muitas vezes velados. Porém, pode-se também criar/reforçar preconceitos e estereótipos, contribuindo para maior discriminação e diferenciação entre os indivíduos.

Por isso, é necessário que vejamos o humor de forma crítica, de modo a explorar o que de mais positivo pudermos.

No final entregar para os alunos síntese da teoria vista.

Para MINHA ORGANIZAÇÃO:

- 3) Mostrar para a turma o livro de Aranha (2001) e o artigo da revista Galileu.
- 4) Quando chegar na parte da ideologia, dar exemplos:

⁴¹⁴ (*idem*, p.126).

⁴¹⁵ Grifos meus.

4.1. LEGITIMAÇÃO

- a) Piada LULA E NOSTRADAMUS (em transparência) - percebemos que a referência ao conhecido profeta Nostradamus e a um trecho de suas profecias atua na construção da *legitimação* do fracasso do governo Lula, por meio da estratégia de construção simbólica da *racionalização*, ou seja, já estava previsto que seria e, como acontece com muitas profecias feitas por Nostradamus, será assim: uma “barbárie”.
- b) Piada LULA E CRISTO – Nela temos as comparações entre Lula e Cristo e a busca de adesão do povo, por meio da estratégia de perguntas e respostas, conclamando o povo a reafirmar o que está sendo dito de modo a persuadi-lo de que Lula é digno de apoio como Cristo, pois só nos fará o bem, como Cristo. (Racionalização)

4.2. DISSIMULAÇÃO

- a) Revista de piadas do Ary Toledo – p. 7 – Eufemização/deslocamento
- b) Revista de piadas do Ary Toledo – p. 9 – Deslocamento
- c) Revista de piadas Pequenas piadas, Grandes negócios – p. 4 – Deslocamento/ linguagem metafórica
- d) Revista de piadas Humor Negro – p. 13, 22, 24.

4.3. UNIFICAÇÃO

- a) Piada LULA E CRISTO – 2º. parágrafo
- b) Revista de piadas Pequenas piadas, Grandes negócios – p. 10
- c) Revista de piadas – p. 18

4.4. FRAGMENTAÇÃO

- a) Piada A BICHA RELIGIOSA (transparência) – Diferenciação - temos a diferenciação de dois grupos: homossexual/‘bicha’ *versus* homens heterossexuais. Todavia, vale salientar que, como parte das estratégias de construção do discurso humorístico, há uma inversão em relação ao que predomina na sociedade, há uma quebra na expectativa. Na piada, ao contrário do que acontece, na maioria das vezes, na vida real, o fato de os homens agredirem verbalmente o homossexual não é legitimado; pois eles acabam morrendo logo em seguida.

- b) Piada LULA E NOSTRADAMUS (transparência) – Diferenciação - Lula e a horda que o acompanha, simbolizando o mal, a destruição, a miséria *versus* os políticos do PSDB que, apesar de serem bons, serão exterminados. Isso que pode nos remeter também à seguinte oposição e diferenciação: FHC/bem X LULA/mal.

- c) Piada RACISMO NA ESCOLA (transparência) - há uma fragmentação dos alunos em dois grupos: Michael e Peter *versus* Ahmed. A ‘transcrição’ da fala do 3º. aluno, representando uma pronúncia característica de pessoa estrangeira, reforça a diferenciação entre ele e os outros dois: “Eu queria brincar no arreia mas eles non deixarram...”.

Nesta piada, ainda, podemos perceber a *fragmentação*, por meio da estratégia de *expurgo do outro*, neste caso, de Ahmed, o qual representa um “grupo étnico minoritário”, discriminado pelos alunos e pela professora. O fato de a piada terminar sem a avaliação positiva da professora ao desempenho de Ahmed, como aconteceu com os outros alunos, também deixa implícitos a diferenciação feita, o fracasso e a discriminação desse aluno.

4.5. REIFICAÇÃO

- a) Revista de piadas – p. 12, 13, 31
- b) Revista de piadas Pequenas piadas, Grandes negócios – p. 34
- c) Revista de piadas Regionais – capa, p. 10, 28 (baiano) etc.

9ª. AULA – LEITURA E INTERPRETAÇÃO CONJUNTA DE UM GDH, TENTANDO APLICAR O QUE FOI VISTO NA TEORIA

9. Como muitos/as alunos/as mencionaram no questionário gostar muito de charges e apontaram o site www.charges.com como um de seus preferidos, escolhi fazer o trabalho de leitura conjunta da charge animada “LULA CANTA ‘ENQUANTO HOVER SOL’”, desse site, pois já havia analisado-a para apresentação em congresso.

-se for possível agendar horário no Laboratório de Informática da ESEBA (LIE). Se não for possível, como tenho gravada em disquete, posso exibi-la na sala de multimídia, em data show.

9.1. Exibir a charge duas vezes, primeiramente; entregar xerox da parte verbal da charge para alunos/as colarem no caderno, para depois iniciarmos a discussão da charge e sobre ela. **Durante essa discussão, procurarei investigar a(s) leitura(s) que a turma vai fazendo do texto, em sua multimodalidade, tentando estabelecer**

um elo com o que vimos na teoria. A partir da interpretação dos/as alunos/as, leio, se necessário, a ADC desse GH animado, que previamente fiz por escrito.

PROFA. CHRISTINA DIZ: “Penso que deve levar o texto escrito, mas antes de ler, penso que deveria ver a piada com eles, interpretar, discutir e depois ir lendo, comentando o que você escreveu. NÃO APRESENTAR PRONTO.”

9.1.1. Do meu trabalho com a charge, vou destacar durante a discussão com a turma os seguintes itens:

- É uma *charge animada*, veiculada no site www.charges.com.br, na seção ‘charges – okê’, intitulada “Lula canta ‘Enquanto houver sol’”.
- personagem principal o presidente Luis Inácio Lula da Silva
- questão focalizada: o aumento do salário mínimo, muito discutida no país nos primeiros meses do ano.

PARTE TEÓRICA SÓ PARA MINHA ORIENTAÇÃO DURANTE A DISCUSSÃO, CASO NECESSITE:

1. A análise de discurso crítica: teoria e método

Nessa perspectiva teórica e metodológica, entende-se que a vida social é feita de práticas e o discurso/linguagem (mais amplamente ‘semioses’) é entendido como um elemento da prática social que, ao mesmo tempo em que constrói outros elementos dessa prática, dialeticamente, é constituído por eles. Por isso, Chouliarakis e Fairclough (*op. cit.*) ressaltam que é fundamental compreender o elemento/momento discursivo das práticas sociais, pois isso significa observar como os sujeitos podem posicionar-se dentro dessas práticas, reproduzindo uma ordem discursiva⁴¹⁶ ou (re)articulando as (redes de) práticas, as quais são mantidas pelas relações de poder.

OUTROS MOMENTOS DA PRÁTICA SOCIAL: (a) *atividade material*; (b) *relações sociais e processos (relações sociais, poder e instituições)*; (c) *fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)*.

2. A constituição de identidades

Uma vez que nos diferentes GDs podem se constituir diferentes identidades socioculturais, é fundamental investigar a relação GD/identidade, principalmente na instituição escolar. Seguindo Hall (2001:103), a identidade deve ser compreendida como um ato performativo em que os indivíduos como sujeitos se constituem nos discursos e as identidades são construídas discursivamente nos eventos discursivos. Ela é, pois, uma construção social, fruto da interação, e as identidades sociais de classe, gênero, raça, idade, profissão, etc., são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas. Os sujeitos são, portanto, produtos de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo a várias casas; são “indivíduos híbridos” (cf. Bhabha, 1998). Pode-se dizer que, na sociedade pós-moderna, a auto-identidade das pessoas é construída reflexivamente através de um processo de negociação. E, nesse processo, o qual envolve relações de poder, tanto a identidade quanto a diferença – produtos culturais e sociais – devem ser questionadas e problematizadas (Silva, *op. cit.*) e não simplesmente respeitadas e toleradas, como proposto nos PCNs (1998).

9.2. ANALISANDO A CHARGE ANIMADA – abaixo, apresento algumas questões que podem ser usadas para direcionar a discussão com a turma.

- a) QUANDO ESSA CHARGE FOI PRODUZIDA?
- b) NESSA ÉPOCA, QUAL ERA O TEMA EM GRANDE DEBATE PELOS POLÍTICOS, EMPREGADOS E TRABALHADORES?
- c) COMO AS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELO PRESIDENTE LULA DIANTE DA QUESTÃO ECONÔMICA E SOCIAL EM DEBATE ERAM VISTAS PELOS/AS BRASILEIROS/AS, ESPECIALMENTE OS/AS TRABALHADORES/AS?
- d) NA OPINIÃO DE VOCÊS, QUAIS FORAM AS FONTES DAS QUAIS ESSA CHARGE SE ORIGINOU, OU SEJA, ELA FOI PRODUZIDA A PARTIR DE QUAIS TEXTOS?
- e) QUAIS TEXTOS PODEM TER SIDO ORIGINADOS A PARTIR DA LEITURA DESSA CHARGE?
- f) PARA VOCÊS QUAIS PODEM SER OS PROPÓSITOS, OS OBJETIVOS, DESSE GH?
- g) EM UM TEXTO, MUITAS VEZES VEMOS PRESENTES DISCURSOS DIVERSOS, COMO O DISCURSO MACHISTA, O DA PROPAGANDA, O POLÍTICO ETC. NESSA CHARGE ANIMADA, QUAIS SÃO OS DIFERENTES DISCURSOS ARTICULADOS, NA SUA OPINIÃO?

⁴¹⁶ De acordo com Fairclough (2003), uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu ‘*language aspect*’. Os seus elementos são o tripé principal desta obra: *discursos, gêneros e estilos*, os quais são, correspondentemente, categorias que permeiam a divisão entre lingüístico e não-lingüístico, o discursivo e o não-discursivo (*idem, ibidem*, p.24-5).

h) ALÉM DA MODALIDADE VERBAL, VOCÊ PERCEBE O USO DE OUTRAS MODALIDADES NESSE GDH? ISSO PARA VOCÊ TEM ALGUM EFEITO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, OU SEJA, NA LEITURA DA CHARGE?

i) Reveja a charge composta de 25 quadros, e responda: O TRABALHADOR/OPERÁRIO É FIGURA CENTRAL EM APENAS 04 DESSES QUADROS. COMO VOCÊ EXPLICA O 1º. QUADRO, NO QUAL UM TRABALHADOR/OPERÁRIO LÊ UM PEQUENO CARTAZ, COM O SEGUINTE DIZER: “GOVERNO QUER MÍNIMO DE R\$ 260,00” E, APÓS A LEITURA, SEUS OLHOS ENCHEM-SE DE LÁGRIMAS?

j) PELO CENÁRIO, QUAL CIDADE BRASILEIRA ESTÁ SENDO REPRESENTADA?

l) NO LADO DIREITO E EM POSIÇÃO CENTRAL, VÊ-SE UMA PAREDE NA COR VERDE COM UM QUADRO AFIXADO, CONTENDO OS SEGUINTE DIZERES: “F.M.I. BEST CLIENT 2003”. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESSE QUADRO ESTÁ NESTA CHARGE E NESTA POSIÇÃO?

m) COMO O PRESIDENTE LULA ESTÁ REPRESENTADO NESTA CHARGE ANIMADA? O QUE VOCÊ ACHA DESSA REPRESENTAÇÃO?

n) PARA SE DIRIGIR AO POVO BRASILEIRO, EM ESPECIAL TRABALHADORES/AS, O PRESIDENTE USA O VOCATIVO “GENTE”. NA SUA OPINIÃO, QUAL O EFEITO DE SENTIDO PROVOCADO PELO USO DESSE VOCATIVO?

o) LEVANDO EM CONTA OS RECURSOS VERBAL, VISUAL E SONORO, NA SUA OPINIÃO, VOCÊ PERCEBE ALGUMA MUDANÇA NA IDENTIDADE DO LULA OPERÁRIO, AO SE TORNAR LULA PRESIDENTE? COMO VOCÊ DESCREVERIA ESSA MUDANÇA?

p) E QUANTO AO TRABALHADOR, COMO É CONSTITUÍDA A SUA IDENTIDADE? JUSTIFIQUE.

q) NA CHARGE, VOCÊ PERCEBE UMA RELAÇÃO SIMÉTRICA OU ASSIMÉTRICA DE PODER ENTRE LULA (EX-OPERÁRIO) E OS TRABALHORES? POR QUÊ?

9.2.1. Considerações finais

a) EM LINHAS GERAIS, O QUE VOCÊS ENTENDERAM DESSA CHARGE ANIMADA?

B) O QUE ACHARAM DA ESCOLHA DESSE GDH?

c) O QUE ACHARAM DESSA ANÁLISE CONJUNTA, NUMA ABORDAGEM CRÍTICA, DA CHARGE ANIMADA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

10ª. AULA – LEITURA, SELEÇÃO E EXPOSIÇÃO PARA A TURMA DE GDHs DIVERSOS

- Leitura de PIADAS, CHARGES E CARTUNS IMPRESSOS para seleção dos textos considerados mais interessantes pelos/as alunos/as.
- Apresentação para a turma dos GDHs selecionados com exposição do porquê da escolha.
- Avaliação do encontro.

11ª. AULA – EXIBIÇÃO DE PROGRAMA HUMORÍSTICO CASSETA & PLANETA, VEICULADO PELA TV, PARA SELEÇÃO, PELOS/AS ALUNOS/AS, DOS QUADROS MAIS INTERESSANTES

- Uma das 7as. séries selecionará as partes do programa veiculado em 12/04/05 e a outra 7ª. as do programa de 19/04/05 - ambos gravados por mim em vídeo. (Assistiremos ao programa todo para depois fazermos a votação dos quadros mais apreciados pelos/as alunos/as).
- Local: sala de leitura da biblioteca ou sala de vídeo.
- Avaliação do encontro.

12ª. AULA – LEITURA E SELEÇÃO DE CHARGES E PIADAS ANIMADAS VEICULADAS PELA INTERNET

- No LIE, os/as alunos/as navegarão pelos sites humorísticos da internet a fim de selecionarem as piadas e charges animadas. Assim que forem escolhendo, vou anotando no diário de campo o nome da charge ou piada e o nome do site.
- Avaliação oral do encontro.

13ª. à 24ª. AULA - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIFERENTES GDHS, EM SALA DE AULA, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

10. PREVISÃO PARA ESTA ETAPA: 12 AULAS⁴¹⁷

- Esta parte vai ser construída aos poucos e de forma conjunta. Penso que ora a dinâmica de trabalho deve ser proposta por mim, ora pelos/as alunos/as, ora pelas professoras. Penso também que não devemos trabalhar com o

⁴¹⁷ Ver planejamentos 2ª. etapa e pós-greve (anexos 2.21 e 2.25 respectivamente).

mesmo GDH durante várias aulas seguidas. Preferencialmente, devemos interpretar 01 DGH diferente a cada aula.

- Em alguns momentos, durante o processo, a turma apresentará resposta escrita, para que tenha uma certa desenvoltura na parte de interpretação por escrito. Isso será importante para que, posteriormente, ao final da proposta, possamos fazer uma interpretação individual, por escrito, dos diferentes GDHs trabalhados durante os encontros, a fim de compararmos-la com o que foi feito na sondagem inicial.

25ª. e 26ª. AULAS - INTERPRETAÇÃO, POR ESCRITO, PELOS/AS ALUNOS/AS, DE ALGUNS DOS DIFERENTES GDHS TRABALHADOS

11. Essa interpretação será comparada com a que fora feita na sondagem inicial para que se possa ver se houve contribuição do trabalho na perspectiva da Análise de Discurso Crítica no que diz respeito à interpretação dos GDHs.

11.1. A delimitação dos GDHs a serem interpretados será feita no decorrer da pesquisa. Penso que não é necessário interpretar, por escrito, todos os GDHs trabalhados para essa comparação, e isso também poderia tornar a atividade muito cansativa e desgastante para a turma.

27ª. AULA – ANÁLISE DOS DADOS COMPARATIVOS

12. APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES A ESSA COMPARAÇÃO E DISCUSSÃO COM ALUNOS/AS E PROFESSORAS SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS.

28ª. e 29ª. AULAS – AVALIAÇÃO FINAL DO TRABALHO

Elaborar instrumento de avaliação em conjunto com professoras e orientadora.

30ª. AULA – POSSÍVEIS MODOS DE INVESTIR NA IMPLEMENTAÇÃO DESTA PROPOSTA NA ESEBA E EM DIFERENTES ESCOLAS

13. A partir de reflexões acerca da realidade da ESEBA e das demais escolas públicas de Uberlândia compartilhadas no decorrer do trabalho, solicitar a todos/as participantes sugestões de como difundir essa proposta e apresentar seus resultados.

ANEXO 2.13. Questionário aplicado em 2005 em 03 (três) turmas de 7ª série⁴¹⁸

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICA E VERNÁCULA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - DOUTORADO
 ORIENTADORA: PROFa. Dra. MARIA CHRISTINA DINIZ LEAL
 ORIENTANDA: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

SONDAGEM INICIAL COM ALUNOS/AS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU/2005
7ª. SÉRIE: _____

- 1) Como você define um texto de humor?
- 2) Você gosta de ler textos de humor? Justifique (Ler=leitura de texto escrito, de texto visual, assistir, ouvir).
- 3) Caso você tenha contato com textos humorísticos, no seu dia-a-dia, **dentro ou fora da escola**, assinale com um X os meios pelos quais você tem esse contato:
 - Programas de TV (Ex.: Casseta e Planeta, A Praça é Nossa, Os normais, Zorra Total etc).
 - Programas de rádio (Ex: Café com bobagem).
 - Revistas comuns, de circulação nacional e ou local (Ex: Veja, Istoé, Capricho, Galileu).
 - Revistas humorísticas.
 - Gibis.
 - Jornais (Ex: Folha de S. Paulo, jornal de sua comunidade religiosa, jornal local).
 - Livros literários (Ex: livros de contos ou de crônicas de humor).
 - Livros didáticos.
 - Livros específicos de humor.
 - Materiais usados em sala de aula pelos(as) diferentes professores(as).
 - Internet (se você se lembrar, liste o(s) site(s):
 - Contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas etc.
 - Outros. Especificar:
- 4) Onde você encontra os textos de humor que acha mais engraçados?
- 5) Você se lembra se havia textos humorísticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em séries anteriores?
 - 5.1.) Se havia, o que você achou deles? Justifique.
- 6) E no livro didático de L.P. da série atual, há textos humorísticos nele? (Vamos, juntos/as, dar uma olhadinha no LDLP antes de responder a essa questão?!)
 - 6.1.) Qual a sua opinião sobre as atividades, propostas no LDLP da série atual, referentes aos textos de humor? Justifique. (Vamos, juntos/as, dar uma olhadinha nessas atividades antes de responder a essa questão?!)
- 7) E aqui na escola, você lê textos humorísticos, retirados de outras fontes, que não seja o livro didático, especialmente durante as aulas de Língua Portuguesa?
 - 7.1.) Se você lê, o que acha desses textos e do trabalho com eles na sala de aula?
- 8) Em geral, associa-se o humor diretamente ao riso, à gargalhada, ao 'ser engraçado'. Para você, quais podem ser os objetivos de um texto humorístico, além de provocar o riso?
- 9) Você, em alguns momentos, tem dificuldades para entender os textos humorísticos que lê?
 - 9.1.) Se tem, quais são as razões dessas dificuldades, na sua opinião?
- 10) Você acha que deveriam ser utilizados mais textos de humor em sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa?
- 11) Você acha que o trabalho com os textos humorísticos, em sala de aula, é importante? Justifique.

Obrigada pela colaboração!

⁴¹⁸ Os questionários entregues para os/as alunos/as e para as professoras continham as linhas destinadas às respostas. Aqui as retirei por uma questão de redução de espaço.

ANEXO 2.14. Síntese dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado a 7ª. A

SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PARA DISCUSSÃO E DELIMITAÇÃO DE ALGUNS CRITÉRIOS

7ª. A – profa. CÉLIA – RESPONDIDO EM 21/03/05

2) Quais os textos humorísticos de que você mais gosta de ler? Justifique. (Ler= leitura de texto escrito, de texto visual, assistir, ouvir).

- 11 respostas foram vagas, como: ‘gosto de assistir, ouvir’; ‘qualquer um, desde que seja engraçado’ – vou retornar aos alunos para que tentem ser mais precisos.

- | | |
|---|-------------|
| a) charges impressas em revistas/ charges a que possa assistir/ charge na TV/ charges na internet/ charges | - 09 |
| b) história em quadrinhos/quadrinhos/gibis | - 07 |
| c) anedotas | - 01 |
| d) tirinhas | - 02 |
| e) cartuns | - 02 |
| f) da TV. (Chaves, A Praça É Nossa, Zorra Total, O Show Do Tom, Casseta E Planeta) | - 05 |
| g) PIADAS (pela TV e, principalmente, CONTADAS POR OUTRAS PESSOAS, no rádio, nos gibis - 05 | |
| h) PIADAS ANIMADAS | - 01 |
| i) Aqueles que se ouve, como HISTÓRIAS | - 01 |
| j) programa ‘AMOLAÇÃO’ da RÁDIO CULTURA | - 01 |

3) Caso você tenha contato com textos humorísticos, no seu dia-a-dia, dentro ou fora da escola, assinale com um X os meios pelos quais você tem esse contato:

- | | |
|--|-------------|
| a) Programas de TV (Ex.: Casseta e Planeta, A Praça é Nossa, Os normais, Zorra Total, PÂNICO NA TV) | |
| -21 | |
| b) Programas de rádio (Ex: Café com bobagem; TABLÓIDE). | - 06 |
| c) Revistas comuns, de circulação nacional e ou local (Ex: Veja, Istoé, Capricho, Galileu). | - 14 |
| d) Revistas humorísticas. | - 12 |
| e) Gibis. | - 21 |
| f) Jornais (Ex: Folha de S. Paulo/FOLHINHA, jornal de sua comunidade religiosa, jornal local). | - 07 |
| g) Livros literários (Ex: livros de contos ou de crônicas de humor) | - 12 |
| h) Livros didáticos. | - 16 |
| i) Livros específicos de humor. | - 13 |
| j) Materiais usados em sala de aula pelos(as) diferentes professores(as). | - 09 |
| l) Internet (se você se lembrar, liste o(s) site(s): (www.charges.com.br ; humortadela; www.kibeloco.com.br; www.mundocanibal.com.br; humordomo.com; casseta e planeta) | - 18 |
| m) Contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas etc. | - 20 |

4) Onde você encontra os textos de humor que acha mais engraçados?

- | | |
|---|-------------|
| a) Na TV (Zorra Total, A praça é nossa, Os normais, Casseta e Planeta) | - 11 |
| b) Piadas contadas por amigos/contato com outras pessoas | - 05 |
| c) na internet / no computador | - 09 |
| d) Nos livros didáticos | - 02 |
| e) Gibis (última página do gibi) | - 05 |
| f) Jornais | - 01 |
| g) Revistas (REv. RECREIO) | - 02 |
| h) Revistas de humor, de piadas | - 03 |
| i) Livros de piadas | - 01 |
| j) no rádio | - 03 |
| l) nas bancas | - 01 |

ANEXO 2.15. Síntese dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado a 7ª. C

SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PARA DISCUSSÃO E DELIMITAÇÃO DE ALGUNS CRITÉRIOS

7ª. C – PROFA. VALÉRIA – RESPONDIDO EM 23/03/05

2) Quais os textos humorísticos de que você mais gosta de ler? Justifique. (Ler= leitura de texto escrito, de texto visual, assistir, ouvir).

- há respostas foram vagas, como: 'leitura de texto visual'; "ouvir e ver programas humorísticos"; "gosto de texto visual, assistir e ouvir"; "gosto de assistir texto"; "eu gosto de ler textos críticos e humorísticos"- vou retornar aos alunos para que tentem ser mais precisos.

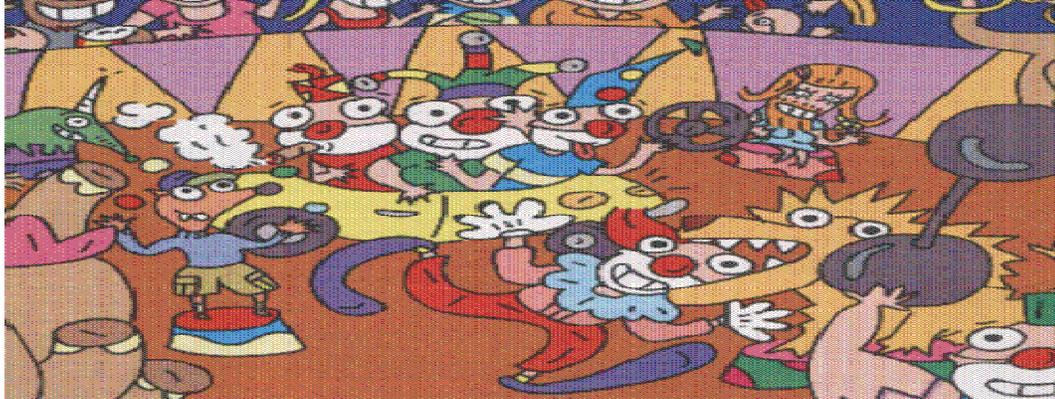
a) da TV (casseta e planeta, tom cavalcanti na record, programas de tv a cabo, zorra total, a praça é nossa, a diarista, outros)	- 07
b) charges sem animação	- 01
c) charges animadas, com músicas (Tobby entrevista)/ charges que passam no jornal	- 07
d) charges	- 04
e) charges do site www.charges.com.br	- 01
f) sites www.charges.com.br; www.piroquinhapop.com.br (havaiana de pau....), site de charges; os da internet (Tobby entrevista)	- 04
g) leitura de texto visual	- 01
h) tirinhas	- 03
i) tirinhas da internet	- 01
j) ouvir de outras pessoas/ouvir pessoas contando piadas	- 02
l) piadas (ler e ouvir)	- 04
m) história em quadrinhos	- 02
n) internet, televisão, música (internet)	- 01
o) texto visual, assistir e ouvir/ assistir texto	- 02
p) filmes engraçados	- 02
q) gravuras engraçadas	- 01
r) outros	- 01
s) gibis (mônica, magali)/revistas da mônica (turma da mônica)	- 07
t) cds (?)	- 01
u) cartum	- 01
v) todos	- 01
x) do rádio (robertinha)	- 01
w) ouvir (esqueci o nome do programa) e ver programas humorísticos (?)	- 02

3) Caso você tenha contato com textos humorísticos, no seu dia-a-dia, dentro ou fora da escola, assinale com um X os meios pelos quais você tem esse contato:

a) Programas de TV (Ex.: Casseta e Planeta, A Praça é Nossa, Os normais, Zorra Total, etc).	- 24
b) Programas de rádio (Ex: Café com bobagem; TABLÓIDE).	- 09
c) Revistas comuns, de circulação nacional e ou local (Ex: Veja, Istoé, Capricho, Galileu).	- 14
d) Revistas humorísticas.	- 08
e) Gibis.	- 20
f) Jornais (Ex: Folha de S. Paulo/FOLHINHA, jornal de sua comunidade religiosa, jornal local).	- 05
g) Livros literários (Ex: livros de contos ou de crônicas de humor)	- 15
h) Livros didáticos.	- 10
i) Livros específicos de humor.	- 09
j) Materiais usados em sala de aula pelos(as) diferentes professores(as).	- 12
l) Internet (se você se lembrar, liste o(s) site(s): www.charges.com.br; www.humortadela.com.br; www.sorriso.com.br; www.juliofantasma.com.br; www.globo.com.br; www.piroquinhapop.com.br; www.malhacao.com.br; www.pitty.com.br)	- 19
m) Contato com outras pessoas ao contar, ouvir piadas, adivinhas, pegadinhas etc.	- 22
n) Outros (as baboseiras que os professores falam)	- 01

4) Onde você encontra os textos de humor que acha mais engraçados?

- a) na internet /no site www.charge.com.br (principalmente Toby entrevista)/ no site www.juliofantasma.com.br / em sites humorísticos - 16
- b) na TV (Casseta e Planeta, Show do Tom – que tem um concurso do melhor humorista do programa, No jornal Nacional) - 08
- c) nos livros didáticos - 01
- d) Piadas contadas por outras pessoas/contato com amigos - 03
- e) nos CDs humorísticos - 01
- f) onde tem o texto visual, assistir e ouvir - 01
- g) Gibis - 03
- h) Tirinhas - 02
- i) nas charges - 01
- j) nas bancas de jornais eu compro revistas específicas de humor e coisas do tipo - 01
- l) na biblioteca da escola, nas bibliotecas - 02
- m) programas de rádio - 02

ANEXO 2.16. Slides sobre questões teóricas envolvidas na pesquisa⁴¹⁹**1. HUMOR E CARNAVALIZAÇÃO**

“RIR É O MELHOR REMÉDIO. MAIS QUE DIVERSÃO, O HUMOR TEM HISTÓRIA E ATÉ FUNÇÃO SOCIAL”

“o humor é uma poderosa ferramenta de socialização entre os homens, capaz de derrubar convenções e driblar as agruras do dia-a-dia” (prof. de psicologia da Universidade de Maryland, Robert R. Provine)

1.1. AS RAÍZES DO HUMOR NO MEDITERRÂNEO

- O humor começou a ser estudado de forma sistemática já na Antigüidade, por Aristóteles.
- Os ditos espirituosos e piadas apareceram, em 1º. Lugar, nas comédias gregas. Na Grécia antiga também houve comediógrafos e produtores de riso profissionais: os bufões que participavam dos banquetes para animar anfitriões e convidados.
- Era típico da civilização grega que as ocasiões de riso e zombaria não fossem as do cotidiano, mas as do convívio social e das festividades.
- Na forma do riso resolvia-se muito daquilo que era inacessível na forma do sério. Porém, na época antiga, o cristianismo condenava o riso. As burlas e o riso eram considerados como uma emanção do diabo, como algo que não provinha de Deus. O cristão, portanto, deveria conservar uma seriedade constante, o arrependimento e a dor em expiação dos seus pecados.
- No entanto, essa seriedade exclusiva da ideologia defendida pela Igreja oficial trazia a necessidade de legalizar, fora da igreja, a alegria, o riso e a burla que deles haviam sido excluídos. Isso deu origem a formas puramente cômicas e o riso formou seu próprio ninho não-oficial, mas quase legal.

⁴¹⁹ Os slides foram produzidos com fundo colorido para exibição para as turmas.

- “Ninguém conseguiu jamais torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo”.
- O riso da Idade Média venceu o medo do mistério, do mundo e do poder e, temerariamente, desvendou a verdade sobre o mundo e o poder. A verdade do riso degradou o poder; ela englobava e arrastava a todos, **e o bufão foi seu porta-voz. O riso abriu os olhos para o novo e o futuro.**

1.2. A CULTURA CÔMICA E O CARNAVAL

- Na Idade Média, a cultura cômica esteve profundamente ligada às festas populares, ao carnaval. O riso carnavalesco era dirigido contra o supremo; para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem mundial.
- **A vida carnavalesca era caracterizada como uma vida desviada da sua ordem habitual, uma “vida às avessas”, um “mundo invertido”.**
- O carnaval reunia o sagrado e o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc. Nele, era típico o emprego de objetos ao contrário, como roupas pelo avesso, calças na cabeça, vasilhas (como penicos, panelas) em vez de adornos de cabeças. **Havia uma violação do que é comum e geralmente aceito; “a vida era deslocada de seu curso habitual” .**

1.3.SALTIMBANCOS, PALHAÇOS E HUMORISTAS

- Agentes provocadores do riso. Chegaram até a exercer papéis sociais ligados ao governo, como os bufões, nas cortes, os bobos da corte.
- Porém, “eram controlados pelo poder político e pelas demais instituições do grupo ao qual pertenciam”
- Quando não existia propriamente um espaço público, “o humor incidia muito mais sobre a crítica dos costumes e dos comportamentos”. Só nos últimos 100 anos, com o arrefecimento da censura, o humor e a crítica política passaram a manter uma relação bem estreita.

1.4. A CRÍTICA NÃO FOI SEMPRE A TÔNICA DO HUMOR

- **COMÉDIA – a função era a do riso compartilhado. Ela envolvia todos num ritual de dança, festa, máscaras e fantasias de deboche.**
- **Na Idade Média, eventos e necessidades naturais como sexo, nascimento e alimentação eram expressados nas “festas dos loucos”, no “dia dos tolos”, no carnaval e nas bufonarias. RISO = SIGNIFICAÇÃO POSITIVA, REGENERADORA.**

1.5. DOIS TIPOS DE RISO NA ANTIGÜIDADE

1. RISO DO BEM: expressão da alegria lícita; produto do céu; o bom;
2. RISO DO MAL: expressão do “rir de alguém” ou “rir contra alguém”; produto da terra; o mau.

1.6. O RISO COMO ARMA PODEROSA

A PARTIR DO SÉCULO 18:

- O riso e o humor saem do mundo divino e ganham uma tinta satânica.
- “A arte do caricaturista tinha algo de diabólico”
- “A única arma realmente eficiente que a humanidade tem a seu dispor é o riso. E não há nada que resista a um ataque de riso”.
- Os risos bom e mau embaralham-se.
- Séc. XX: “esculhambou e vez com qualquer padrão estável”.
- Humor onipresente: humoristas contando a história de seu povo.
- As piadas como ferramentas importantes para a compreensão dos tempos.

1.7. UMA PRESSÃO PELO RISO

- “Vivemos em uma sociedade ‘depressivo-humorística’, em que o imperativo do riso é acompanhado por um incremento de quadros depressivos.
- O riso veiculado pela mídia é geralmente um RISO CLÍNICO, fundamentado na descrença generalizada em todo e qualquer valor” – **É O RISO AMARELO** – uma espécie de “lubrificante social” – **RI-SE DA VIDA**; há uma nota de amargura aí presente.
- **DEFESA DA VOLTA DO ‘RISO BOM’** – “No humor não rimos de nada nem de ninguém, RIMOS COM A VIDA.”

1.8. “O HUMOR É A EXPRESSÃO DAS TARAS SOCIAIS”

- “Piadas são quase sempre um artifício que funciona, de eventos sociais a rodas de amigos. Quanto mais escatológica, sexista, racista ou obscena, mais sucesso ela faz. Isso porque o “humor é a expressão das taras sociais”.
- “Esta é uma das razões pelas quais a sociedade brasileira delega aos comediantes, os ‘palhaços por um dia’, a representação, em relances rápidos e efêmeros, desses desejos sutilmente recalçados ou encobertos.”
- “o humorista deita a sociedade no divã, mas avisa, e muito rapidamente, que a sessão terminou e amanhã tem mais.”

1.9. DEFINIÇÕES DO HUMOR

- 1) “O estudo do humor é sempre o estudo de uma sociedade que adotou o cômico como código para interpretar o real e usa o humor como uma forma de falar sua história. Seus problemas, carências e sofrimentos são invertidos, passando do plano do trágico e do drama, que causam choro, para o do cômico e do humor, que levam ao riso.” (Maria Inês Gurjão – profa. da PUC/Rio)
- 2) “fazer humor é fazer cócegas no raciocínio” (Carlos Eduardo Novaes – escritor e humorista, extraída do L.D.L.P., p. 14)
- 2) “humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e seu êxito está na alegria que ele promove pela descoberta inesperada da verdade” (Ziraldo – escritor e humorista, extraída do L.D.L.P., p.14)
- 3) “o humor, numa concepção mais exigente, não é apenas a arte de fazer rir. isso é comicidade, ... na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida.” (de Ziraldo – escritor e humorista, extraída do LDLP, p. 75)
- 4) “o humor pode ser considerado uma *voz de resistência*, na medida em que ele faz a crítica social nas entrelinhas, seja através da caricatura, da piada, da charge, do cartum, etc. portanto, o humor nunca é apolítico. ao divertir também denuncia, alerta, contesta, faz refletir sobre uma dada situação social.” (Leite, 2001: 116)

No livro *Qual é a graça? O bom e o mau do humor*, de Maria Lúcia de A. Aranha, lançado em 2001, **além de se posicionar com relação ao humor e ao riso como sendo instrumentos de denúncia e de mudança, a autora explica que eles podem atuar como veículos de preconceito, reforço às diferenças:**

pelo riso conhecemos melhor nossos medos, fraquezas e defeitos; pelo riso zombamos de quem nos faz mal ou denunciemos os que prejudicam a sociedade em que vivemos. Portanto, o riso é forma de conhecimento e de mudança.

Mas você já pensou que o riso pode vir acompanhado de um pouco de maldade? Ou de preconceito? E que, às vezes, podemos, com ele, humilhar e desrespeitar as pessoas?

E então? Como se vê, o humor pode ser, também, coisa séria.

(Aranha, 2001:5)

•Por meio do humor, portanto, podem-se criticar valores, costumes, autoridades; denunciar problemas sociais e políticos, muitas vezes velados.

•Porém, pode-se também criar/reforçar preconceitos e estereótipos, contribuindo para maior discriminação e diferenciação entre os indivíduos.

•Por isso, é necessário que vejamos o humor de forma crítica, de modo a explorar o que de mais positivo pudermos.

2. CONCEPÇÃO DE DISCURSO

Para a Teoria Social, o termo 'discurso' significa considerar o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como atividade puramente individual. Isso implica que:

- o discurso é **um modo de ação**, em que as pessoas podem agir sobre o mundo social e especialmente sobre os outros;
- o discurso é **um modo de representação e de significação do mundo**;
- o discurso contribui para construir as relações sociais, as identidades sociais, os sistemas de crença e conhecimento, e as instituições que lhe são subjacentes..”
- há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social: **o discurso é moldado e restringido pela estrutura social e é, ao mesmo tempo, socialmente constitutivo.**

O discurso inclui a linguagem verbal (escrita e falada em combinação com outras semioses), **a comunicação não-verbal** (expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, etc.) e **imagens visuais** (ex: fotografias, quadros, filmes).

Ele é visto, portanto, como um instrumento maior de poder e controle, porque ele tem um **papel fundamental na reprodução social assim como pode contribuir para a transformação social.**

3. CONCEPÇÃO DE TEXTO

- O termo *texto* é usado em um sentido bem amplo, que inclui **textos escritos e impressos, textos orais**, assim como **programas de televisão e páginas da web**, envolvendo linguagem tanto verbal quanto não-verbal. Por meio do **texto é que se concretiza o discurso.**
- **Os textos**, quer sejam orais, visuais, escritos, ou uma mescla desses modos, isto é, textos multimodais, **atendem a objetivos sociais particulares. Eles têm efeitos causais e sociais; ou seja, podem provocar mudanças mais imediatas em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc, e esses efeitos são mediados pela construção de sentido.**

4. A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

- A Análise de Discurso Crítica situa-se no âmbito da Teoria Social do Discurso que, por sua vez, situa-se no âmbito da Ciência Social Crítica, cujo **objeto de estudo é a vida social**. Segundo a Teoria Social do Discurso, a vida social é feita de *práticas* e o discurso é entendido como um dos elementos da prática social dentre outros, como: (a) *atividade material*; (b) *relações sociais e processos (relações sociais, poder e instituições)*; (c) *fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)*.

4.1. As práticas sociais

- As práticas são definidas como modos particulares de agir, como os exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas, relacionados a tempos e lugares específicos, como **a prática social de sala de aula**.

4.2. A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

- A ADC tem um interesse particular nos modos como as formas lingüísticas são usadas em várias expressões e manipulações de poder. Ela é essencialmente política no intento de seus praticantes agirem sobre o mundo no sentido de transformá-lo e assim ajudar a criar um mundo onde as pessoas não sejam discriminadas por causa do sexo, cor, credo, idade ou classe social, ou sejam menos discriminadas.
- **A ADC é um programa de análise social que criticamente analisa o discurso, relacionando-o às práticas sociais e aos seus outros elementos.** Nela, procura-se dar atenção à materialidade lingüística e semiótica, pois o lingüístico e o semiótico são sociais, e é de suma importância a adoção de uma orientação crítica porque ela abre possibilidades para leituras resistentes e desafiadoras.
- Para a ADC, a linguagem não é poderosa por ela mesma; ela ganha poder pelo uso 'poderoso' que as pessoas fazem dela. Assim, o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para estabelecer o poder, desafiá-lo, subvertê-lo, alterar distribuições de poder a curto e a longo prazo.

5. IDEOLOGIA

A ideologia pode ter, em linhas gerais, dois sentidos.

1. ela se refere a sistemas de pensamento, de valores e crenças, que denotam um ponto de vista particular de indivíduos ou grupos sociais, independentemente de aspirarem ou não à preservação ou à mudança da ordem social.

2.a ideologia são os modos como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Thompson (1990) classificou os 05 modos por meio dos quais a ideologia pode operar para estabelecer e sustentar essas relações (LEGITIMAÇÃO, DISSIMULAÇÃO, UNIFICAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E REIFICAÇÃO) e estabeleceu algumas estratégias típicas de construção simbólica que atuam nesses modos.

5.1. MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA

As relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas:

- 1. Legitimação:** por serem representadas como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio.
- 2. Dissimulação:** pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.
- 3. Unificação:** por meio da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los.
- 4. Fragmentação:** segmentando os indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes.
- 5. Reificação:** pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.

ANEXO 2.17. Síntese das questões teóricas discutidas

PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CÉLIA GOMES E VALERIA GARCIA

1. Humor e carnavalização

- ditado “*Rir é o melhor remédio*” (1ª. unidade do livro didático de Língua Portuguesa, ‘Português: Linguagens’, p.12 e título de Camila Artoni, em matéria publicada na revista Galileu, de junho de 2004, p. 45-49), procura argumentar que “*mais que diversão, o humor tem história e até função social*”. Ela apresenta uma importante definição do humor, como se pode ver no slide 1.

1.2 As raízes do humor

Com base, também, nesse artigo da revista Galileu, tópico “Raízes no Mediterrâneo”, p. 47, vamos saber um pouco das raízes do humor e da história do riso. Vejamos os slide 2 e 3.

Como se pode ver, as ocasiões de riso e zombaria eram típicas das ocasiões de festividades. Na Antiguidade e na Idade Média, na forma do riso resolvia-se muito daquilo que era inacessível na forma do sério. Porém, na época antiga, o cristianismo condenava o riso. As burlas e o riso eram considerados como uma emanção do diabo, como algo que não provinha de Deus. O cristão, portanto, deveria conservar uma seriedade constante, e arrependimento e a dor em expiação dos seus pecados.

No entanto, **essa seriedade exclusiva da ideologia defendida pela Igreja oficial trazia a necessidade de legalizar, fora da igreja, a alegria, o riso e a burla que deles haviam sido excluídos**. Isso deu origem a formas puramente cômicas e **o riso formou seu próprio ninho não-oficial, mas quase legal** (Bakhtin, 1999:63-71).

O riso da Idade Média venceu o medo do mistério, do mundo e do poder e, temerariamente, desvendou a verdade sobre o mundo e o poder. A verdade do riso degradou o poder; ela englobava e arrastava a todos, e **o bufão foi seu porta-voz. O riso abriu os olhos para o novo e o futuro**.

1.2. A cultura cômica e o carnaval

Na Idade Média, a cultura cômica esteve profundamente ligada às festas populares, ao carnaval, cujos festejos ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval (Bakhtin, *op. cit.*). A vida carnavalesca era caracterizada como uma vida desviada da sua ordem *habitual*, uma “vida às avessas”, um “mundo invertido” (Bakhtin, 1997: 122-3).

O carnaval reunia o sagrado e o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc. Nele, era típico o emprego de objetos ao contrário, como roupas pelo avesso, calças na cabeça, vasilhas (como penicos, panelas) em vez de adornos de cabeças. Havia uma violação do que é comum e geralmente aceito; “a vida era deslocada de seu curso habitual” (*idem*, p. 126) .

1.3. Saltimbancos, palhaços e humoristas

Segundo Artoni (2004: 45-9), enquanto as pessoas conseguem rir, as contradições estão sob controle e os conflitos não constituem ameaça iminente. Seu desaparecimento é sinal de perigo; neste caso, o riso deve ser provocado por agentes externos. É quando surgem os comediantes: saltimbancos, palhaços e humoristas – **os reis do riso** (Ex: Charles Chaplin, Jerry Lewis, Tom Cavalcanti, Os trapalhões).

Eles chegaram até a exercer papéis sociais ligados ao governo, como os bufões, nas cortes, os bobos da corte. Porém, “apesar de terem sua ação consentida, eram controlados pelo poder político e pelas demais instituições do grupo ao qual pertenciam” (*idem, ibidem*).

Só nos últimos 100 anos, com o arrefecimento da censura, é que o humor e a crítica política passaram a manter uma relação bem estreita. Quando não existia propriamente um espaço público, o humor incidia muito mais sobre a crítica dos costumes e dos comportamentos.

1.4. A crítica não foi sempre a tônica do humor

- **COMÉDIA** – a função era a do riso compartilhado. Ela envolvia todos num ritual de dança, festa, máscaras e fantasias de deboche.
- Na Idade Média, eventos e necessidades naturais como sexo, nascimento e alimentação eram expressados nas “festas dos loucos”, no “dia dos tolos”, no carnaval e nas bufonarias. O riso adquiria uma significação essencialmente positiva, regeneradora, criadora.

1.5. Dois tipos de riso na Antiguidade

1. **Riso do bem**: expressão da alegria lícita; produto do céu; o bom;
2. **Riso do mal**: expressão do “rir de alguém” ou “rir contra alguém”; produto da terra; o mau.

1.6. O riso como arma poderosa a partir do século 18:

A partir do séc. 18, o riso e o humor saem do mundo divino e ganham uma tinta satânica. Como o escritor Mark Twain colocou na boca de satã, “A única arma realmente eficiente que a humanidade tem a seu dispor é o riso. E não há nada que resista a um ataque de riso”.

Nessa época, as duas modalidades de humor, o bom e o mau, embaralharam-se. E o séc. 20 “esculhambou de vez com qualquer padrão estável”. Humoristas, caricaturistas, cômicos, palhaços, bufões, cartunistas criaram um espaço cada vez maior para estampas cômicas, que divertem leitores cansados do acúmulo verbal do noticiário sério. Segundo Artoni, pode-se dizer que o humor tornou-se onipresente e que as piadas, hoje, já são entendidas como ferramentas importantes para a compreensão dos tempos.

1.7. Uma pressão pelo riso – o riso veiculado pela mídia

- De acordo com Artoni, vivemos em uma sociedade ‘depressivo-humorística’, em que o imperativo do riso é acompanhado por um incremento de quadros depressivos. Isso porque o riso veiculado pela mídia é geralmente um RISO CÍNICO, fundamentado na descrença generalizada em todo e qualquer valor” – **É O RISO AMARELO** – uma espécie de “lubrificante social” – **RI-SE DA VIDA**; há uma nota de amargura aí presente.
- **DEFESA DA VOLTA DO ‘RISO BOM’** – “No humor não rimos de nada nem de ninguém, RIMOS COM A VIDA.”.

1.8. DEFINIÇÕES DO HUMOR

As características do carnaval e do riso, expressas anteriormente, podem ser diretamente relacionadas ao que vemos nas definições de humor apresentadas nos slides 7 e 8, como, por exemplo:

- 1) “fazer humor é fazer cócegas no raciocínio” (de Carlos Eduardo Novaes, extraída do L.D.L.P., p. 14)
- 2) “humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e seu êxito está na alegria que ele promove pela descoberta inesperada da verdade” (de Ziraldo, extraída do L.D.L.P., p.14)
- 3) na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida.” (de Ziraldo, extraída do LDLP, p. 75)
- 4) “o humor pode ser considerado uma *voz de resistência*, na medida em que ele faz a crítica social nas entrelinhas, seja através da caricatura, da piada, da charge, do cartum, etc. portanto, o humor nunca é apolítico. ao divertir também denuncia, alerta, contesta, faz refletir sobre uma dada situação social.” (Leite, 2001: 116)
- 5) “pelo riso conhecemos melhor nossos medos, fraquezas e defeitos; pelo riso zombamos de quem nos faz mal ou denunciemos os que prejudicam a sociedade em que vivemos. Portanto, o riso é forma de conhecimento e de mudança. Mas você já pensou que o riso pode vir acompanhado de um pouco de maldade? Ou de preconceito? E que, às vezes, podemos, com ele, humilhar e desrespeitar as pessoas?.. Como se vê, o humor pode ser, também, coisa séria.” (Aranha, 2001:5)

Por meio do humor, portanto, *podem-se criticar valores, costumes, autoridades; denunciar problemas sociais e políticos, muitas vezes velados. Porém, pode-se também criar/reforçar preconceitos e estereótipos, contribuindo para maior discriminação e diferenciação entre os indivíduos.*

Por isso, é necessário que vejamos o humor de forma crítica, de modo a explorar o que de mais positivo pudermos.

E sobre a parte da Teoria Social do Discurso, ADC e ideologia, elaborei esta síntese:

PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS, NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CELIA GOMES E VALERIA GARCIA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU.

2. Concepção de Discurso

Para a Teoria Social, o termo ‘discurso’ significa considerar o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como atividade puramente individual. Isso implica que:

- a) o discurso é **um modo de ação**, em que as pessoas podem agir sobre o mundo social e especialmente sobre os outros;
- b) o discurso é **um modo de representação e de significação do mundo**;
- c) o discurso **contribui para construir as relações sociais, as identidades sociais, os sistemas de crença e conhecimento, e as instituições que lhe são subjacentes**;
- d) há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social: **o discurso é moldado e restringido pela estrutura social e é, ao mesmo tempo, socialmente constitutivo.**

O discurso inclui a linguagem verbal (escrita e falada em combinação com outras semioses⁴²⁰), **a comunicação não-verbal** (expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, etc.) e **imagens visuais** (ex: fotografias, quadros, filmes).

Ele é visto, portanto, como um instrumento maior de poder e controle, porque tem um **papel fundamental na reprodução social assim como pode contribuir para a transformação social.**

3. Concepção de Texto

O termo *texto* é usado em um sentido bem amplo, que inclui **textos escritos e impressos, textos orais**, assim como **programas de televisão e páginas da web**, envolvendo linguagem tanto verbal quanto não-verbal. **Por meio do texto é que se concretiza o discurso.**

Os textos, quer sejam orais, visuais, escritos, ou uma mescla desses modos, isto é, textos multimodais, **atendem a objetivos sociais particulares.** Eles têm efeitos causais e sociais; ou seja, **podem provocar mudanças mais imediatas em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc., e esses efeitos são mediados pela construção de sentido.**

4. A Teoria Social do Discurso e a Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica situa-se no âmbito da Teoria Social do Discurso que, por sua vez, situa-se no âmbito da Ciência Social Crítica, cujo **objeto de estudo é a vida social.** Segundo a Teoria Social do Discurso, a vida social é feita de *práticas* e o discurso é entendido como um dos elementos da prática social dentre outros, como: (a) *atividade material*; (b) *relações sociais e processos (relações sociais, poder e instituições)*; (c) *fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)*.

4.1. As práticas sociais

Elas são definidas como modos particulares de agir, como os exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas, relacionados a tempos e lugares específicos, como **a prática social de sala de aula.**

4.2. A Análise de Discurso Crítica (ADC)

A ADC tem um interesse particular nos modos como as formas lingüísticas são usadas em várias expressões e manipulações de poder. Ela é essencialmente política no intento de seus praticantes agirem sobre o mundo no sentido de transformá-lo e assim ajudar a criar um mundo onde as pessoas não sejam discriminadas por causa do sexo, cor, credo, idade, classe social, ou sejam menos discriminadas.

Pode-se dizer que **a ADC é um programa de análise social que criticamente analisa o discurso** – isto é, a linguagem em uso –, **relacionando-o às práticas sociais e aos seus outros elementos.** Na ADC, procura-se dar atenção ao lingüístico e ao semiótico, pois ambos são sociais. Entende-se que é de suma importância a adoção de uma orientação crítica porque ela abre possibilidades para leituras resistentes e desafiadoras.

Para a ADC, enfim, a linguagem não é poderosa por ela mesma; ela ganha poder pelo uso ‘poderoso’ que as pessoas fazem dela. Assim, o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para estabelecer o poder, desafiá-lo, subvertê-lo, alterar distribuições de poder a curto e a longo prazo.

5. Ideologia

A ideologia pode ter, em linhas gerais, dois sentidos:

1º.) ela se refere a sistemas de pensamento, de valores e crenças, que denotam um ponto de vista particular de indivíduos ou grupos sociais, independentemente de aspirarem ou não à preservação ou à mudança da ordem social;

2º.) a ideologia são os modos como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Thompson (1995) classificou 05 modos por meio dos quais a ideologia pode operar para estabelecer e sustentar essas relações (LEGITIMAÇÃO, DISSIMULAÇÃO, UNIFICAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E REIFICAÇÃO) e estabeleceu algumas estratégias típicas que atuam nesses modos. Sintetizamos, a seguir, todos os modos, mas somente algumas estratégias que consideramos mais importantes, para uma visão geral:

⁴²⁰ A semiose inclui todas as formas de produzir sentido – imagens visuais, movimento do corpo, bem como a linguagem.

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA E ALGUMAS ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA:

1.LEGITIMAÇÃO: as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por serem representadas como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio.

1.1.Racionalização: é caracterizada pela construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais, e com isso persuadir os sujeitos de que isso é digno de apoio.

1.2.Universalização: por meio dela, acordos institucionais, particulares, que servem aos interesses de alguns indivíduos, são apresentados como se fossem de interesse de todos e em benefício de todos.

1.3.Narrativização: baseia-se na construção de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

2. DISSIMULAÇÃO: as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.

3. UNIFICAÇÃO: as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los.

4.FRAGMENTAÇÃO: as relações de poder podem ser mantidas segmentando os indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso, ou ameaçador.

4.1. Diferenciação: dá ênfase às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou de se transformar em um participante efetivo no exercício do poder.

4.2. Expurgo do outro: envolve a construção de um inimigo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.

5. REIFICAÇÃO: as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.

5.1. Naturalização: um estado de coisas, que é uma criação social e histórica, é tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, como, por ex., a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada como um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos.

ANEXO 2.18. Relação dos esquetes dos programas Casseta e Planeta mais votados pelos/as alunos/as das 7as. A e C:

Os esquetes do programa mais votados, pela 7ª. C, do programa de 12/04/05 foram:

4º quadro: Espaço Cultural – sauna gay	- 22 votos
2º quadro: O julgamento de Michael Jackson	- 17 votos
3º quadro: Escândalo – Relacionamento amoroso entre Sr. Craisson e Fernanda Líbia com a repórter Chicória Maria	- 13 votos
5º quadro: Niséria enterra na mãe da África	- 13 votos
8º quadro: Tabajaras discos e recordes – Cid Moreira	- 10 votos

Os mais votados, pela 7ª. A, do programa de 19/04/05, foram:

13º quadro: Festa 40 anos da Globo – 25ª. festa	- 19 votos
15º quadro: Antes da Grana – repórter André Marques Cantor de Rap Marcelo D2	- 19 votos
8º quadro: Festa da Globo – Ponto alto – mudança nome dupla Sandy e Junior para Sandy e Sênior	- 15 votos
3º quadro: Show Globo 40 anos/ Imitação das personagens Sol e Aidê (Débora Secco e Cristiane Torloni) da novela América	- 13 votos
7º quadro: Narrador Galvão Bueno	- 13 votos
5º quadro: Cestão obeso - com prof. Dráusio Careca – tema: obesidade	- 12 votos

ANEXO 2.19. Piadas e charges animadas selecionadas pelos/as alunos/as em sites de humor, no Laboratório de Informática da ESEBA.

TEXTO ESCOLHIDO	DATA NO SITE	SITE
Espinha e Fimose – More ou Less	09/05/05	Charges.com.br
Caetano Veloso canta Não enche	10/05/05	Charges.com.br
Tobby entrevista – Ronike	16/05/05	Charges.com.br
Monstrinhos da crise – Amigos do Peito	07/06/03	Charges.com.br
Charge sobre Michael Jackson		Charges.com.br
Fórmula 1 – La história del piloto	25/10/04	Charges.com.br
Usuário de PC canta	20/04/05	Charges.com.br
Elenco do Big Bundas – Vida real	31/03/05	Charges.com.br
Vítima de spam – Admirável Chip Novo	06/04/05	Charges.com.br
Rico assustado canta Vou deixar	02/04/04	Charges.com.br
Cornovil canta I will survive	15/12/04	Charges.com.br
4 eliminados cantam Musa de verão	06/04/04	Charges.com.br
Formado e desempregado	06/04/03	Charges.com.br
Piada do dia – Uso da vaselina		Charges.com.br
Garoto brasileiro canta Aquarela	21/12/	Charges.com.br
Pra aprender a ler – p. 4	02/12/2004	Charges.com.br
2ª. parte do hino nacional	07/09/2004	Charges.com.br
Cotidiano – Debate Especial	08/04/2005	Charges.com.br
Avaiana de Pau		Mundocanibal
Avaiana de Pau		Piroquinhapop.
Piadas-Português- Produtos Portugueses		Humortadela
Animações – Os inacreditáveis		Humortadela
Animações – A verdadeira história de Ronaldinho e Cicarelli		Humortadela
Bosta wars III		Mundocanibal

ANEXO 2.20. Propostas e considerações para discussão com professoras

PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS, NO ENSINO FUNDAMENTAL, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI
PARCEIRAS: CELIA GOMES E VALERIA APARECIDA GARCIA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU.

2ª. ETAPA – 2º. SEMESTRE/2005

✓ LINHAS NORTEADORAS:

- Esta parte vai ser construída aos poucos e de forma conjunta. Penso que ora a dinâmica de trabalho deve ser proposta por mim, ora pelos/as alunos/as, ora pelas professoras. Penso também que não devemos trabalhar com o mesmo GDH durante várias aulas seguidas. Preferencialmente, devemos interpretar 01 GDH diferente a cada aula.

- Em alguns momentos, durante o processo, a turma apresentará resposta escrita, para que tenha uma certa desenvoltura na parte de interpretação por escrito. Isso será importante para que, posteriormente, ao final da proposta, possamos fazer uma interpretação individual, por escrito, dos diferentes GDHs trabalhados durante os encontros, a fim de compararmos-la com o que foi feito na sondagem inicial.

✓ PREVISÃO PARA ESTA ETAPA: 20 AULAS

✓ PROPOSTA INICIAL 1

1. Iniciar com anedotas do LDLP, p. 24, 25 e 40 – Leitura e interpretação
2. proposta de contação de anedotas p. 26
3. GHs veiculados pela internet sobre o TEMA: homem/mulher – feministas/machistas – guerra dos sexos
4. GHs do LDPL com o mesmo tema – p. 18, 20 e 161
5. GHs veiculados pela internet, jornal, revista, TV sobre os outros temas listados abaixo e os GHs do LDLP sobre os temas correspondentes

• No LDLP há uma proposta de produção de textos humorísticos, nas p. 76, 77 e 78. Penso que seria interessante desenvolvê-la.

✓ PROPOSTA INICIAL 2

1. Iniciar com GHs com o tema homem/mulher – feministas/machistas – guerra dos sexos
 - a) GHs do LDLP (peça teatral –cap. 1 – pelas professoras, cartuns p. 18 e 20, P. 161)
 - b) GHs não-animados (internet, revista)
2. anedotas do LDLP, p. 24, 25 e 40 – Leitura e interpretação
3. proposta de contação de anedotas p. 26/discussão das anedotas contadas
4. GHs veiculados pela internet, jornal, revista, TV sobre os outros temas listados abaixo e os GHs do LDLP sobre os temas correspondentes

• No LDLP há uma proposta de produção de textos humorísticos, nas p. 76, 77 e 78. Penso que seria interessante desenvolvê-la.

✓ PROPOSTA DE TEMAS, COM BASE NAS RELAÇÕES DE TEMAS PRESENTES EM SITES DE HUMOR

1. Brasil/brasileiro x outro/s país/es/povo/s
2. loiras
3. regionais
4. homem x mulher (tema pelo qual os/as alunos/as já têm demonstrado muito interesse)
5. políticos/política
6. escândalos (?) – como do Michael Jackson, da Daslu
7. pais x filhos
8. diversos

• De acordo com esses temas, trabalhar com GHs de diferentes fontes, inclusive os do LDLP.

✓ **TEMAS DOS GÊNEROS DO HUMOR (charges, piadas e cartuns) DO LIVRO DIDÁTICO**

1. Casamento/relação homem x mulher
 - peça de teatro – cap. 1
 - cartum – p. 18 e 20
 - cartum – p. 161
2. casos engraçados; etnias
 - anedotas – p. 24, 25 e 26
3. relação pai x filho – comportamento absurdo de um adulto
 - anedota – p. 40
4. política – governo
 - charge – p. 55
5. ser humano no geral
 - cartum – p. 62
6. o humorista
 - cartum – p. 74

ANEXO 2.21. Planejamento da 2ª. etapa da Proposta Final - 2º. semestre de 2005.

2ª. ETAPA – 2º. SEMESTRE

13ª. à 25ª. AULA - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIFERENTES GDHS, EM SALA DE AULA, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

- PROPOSTA INICIAL ESCOLHIDA POR PROFESSORAS E PESQUISADORA

1. Iniciar com GDHs com o tema homem/mulher – feministas/machistas – guerra dos sexos
 - a) GDHs do LDLP (peça teatral –cap. 1, cartuns p. 18 e 20, P. 161)
 - b) GDHs não-animados (internet, revista)
2. anedotas do LDLP, p. 24, 25 e 40 – Leitura e interpretação
3. proposta de contação de anedotas p. 26/DISCUSSÃO DAS ANEDOTAS CONTADAS
4. GDHs veiculados pela internet, jornal, revista, TV sobre os outros temas listados abaixo e os GDHs do LDLP sobre os temas correspondentes
 - No LDLP há uma proposta de produção de textos humorísticos, nas p. 76, 77 e 78. Penso que seria interessante desenvolvê-la.

1ª. E 2ª. AULAS DA SEGUNDA ETAPA

- Apresentação oral de como estou pensando em organizar o trabalho: por temas, envolvendo vários GDHs
- solicitar sugestões dos alunos
- Para aproveitar também o material de posse dos/as alunos/as, iniciar o trabalho com o tema **RELAÇÃO HOMEM X MULHER**. Começar a 1a. unidade do LDLP, a qual é voltada para o estudo do humor.
- Leitura e discussão do cartum que inicia a unidade; depois, leitura do trecho introdutório, na mesma pg., a 12, e discussão da seguinte frase:

“o homem pode rir de tudo, às vezes até de sua própria desgraça. E, se ri, é porque inesperadamente raciocinou de outra forma, viu sob um novo ângulo uma determinada situação. Ele fez ou percebeu o humor.”

- Pedir exemplos de momentos em que o homem ri de sua própria desgraça.
- Ler as sugestões de vídeos, livros e sites propostas na seção **FIQUE LIGADO! PESQUISE!**, e ler a sugestão do projeto **FAZENDO HUMOR E TEATRO**. Pedir aos/as alunos/as que pensem sobre o que é proposto no projeto

e sobre o desejo de desenvolverem-no, pois ele só pode produzir um bom resultado se realmente for desenvolvido pela vontade da turma.

- Pedir-lhes para lerem silenciosamente a peça teatral LUA NUA, cap. 1 – HUMOR E CRÍTICA, p. 14-16.
- Depois, nos organizarmos para fazer a leitura oral e expressiva do texto por grupos de alunos/as voluntários (um/a vai ler as falas da personagem Sílvia, outro/a as de Lúcio, e outro/a será o/a narrador/a)
- Discutir acerca do que entenderam do texto.
- Estudo do texto proposto no livro – oralmente Cada aluno/a lê uma pergunta e, às vezes, ele/a mesmo/a responde à pergunta lida, outras vezes, outro/a aluno/a responde.
- Investigar se percebem que o GDH da p. 18 é um cartum ou não.
- Explorar a questão 3, p. 19, sobre ironia, por ser um recurso muito utilizado no discurso humorístico.
- Em seguida, pedir aos/as alunos/as para observarem o cartum que vem logo em seguida no LD, p. 20. Perguntar-lhes sobre o que está sendo retratado no cartum.
- Negociar o término das atividades p. 20-21 – em casa para discussão no próximo encontro?

3ª. e 4ª. AULAS DA SEGUNDA ETAPA

- Discussão das questões das p. 20-21 (até n. 3 – Trocando Idéias) do LD.

LEITURA E DISCUSSÃO DE DIFERENTES GDHS COM O TEMA: RELAÇÃO HOMEM E MULHER

- Pedir para a turma se dividir em grupos de 3 ou 2 alunos/as para trabalharmos com GDHs sobre o mesmo tema, como já havíamos explicado no encontro anterior.
- Levar textos humorísticos dos gêneros: cartum, piada verbal, piada visual, charge para essa atividade.
- Passar o roteiro da atividade no quadro (Até então, eu sempre levava o material xerocado para as turmas: textos e questões. Mas, desta vez, pensando que na rotina escolar nem sempre o/a prof/a tem como levar tudo copiado e que, ainda, muitas vezes, os/as alunos/as recebem o material e o perdem, resolvi passar no quadro).

- 1) Leitura silenciosa dos diferentes GDHs por cada grupo;
- 2) discussão em grupo, com base nas seguintes questões, para posterior elaboração das respostas escritas. (Um/a aluno/a de cada grupo entregará cópia das respostas para mim e os/as outros/as responderão no caderno, para facilitar a socialização das respostas posteriormente):
 - a) Como a mulher é representada no/s GDH/s em análise?
 - b) Como o homem é representado no/s GDH/s em análise?
 - c) Quais são as pistas verbais e não-verbais que lhe permitem inferir essa representação feminina e masculina?
 - d) Como já vimos, o humor geralmente opera por meio do elemento surpresa, por meio da quebra das expectativas do/a leitor/a. Em que parte/s desse/s GDH/s você observa esse recurso?
 - e) Qual/is GDH/s o seu grupo leu e analisou?
 - f) Quais são as características desse/s GDH/s?

- Distribuir os diferentes GDHs para os grupos lerem, discutirem e responderem.
- Negociar com a profa. e os alunos o término desta atividade.
- Ver se trouxeram sugestões para o trabalho de campo
- Discussão das questões das p. 20-21 (até n. 3 – Trocando Idéias) do LD.

5ª. E 6ª. AULAS DA 2ª. ETAPA

- Leitura oral dos GDHs pelos componentes dos grupos, seguida da discussão das respostas às questões propostas, focalizando, especialmente, as identidades constituídas para homens e mulheres.
- Avaliação do encontro.
- Fazer cartaz sintetizando GDHs lidos, e representação feminina e masculina (apenas se der tempo).

7ª. E 8ª. AULAS DA 2ª. ETAPA

- CONTANDO ANEDOTAS

Em primeiro lugar, perguntar para os/as alunos/as se há diferença entre uma anedota e uma piada e por quê.

Para maiores esclarecimentos, ler o seguinte trecho com a definição de anedota:

ANEDOTA

Acompanhando-se a evolução semântica da palavra *anedota* em nosso idioma, verifica-se que, inicialmente, o seu significado era conforme à sua etimologia. Assim, encontra-se no dicionário de Moraes, de 1813, a seguinte definição:

"Anecdóta, s. f. Historia, ou successo, que estava escondido, não sabido, não publicado".[12]

O sentido de jocosidade, de burlesco, da palavra anedota, começa a aparecer a partir do léxico de Domingos Vieira, de 1871, que registra uma segunda acepção, a de "conto engraçado".[14]

As duas acepções vão sobreviver, porém, na linguagem falada e mesmo na escrita, a nova acepção vai aos poucos eclipsando a primeira.

Cândido de Figueiredo, já na primeira edição de seu dicionário (1899) define anedota como "narração rápida de um fato jocoso; particularidade divertida, histórica ou imaginária", não mencionando a primitiva acepção.

Daí por diante vai prevalecer para anedota o sentido de historia curta e divertida, de facécia, de pilhéria.

Nos dois mais modernos léxicos da língua portuguesa, que são o *Michaelis* e o *Aurélio século XXI*, encontram-se as seguintes definições para *anedota*.

No *Michaelis*:

"anedota *sf* (*gr anékdotos*)1. Relato abreviado de uma particularidade histórica. 2. No uso mais comum, historieta de efeito cômico; pilhéria, piada. *A. gráfica*: cartum.

No *Aurélio*:

"anedota. [Do gr. *anékdotos*, 'inédito', pelo fr. *anecdote*.] S.f. 1. Relato sucinto de um fato jocoso ou curioso. 2. Particularidade engraçada de figura histórica ou lendária. 3. *P.ext.* Piada (3).

Autor: Joffre M. de Rezende

e-mail: jmrezende@cultura.com.br

<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende>

Atualizado em 10/09/2002.

Também Gil (1991: 78), em sua tese de doutoramento sobre piadas, usa o termo '**anedota ou piada**', ou seja, considera a piada e anedota como equivalentes. Para ela, a anedota ou piada é um tipo de texto que se relaciona necessariamente com o riso.

O LDLP traz uma sugestão interessante de atividade envolvendo anedotas/piadas. Considero importante aproveitá-la. Nessas aulas, então, vamos trabalhar com a proposta do LDLP p. 24 (questões 1, 2 e 4), 25 (ler anedota) e 26 (só a no. 2).

- Organizar a atividade de 'CONTAÇÃO DE PIADAS' PELOS/AS ALUNOS/AS, VOLUNTARIAMENTE.

- Discussão com a turma sobre a questão de se poder contar piadas pornográficas, ou não. (cada um/a expõe sua opinião/argumentos e, caso haja divergência, faremos uma votação das propostas).

- Como encaminhar a contação de piadas:

a) não limitaremos nº de alunos/as. Sugerir que contem as piadas aqueles/as que sabem e querem contar. Isso significa que posso ter muitos/as contadores/as, ou poucos/as, dependendo da turma. Faremos a inscrição dos/as que quiserem participar.

b)um/a aluno/a conta, se possível, de pé, à frente, para facilitar a visualização e o entendimento.

Discussão oral e coletiva, logo depois de ouvirmos cada piada⁴²¹(???):

(NA DISCUSSÃO COM A PROFA. CHRISTINA, ELA SUGERIU QUE EU GRAVASSE AS PIADAS CONTADAS, EM FITA DE VIDEO, PARA DEPOIS EXIBI-LA E DISCUTIRMOS AS QUESTÕES ABAIXO. **PROBLEMA: para isso, teríamos que contar com a disponibilização de uma sala com vídeo.**

Caso contrário, não teremos como assistir à gravação.

- 2ª. SUGESTÃO DE CHRISTINA: anotar as piadas que provocaram mais risos nos/as alunos/as e depois pedir a estes/as para recontarem-nas, a fim de discutirmos. Sugere que façamos a parte técnica com poucas piadas e não com todas).

- Perguntas.

TEMPO PARA DISCUSSÃO: 5 a 10 minutos p/ cada piada

- SERÁ QUE TIPO DE CONTADORES DE PIADAS SOMOS NÓS? Vamos ler, em conjunto, o seguinte texto⁴²² sobre Contadores de piadas para ver se descobrimos:

OS CONTADORES DE PIADA

⁴²¹ Se notarmos que comentar uma por uma está ficando cansativo e muito demorado, passaremos a comentar as piadas em blocos de duas ou mais. Nesse caso, eu ou a professora da turma vai anotando no quadro -negro o tema de cada piada para que a turma se lembre na hora de comentar.

⁴²² O texto deve ser projetado em transparência

O ESTADO DE S. PAULO 1994

Você já percebeu que dá para você sacar uma pessoa só pelo jeito que ela conta uma piada? Pelo jeito e pelo nível da piada? Às vezes, a gente acabou de conhecer uma pessoa e ela conta uma piada. Aquilo pode ser definitivo nas nossas relações futuras. Eu estava começando a gostar dela, mas a piada... Impossível qualquer intimidade. Sim, minha amiga, contar piada exige profundas técnicas. Poucos têm o dom. Poucos percebem o tom certo. O momento exato, o local adequado para a piada. O bom contador de piadas é um artista. Fico fã, fascinado.

Existem vários tipos de contadores de piadas, além dos políticos em geral e dos governantes em particular. Tem aquele que esquece a piada. Está já no meio, a gente, ali, interessado, dá um branco no cara, fica todo mundo olhando para ele: esqueci o fim... Pode?

E o desastrado que, ao te perguntar se conhece tal piada, conta o fim? E tem uns que, além disso, não percebem e contam a piada assim mesmo, até o já narrado final.

Chato mesmo é aquele que vai contar a piada e ri antes. Mas ri para valer. Em volta dele a rodinha olhando, esperando. Esse mesmo sujeito, que ri dele mesmo, é bem provável que, depois de conter o riso, venha a rir novamente algumas vezes durante a narrativa.

É mesmo desagradável quando o sujeito começa a contar uma que você conhece e você tem certeza que contada por você seria muito melhor. Nesses casos, quase sempre, quem conta a piada conhecida estica, estica...

E aquele contador compulsivo que, quando um acaba a piada ele não deixa ninguém rir gostoso porque logo manda a sua? É como se ele nem tivesse ouvido a anterior. Ficou ali, naquela agonia, esperando o outro acabar. E você pode ter certeza que a piada do primeiro era muito melhor e a gente teve que engolir o riso.

Eu não sei o porquê, mas tem pessoas que só contam piada velha. Já percebeu? Mas velha mesmo. Coisa do meu tempo de ginásio.

Ah, os especialistas. Tem especialistas só em piadas de judeus. Em sua maioria são judeus mesmo. A turma das piadas de português. Se levam a sério e os personagens, até hoje, se chamam Joaquim, Manuel e Maria. Mau gosto daquela turma que só conta piadas racistas. O pior é que, geralmente, são muito boas.

Me diz: existe coisa pior do que um prolixo contando piada? Meu Deus, aquilo não acaba nunca. Tem gente que faz até rodapé nas piadas. Rodapé é o fim!

E os pudicos que tiram os palavrões quando há senhoras presentes? Até que uma das presentes conte uma piada das mais cabeludas. Um parêntese: por que será que a piada forte se chama cabeluda? Será que tem algo a ver com os pubianos?

Tem aquelas mulheres que pedem para o marido contar aquela que o Freitas contou outro dia lá no jantar da casa da Dolores, lembra benhô? Aliás, nunca descobri por que pedem para o marido contar, pois, quase sempre, o marido conta muito mal.

Nada mais pretensioso do que aquele que conta e, ao acabar, pergunta: entendeu? Não dá vontade de dar uma porrada no cidadão? E a piada era simplérrima. (...)

CRÔNICAS - OS CONTADORES DE PIADA.mht

- Após a leitura, perguntar o que acharam do texto, o que entenderam.

TEMPO PARA DISCUSSÃO: 5 a 10 minutos p/ cada piada

- AVALIAÇÃO ORAL DO ENCONTRO.

G R E V E

**9ª. E 10ª. AULAS DA 2ª. ETAPA -
DAQUI PARA FRENTE, VER – PLANEJAMENTO PÓS-GREVE⁴²³**

⁴²³ O planejamento pós-greve encontra-se no anexo 2.25.

ANEXO 2.22. Questões sobre o cartum da p. 20-21 do LDLP

- As personagens do cartum estão vestidas de modo especial, e o ambiente é decorado com flores.
 - Provavelmente, que tipo de evento social acabou de acontecer?
 - O que as personagens parecem estar fazendo no momento retratado?
- Observe a posição que cada uma das personagens ocupa no cartum:
 - Qual está numa posição mais alta, mais elevada?
 - Em que o homem apóia seu pé direito?
 - Por que não se pode ver integralmente o rosto da moça?
- A expressão corporal e facial das personagens também participa da construção do sentido do texto.
 - Observe a posição em que o homem se encontra, suas mãos e sua expressão facial. O que elas expressam?
 - E a expressão facial da moça? O que ela quer dizer?
- Com base em suas respostas dadas na questão anterior, conclua: Pela posição das personagens e pela expressão corporal e facial que apresentam, o que se pode prever quanto ao futuro desse casamento?
- Compare o cartum ao texto da peça *Lua nua*. Que semelhanças você nota entre:
 - a posição espacial do homem no cartum e a posição que Lúcio ocupa no casamento?
 - o rosto parcialmente à mostra da noiva e a condição de Sílvia no casamento?

20

- Tanto a peça teatral quanto o cartum exploram o tema do relacionamento entre homem e mulher no casamento.
 - Qual deles expõe de maneira mais direta a posição do autor sobre o tema?
 - E qual deles aprofunda mais a discussão em torno do tema?
- Suponha que você seja cartunista e queira representar num texto visual, em uma única cena, a situação retratada em *Lua nua*. Que alterações faria no cartum de Quino para transmitir aqueles fatos? Se possível, recrie o cartum e mostre seu trabalho aos colegas.

Trocando idéias



- Ao ler o texto da peça *Lua nua*, você conheceu as razões do marido e as razões da esposa. Na sua opinião, quem deveria ficar com Júnior naquela manhã? Por quê?
- A peça *Lua nua* discute um tema que ainda é atual. Como você acha que deve ser o relacionamento entre homem e mulher no casamento de hoje? Como conciliar vida profissional, filhos, casa e dinheiro?
- Embora a situação esteja se alterando aos poucos, ainda hoje, no mercado de trabalho brasileiro, as mulheres, de modo geral, ganham menos que os homens, mesmo quando ocupam a mesma função. Na sua opinião, as mulheres devem ganhar um salário igual ao dos homens? Por quê?

Produção de texto

■ O TEXTO TEATRAL ESCRITO

Na abertura deste capítulo, você leu um **texto dramático**, isto é, um texto que serve para a representação teatral.

- O texto teatral tem semelhanças com o texto narrativo: apresenta fatos, personagens, tempo e lugar.
 - Qual é o fato principal retratado no texto *Lua nua*?
 - Onde ocorre essa cena?
 - Qual é, aproximadamente, o tempo de duração dessa cena?
- O texto teatral, comparado a outros textos narrativos, como, por exemplo, o conto maravilhoso, a fábula e o mito, constrói-se de uma forma diferente.
 - Há, no texto teatral, um narrador que conta história?
 - De que maneira, então, tomamos conhecimento dela?
- O diálogo entre as personagens constitui o elemento essencial de um texto teatral. Numa fábula ou conto, a fala das personagens aparece geralmente depois de verbos como **dizer**, **perguntar**, **afirmar**, chamados **dicendi**. No texto teatral escrito, como é introduzida a fala das personagens?

21

ANEXO 2.23. GHs com tema Relação homem x mulher

www.piadas.online.com.br

AS MAIS VOTADAS

PIADAS- Amizade
A VERDADEIRA AMIZADE FEMININA

Por Gabriela Zampieri (Gaba)

Duas mulheres se encontram na rua, uma delas saindo do cabeleireiro:

Mulher 1: Olá, querida!!! Você cortou o cabelo?

Mulher 2: Cortei amor! Você não imagina com quem... o Edson, aquele mago da tesoura.

Mulher 1: Maaaraaaviiilhoosooo. Ficou 10 anos mais moça. Essas mechas, que bárbaro! Vou mandar fazer igualzinho. Foram luzes?

Mulher 2: Não menina, é uma técnica nova de clareamento que ele trouxe da Itália. Imagina que... (Meia hora depois...)

Mulher 1: Então tá bom querida. Corre pra casa que teu namorado vai morrer de orgulho da mulher que tem.

Mulher 2: Ai amiga, te adoro! Beijinhos!

Mulher 1 sai pensando: Como essa perua ficou ridícula! Será que ela não se enxerga? Não sei como aquele gato do namorado dela continua com ela. Se der mole eu agarro ele.

Mulher 2 sai pensando: Essa galinha deve estar morrendo de inveja do meu visual. Ainda quer fazer igual, vê se pode! Com aquele cabelo que parece um arame. Nem com implante!

A VERDADEIRA AMIZADE MASCULINA

Dois Homens se encontram na rua, um deles saindo do barbeiro:

Homem1 : Opa! E aí seu filha-da-puta? Tava cortando o cabelo né?

Homem 2: Não jacu... tirei pra lavar, aproveitei e deixei a orelha crescer!

Homem 1: Que merda de corte, hein? Tu tá parecendo um viado. O cabelereiro entendeu PRA BICHA ao invés de CAPRICHIA é?

Homem 2: É... mas tua mãe gostou.

Homem 1: Falou então!...ah, manda um beijo pra aquela gostosa da tua irmã, viu?

Homem 2: Vai se fuder, seu corno! Até mais!

Homem 1 sai pensando: Esse cara...Gente finíssima!

Homem 2 sai pensando: Adoro esse cara... Muito gente boa...

Machistas / Feministas

www.arionauro.com.br

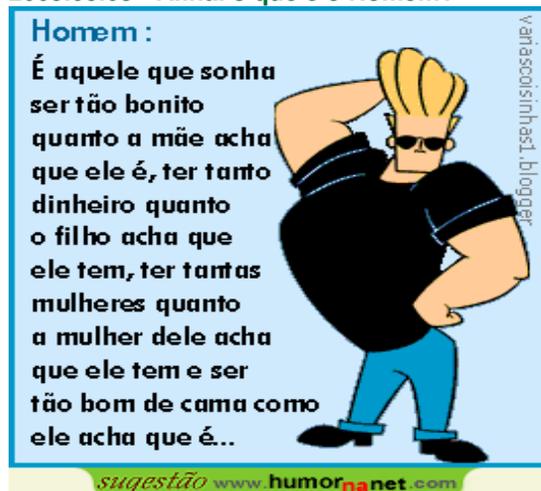


sugestão www.humor.net.com

Humor em arquivo

Machistas / Feministas

2005.05.03 - Afinal o que é o Homem?



Humor em arquivo

Machistas / Feministas

2005.05.10 - O esforço feminino



2005.03.29 - Um desejo: "Ficar muito inteligente"

Idioma: Português br

Autor: Denny

Origem: e-mail

10 Homens e 1 Mulher

Havia onze pessoas penduradas em uma corda num helicóptero. Eram dez homens e uma mulher. Como a corda não era forte o suficiente para segurar todos e para evitar a queda de todos eles, decidiram que um deles teria que se soltar da corda. Eles não conseguiram decidir quem até que, finalmente, a mulher disse que se soltaria da corda pois as mulheres estão acostumadas a largar de tudo pelos seus filhos e seu marido, dando tudo aos homens e recebendo nada de volta. Quando ela terminou de falar, todos os homens começaram a bater palmas...

Nunca subestime o poder de uma mulher...

ENVIE ESTE MAIL PARA UMA MULHER INTELIGENTE PARA QUE ELA TENHA UM MOTIVO PARA RIR.... E PARA AQUELES HOMENS QUE VOCÊ JULGA CAPAZES DE AGUENTAR A VERDADE!!!!!!

Categoria: Filosofando

Autor: OraPois - O Site da diversão - (2003-07-09 13:22:05)

As mulheres dominam!!!

Muito bem, pessoal - grita São Pedro - vamos organizar isso em duas filas. Vocês homens que sempre dominaram suas mulheres, façam fila aqui à esquerda. E os homens que sempre foram dominados por suas mulheres façam fila à direita. Depois de muita bagunça, finalmente os homens estão em fila. A fila dos homens dominados por suas mulheres tem mais de 100 quilômetros. A fila dos homens que dominavam suas mulheres tem apenas um fulano.

São Pedro está chateado:

- Vocês deveriam ter vergonha! Deus criou vocês à Sua imagem e vocês se deixaram dominar por suas mulheres. Apenas um de vocês honrou o nome e deixou Deus orgulhoso de Sua criação. Aprendam com ele! Então, virando-se para o homem solitário, São Pedro diz:

- Conte a esses homens como você fez para ser o único nesta fila!

- Eu não tenho certeza - explica o homem - minha mulher me mandou ficar aqui...

Categoria: Guerra dos sexos

Autor: OraPois - O Site da diversão - (2003-09-18 09:50:46)

A verdade sobre a origem

Desde a era mais remota o ser humano pergunta-se qual sua origem. Pois, agora foi descoberta a resposta: o ser humano (mulher) foi criada por Deus com a função de organizar o mundo, mas com a preocupação de perpetuar esta espécie divina, Deus resolveu fazer uma mutação no macaco (tornou-o mais burro, ignorante, grosso, estúpido... enfim o piorou completamente por acidente quando tentou dar mais 4 bilhões de neurônios. Ocorreu uma estranha reação: apenas um neurônio se pos a funcionar de modo que seu poder tornou-se nada. Então o pois o nome de homem).

Não podemos dizer coisas boas sobre os homens, afinal, mentir é pecado! Por todas essas descobertas podemos garantir que a mulher é um ser superior a qualquer forma de vida existente!

Categoria: Guerra dos sexos

Autor: - (2003-07-23 12:17:42)

Atrás de Todo grande Homem existe uma Grande Mulher

Thomas Wheeler, alto executivo de uma multinacional, viajava com sua mulher por uma estrada interestadual quando notou que o carro estava com pouca gasolina. Ele parou num posto muito simples, com apenas uma bomba de combustível. Pediu ao único atendente que enchesse o tanque e verificasse o óleo enquanto ele dava uma volta para esticar as pernas.

Voltando ao carro, percebeu que o frentista e sua mulher estavam num papo animado. A conversa parou enquanto Wheeler pagava pela gasolina. Mas, ao retornar ao carro, ele viu o rapaz acenar e dizer:

- Foi ótimo falar com você!

Ao sair do posto, o marido perguntou à mulher se ela conhecia o atendente. Imediatamente ela admitiu que sim. Tinham freqüentado a mesma escola e ela o namorara por cerca de um ano.

- Puxa, você teve sorte de eu ter aparecido - Wheeler se vangloriou.

Se tivesse casado com ele, seria agora a esposa de um frentista de posto de gasolina em vez de ser esposa de um alto executivo.

- Meu querido - respondeu a mulher, se eu tivesse me casado com ele, ele seria o alto executivo e você, o frentista do posto de gasolina.

Categoria: Filosofando

Autor: OraPois - O Site da diversão - (2003-08-27 15:35:52)

A mulherada tá ficando esperta

Uma mulher estava num bar depois de um dia exaustivo de trabalho, bebericando um cocktail, quando a porta do bar se abre e dá passagem a um homem que ela jamais tinha visto em sua vida. Um verdadeiro deus-grego. Ele era alto, musculoso e lindo. Seus cabelos escuros e olhos verdes fizeram com que ela não pudesse tirar os olhos dele, como se estivesse hipnotizada por aquela figura tão encantadora.

O homem notando que era objeto de atenção daquela mulher, aproximou-se dela com um sorriso sexy. Envergonhada, ela se preparava para se desculpar, quando ele chegou mais perto e sussurrou em seu ouvido, fazendo-a tremer com aquela voz macia e profunda:

- "Farei qualquer coisa, absolutamente qualquer coisa que você queira, qualquer coisa que você tenha fantasiado, por 50 reais. Mas com uma condição.

Tremendo, a mulher pergunta qual a condição.

O homem diz:

- "Você terá que me dizer o que quer em três palavras".

A mulher fixou o olhar naqueles hipnóticos olhos e aceitando a proposta, pegou dentro de sua bolsa os 50 reais. Escreveu o endereço de sua casa num guardanapo, embrulhou o dinheiro nele, colocou-o nas mãos do homem e, inclinando-se sobre ele, sussurrou em seu ouvido as três palavras:

*

*

*

*

LIMPE MINHA CASA !!!!!

E não é que a mulherada tá ficando esperta??

Categoria: Guerra dos sexos

Autor: OraPois - O Site da diversão - (2004-05-07 11:49:56)

ANEXO 2.24. Sugestões do LDLP para trabalho com piadas/anedotas, p. 24-26.

Para falar com expressão

CONTANDO ANEDOTAS E CASOS ENGRAÇADOS

Leia esta anedota:

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

— Aonde é que você vai, rapaz?!

— Tá louco, bicho, vou cair fora!

— Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra.

E o paciente:

— Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “Uma operaçãozinha de nada, rapaz! Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, homem!”

— Então, por que você está fugindo?

— Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!



(Ziraldo. *As melhores anedotas do mundo*. Rio de Janeiro: Globo, 1988. p. 62.)

1. A anedota é um gênero narrativo em que alguém conta um episódio engraçado. Apresenta, geralmente, os elementos essenciais de uma narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar. Identifique, na anedota em estudo:
 - a) o fato principal;
 - b) as personagens envolvidas;
 - c) o tempo;
 - d) o lugar.
2. Uma anedota inicia-se diretamente com a apresentação dos fatos principais, caracteriza com poucas palavras as personagens, situa tempo e lugar e se encaminha rapidamente para um desfecho inesperado. Com que objetivo contamos uma anedota?
3. O narrador da anedota faz uma rápida contextualização do fato e coloca em evidência a fala das personagens, reproduzida quase sempre com fidelidade.
 - a) Que tempo verbal predomina na anedota?
 - b) Levante hipóteses: Que efeito tem o emprego desse tempo verbal e do diálogo na anedota?
4. Observe que a anedota se encaminha para um final inesperado: a inexperiência médica.
 - a) Há, antes do final da anedota, alguma pista que prepara o desfecho?
 - b) Se houvesse algum tipo de antecipação do desfecho, a anedota seria engraçada?
5. A anedota é, originalmente, um tipo de texto oral, que passa de uma geração a outra por meio da fala. Quando transcrita, isto é, reproduzida em livros e revistas, ela resulta em um texto que conserva marcas de oralidade. Na transcrição dessa anedota, que marcas de oralidade foram conservadas? Exemplifique.

Há, a seguir, três propostas de atividades orais relativas à narração de anedotas.

Contar uma anedota em público é quase fazer teatro. O narrador deve buscar um tom de voz e uma expressão facial e corporal adequados ao texto e que contribuam para provocar o riso no(s) interlocutor(es). Assim, ao se expressar oralmente contando anedotas ou fatos engraçados para os colegas, procure seguir estas instruções:

- Comece a narração apresentando os fatos principais, caracterize com poucas palavras as personagens e indique o lugar e o tempo.
- Conduza logo a narração para o desfecho, que deverá ser sempre inesperado.
- Empregue verbos no presente e o diálogo direto para reproduzir a fala das personagens.
- Dê entonação adequada às falas do narrador e imite o jeito de falar das personagens.
- Expresse no rosto os sentimentos ou as emoções das personagens.
- Busque uma expressão corporal adequada ao fato narrado e à descrição de personagens ou lugar.
- Não interrompa o texto com a expressão **ahn**.
- Evite usar **né?** e procure empregar sem exagero palavras como **ai** ou **daí**.
- Use gírias, palavras e expressões da variedade não padrão para caracterizar a linguagem de personagens ou ajudar a manter a informalidade própria das situações em que se contam anedotas.

ANEDOTA TEM SEGREDO?

Tem a história da cidade de gozadores, onde todo mundo conhecia todas as anedotas. Assim, para facilitar a vida, as anedotas foram numeradas e, nas reuniões de amigos, bastava o contador dizer um número e a gargalhada era geral. Essa história tem dois finais. Num deles, um forasteiro diz um número qualquer e dá aquele branco no salão! Havia senhoras presentes e a anedota era indecentíssima. Foi uma gafe monumental. A outra versão é a de outro forasteiro que resolve dizer um número e ninguém ri. Ai, ele se queixa: "Ontem, um cara daqui da cidade disse esse número no bar e todo mundo riu". Ai explicaram para ele: "Ah, meu amigo, o segredo da anedota está na maneira de contar!"

(Ziraldo. *As melhores anedotas do mundo*. Rio de Janeiro: Globo, 1988. v. 1, p. 6.)

1. Leia, silenciosamente, duas ou três vezes, a anedota seguinte, tentando memorizá-la. Depois, feche o livro e conte para seus colegas de grupo, com suas palavras, o que leu.

O cara estava viajando pela Europa, quando recebeu um telegrama do seu caseiro, no Rio de Janeiro, seu velho amigo Manoel Joaquim. O telegrama dizia apenas:

"Seu gato morreu pt"

O turista ficou uma fera. Levou o maior susto, pois ele amava o gato.

Ai, quando voltou ao Brasil falou pro Manoel:

— Manoel, tu quase me matas de susto. Não é assim que se faz, Manoel. Teu gato morreu! É um choque. Você devia ter passado primeiro um telegrama me preparando. Por exemplo: "Teu gato caiu do telhado". Eu começaria a me preparar para o choque, entende? Depois você passava outro: "Teu gato passando muito mal". E depois, então, quando eu já estivesse preparado você dava a notícia: "Morreu".

O Manoel entendeu tudo muito bem. Tanto que, no ano seguinte, quando o dono da casa foi viajar para a Europa de novo, Manoel telegrafou para ele, dando uma terrível notícia com muito cuidado:

"Sua mãe caiu do telhado pt"



(Ziraldo. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 88. Literatura Comentada.)

2. Das anedotas que você conhece, há alguma de que goste mais? Conte-a para o professor e os colegas.
3. O texto a seguir é um trecho da crônica “Criança diz cada uma...”, de Mário Prata. Leia-o com atenção.

Aninha já estava com 2 anos. Loira, linda. Nunca tinha cortado o cabelo. Eram amarelo-ouro e cacheados. “Parecia um anjinho barroco”, diz a mãe coruja.

Lá um dia, a mãe pega uma enorme tesoura e resolve dar um trato na cabeça da criança, pois as melenas já estavam nos ombros. Chama a menina, que chega ressabiada, olhando a cintilante tesoura.

— Mamãe vai cortar o cabelinho da Aninha.

Aninha olha a tesoura, se apavora.

— Não quero, não quero, não quero!!!

— Não dói nada...

— Não quero!, já disse.

E sai correndo. A mãe sai correndo atrás. Com a tesoura na mão. A muito custo, consegue tirar a filha que estava debaixo da cama, chorando, temendo o pior. Consola a filha. Sentam-se na cama. Dá um tempo. A menina pára de chorar. Mas não tira o olho da tesoura.

— Olha, meu amor, a mamãe promete cortar só dois dedinhos.

Aninha abre as duas mãos, já submissa, desata o choro, perguntando, olhando para a enorme tesoura e para a própria mãozinha:

— Quais deles, mãe?



(100 crônicas. São Paulo: Carta Editorial, 1997. p. 37.)

Conte para o professor e os colegas um episódio engraçado que tenha ocorrido com você, com um de seus familiares, um amigo ou um conhecido.

ANEXO 2.25. Planejamento pós-greve

9ª. E 10ª. AULAS

- TEMA: POLÍTICA/POLÍTICOS

-Apresentação da proposta para a turma, a fim de saber a sua opinião e sugestões.

- DINÂMICA: duplas ou trios de alunos/as (na turma da Célia, serão 08 trios, num total de 24 alunos, e, na da Valéria, serão 06 trios e 02 duplas, num total de 22 alunos).

1)apresentar diferentes GDHs, sobre esse tema, a professores/as, alunos/as de outras turmas e funcionários/as da escola; e entrevistá-los para saber o que entenderam dos textos; como estão construídas as identidades dos políticos, etc na opinião deles/as .

2) em seguida, cada dupla ou trio apresenta os resultados das entrevistas para o grande grupo. 3) avaliação do encontro.

-OPERACIONALIZAÇÃO/PROCEDIMENTOS:

1) separar os grupos (as professoras ficaram de fazer isso)

2) Como as entrevistas devem ser uma atividade dinâmica, rápida, para os alunos não se dispersarem e não se atrapalharem, pensamos que cada grupo deverá estar de posse de, no máximo, 2 textos para entrevistar também, no máximo, 2 pessoas. **(Previamente separei os GDHs já selecionados, para cada grupo, procurando misturar aqueles que utilizam só recurso verbal com os que utilizam o não-verbal.)**

3) entregar para cada aluno e professora uma ficha com questões propostas para entrevistas e solicitar sugestão das turmas de outras questões. Se tiverem, acrescentar à ficha com as perguntas propostas.

4) SEPARAR OS GRUPOS POR SETORES DA ESEBA. SÃO ELES:

a) Portaria

b) Biblioteca

c) Secretaria

d) Caixa Escolar

e) Xerox

f) Direção/Vice-direção

g) Limpeza

h) Laboratório de Informática

i) Salas das diferentes áreas

j) Almoxarifado

l) Consultório dentário

m) cantina

5) Entregar os GDHs para cada grupo:

6)Entregar uma ficha de registro das entrevistas para cada grupo. Lê-la em conjunto e esclarecer dúvidas (ver anexo 3.33.).

7)Esclarecer que pensamos que o ideal seria gravar tudo, mas achamos praticamente impossível, pois não conseguiríamos gravador para todos. Dessa forma, as professoras e eu achamos que os grupos deveriam anotar as respostas dadas de modo a poderem apresentá-las, depois, ao grande grupo.

8) Os/as entrevistados/as responderão oralmente para não ‘quebrar’ a naturalidade.

9) OS GRUPOS TERÃO 20 MINUTOS PARA AS ENTREVISTAS.

10) Discutir na sala de aula, antes de saírem para as entrevistas:

a) disciplina

b) como se apresentar nos setores das escolas e aos/às entrevistados/as

c) necessidade de um apoio para a ficha de anotações

d) forma de registro das respostas/caso necessário, pedir que o/a entrevistado/a repita o que não se conseguiu registrar (?)

e) **RETORNO IMEDIATO PARA A SALA DE AULA AO TÉRMINO DAS ENTREVISTAS PARA ORGANIZARMOS AS APRESENTAÇÕES.**

f) filmar e fotografar o que for possível durante as entrevistas

11) organizar as carteiras em círculo

12)dividir a apresentação em tópicos, ou seja, **NÃO É TODO GRUPO QUE VAI APRESENTAR AS RESPOSTAS A TODAS AS QUESTÕES.** Senão, vai ficar muito cansativo. **UM GRUPO PODE SÓ COMPLEMENTAR O QUE O OUTRO DISSE, CASO HAJA SEMELHANÇA NO QUE FOI RESPONDIDO.**

13) **RELATO ORAL PELOS GRUPOS COM AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENTREVISTA E DA SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS.**

14) **AVALIAÇÃO ORAL, PELA PROFESSORA E PELA PESQUISADORA.**

15) **VER POSSIBILIDADE DE EU DIGITAR, DEPOIS, AS RESPOSTAS OBTIDAS NAS ENTREVISTAS**

16) VER POSSIBILIDADE DE ME REUNIR COM UNS 3 OU QUATRO ALUNOS/AS NO PERÍODO DA TARDE PARA MONTARMOS PAINÉIS COM OS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS.

OBS: DEVO ANOTAR TUDO NO RELATO DE CAMPO, O QUE FUNCIONAR, O QUE NÃO FUNCIONAR, A MINHA IMPRESSÃO, A DOS ALUNOS ETC.

11ª. AULA

- TRABALHAR COM QUADROS DO PROGRAMA DE TELEVISÃO CASSETA & PLANETA SELECIONADOS PREVIAMENTE PELOS/AS ALUNOS/AS.

- Reserva, antecipada, da sala do Laboratório de Geografia para podermos utilizar TV e vídeo.

- **Quadros a serem exibidos para a 1ª turma, 7ª. A – programa de 12/04/04:**

- 1) O julgamento de Michael Jackson – 17 votos
- 2) escândalo – sr. Craisson e Fernanda Líbia – casal de 2 famosos – 13 votos
- 3) Espaço cultural sauna gay – 22 votos
- 4) Niséria – enterra na mãe da África – 13 votos

Quadros a serem exibidos para a 2ª. turma – 7ª. C – 2º programa de 19/04/05 (quadros 1 e 2) e 3º. Programa de (quadros 3 e 4)

- 1) Cestão obeso – com prof. Dráusio Careca – 12 votos
- 2) Antes da grana – repórter Qualé Marques – reportagem com cantor de RAP Marcelo D2 – 19 votos
- 3) Questão de preso -
- 4) Julgamento de Michael Jackson

PROCEDIMENTOS:

- a) pedir para sentarem em grupos de, no máximo, 4 alunos/as
- b) explicar-lhes que, ao contrário do que aconteceu em outros encontros, vou apresentar-lhes os quadros do programa de TV e eles/as é que irão elaborar 02 questões para leitura crítica dos textos. Eu devo propor uma, como:
VOCÊS ACHAM QUE O QUE SE CRITICA NO PROGRAMA CASSETA E PLANETA É DIFERENTE DO QUE JÁ VIMOS NO HUMOR PRESENTE NO L.D., NAS REVISTINHAS DE HUMOR, NOS SITES? JUSTIFIQUEM.
- c) sugerir que, enquanto assistem aos quadros, anotem o que considerarem importante para depois elaborarem as questões. Para isso ter em mente (ESCREVER ISTO NO QUADRO):
- Crítica/s feita/s e a quem ou a que.
- recursos utilizados na produção do humor.
- identidades.
- d) após assistirem aos quadros, os grupos terão de 5 a 10 minutos para elaborarem as duas questões, em folha separada, com nome dos componentes do grupo.
- e) desenvolver a seguinte dinâmica para resposta às questões: um/a aluno/a de um determinado grupo escolhe um/a de outro para responder a primeira questão elaborada por seu grupo. O/a que responde escolhe, logo em seguida, um/a outro/a aluno/a de outro grupo para responder à primeira questão de seu grupo e assim sucessivamente até que todos os grupos tenham feito as duas perguntas elaboradas.
- f) AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

12ª. e 13ª. AULAS

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GDHs ANIMADOS VEICULADOS PELA INTERNET

-ESPAÇO FÍSICO: Laboratório de Informática

- PROCEDIMENTOS:

- 1) Pedir aos alunos que se sentem em duplas ou trios para acessarem a internet
- 2) Atendendo à sugestão dada por alunos da 7ª. A em 08/08/05, propor que cada grupo selecione um GDH animado diferente e analise: “onde há humor; quais os recursos/mecanismos utilizados na produção do humor”. Cada grupo deve procurar “estabelecer a relação entre o que há em um grupo com outro” (imagino que seja entre o GDH analisado por um grupo e por outro/s)).
- 3) Para facilitar o trabalho dos alunos e levando em consideração o grande espaço de tempo que ficamos sem nos encontrar, entregar para cada aluno uma folha com os GDHs da internet selecionados pelos alunos antes da greve (ver anexo 2.16) e uma síntese das perguntas discutidas quando da análise conjunto de uma charge animada.

SÍNTESE DAS PERGUNTAS DISCUTIDAS QUANDO DA ANÁLISE CONJUNTO DE UMA CHARGE ANIMADA

- a) Como as posições assumidas pelo presidente lula diante da questão econômica e social em debate eram vistas pelos/as brasileiros/as, especialmente os/as trabalhadores/as?
- b) Para vocês quais podem ser os propósitos, os objetivos, desse GDH?
- c) em um texto, muitas vezes vemos presentes discursos diversos, como o discurso machista, o da propaganda, o político etc. Nessa charge animada, quais são os diferentes discursos articulados, na sua opinião?
- d) além da modalidade verbal, você percebe o uso de outras modalidades nesse GDH? Isso para você tem algum efeito na construção de sentidos, ou seja, na leitura da charge?
- e) reveja a charge composta de 25 quadros, e responda: o trabalhador/operário é figura central em apenas 04 desses quadros. Como você explica o 1º. Quadro, no qual um trabalhador/operário lê um pequeno cartaz, com o seguinte dizer: “*governo quer mínimo de r\$ 260,00*” e, após a leitura, seus olhos enchem-se de lágrimas?
- f) no lado direito e em posição central, vê-se uma parede na cor verde com um quadro afixado, contendo os seguintes dizeres: “*f.m.i. best client 2003*”. Por que você acha que esse quadro está nessa charge e nessa posição?
- g) como o presidente lula está representado nessa charge animada? O que você acha dessa representação?
- h) para se dirigir ao povo brasileiro, em especial trabalhadores/as, o presidente usa o vocativo “gente”. Na sua opinião, qual o efeito de sentido provocado pelo uso desse vocativo?
- i) levando em conta os recursos verbal, visual e sonoro, na sua opinião, você percebe alguma *mudança na identidade do lula operário*, ao se tornar *lula presidente*? Como você descreveria essa mudança?
- j) e quanto ao trabalhador, como é constituída a sua identidade? Justifique.
- l) na charge, você percebe uma relação simétrica ou assimétrica de poder entre lula (ex-operário) e os trabalhadores? Por quê?
- m) quanto aos modos de operação da ideologia (ex: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação) por nós discutidos, você percebe a presença de algum na charge? Qual? Onde?
- n) em linhas gerais, o que vocês entenderam dessa charge animada?

4) Após os grupos fazerem a análise, procederemos às apresentações para o grande grupo.

5) AVALIAÇÃO DO ENCONTRO.

PERGUNTAR PARA A TURMA:

- O QUE ACHARAM DESSA ANÁLISE CONJUNTA, NUMA ABORDAGEM CRÍTICA, DA CHARGE ANIMADA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA?
- O QUE ACHARAM DA ESCOLHA DESSE GDH?

14ª. AULA

INTERPRETAÇÃO POR ESCRITO, INDIVIDUALMENTE, PELOS/AS ALUNOS/AS, DE GDHs TRABALHADOS PARA COMPARAR COMA INTERPRETAÇÃO FEITA NO INICIO DA PESQUISA

1. CHARGE NÃO-ANIMADA – TEMA: POLÍTICA

- Pensando em nosso propósito de também aproveitar o material presente no LDLP, vamos fazer a interpretação por escrito da charge que está na p. 55 do LDLP e seguir as questões propostas no LDLP, p. 56.

- Além dessas questões, apresentar mais duas que focalizem aspectos da pesquisa não presentes nas questões do LD:

a) Considerando o texto verbal e o não-verbal, na sua opinião:

1. Como é representado o povo nessa charge?

2. E o presidente da república?

b) O que você acha dessas representações? Justifique.

- Leitura das respostas dadas e avaliação do encontro.

15ª. e 16ª AULA

INTERPRETAÇÃO POR ESCRITO, INDIVIDUALMENTE, PELOS/AS ALUNOS/AS, DE GDHs TRABALHADOS PARA COMPARAR COMA INTERPRETAÇÃO FEITA NO INICIO DA PESQUISA

1. CHARGE ANIMADA – TEMA: SOCIAL, “**Zoando a propaganda Tente outra vez (a versão para pobres daquela propaganda com Ronaldo)**”, do site: www.charges.com.br, charge okê, p. 12.

- ESPAÇO FÍSICO: se for possível agendar horário no Laboratório de Informática da ESEBA (LIE). Se não for possível, como tenho gravada em disquete, posso exibi-la na sala de multimídia, em data show.

2. Procedimentos:

1. Dividir a turma em 10 grupos.
2. Exibir charge animada 2 vezes, entregar cópia da parte verbal da charge para alunos/as colarem no caderno, para depois iniciarmos a discussão dela e sobre ela.
3. Entregar folha com questões para responderem, em folha separada. Cada grupo responderá a, pelo menos, 3 questões. Elas serão feitas com base nas que respondemos quando fizemos a interpretação de um GDH animado no 1º semestre de 2005

- a) Qual é o personagem principal da charge animada?
- b) Quais são as questões focalizadas na charge animada?
- c) Para vocês quais podem ser os propósitos, os objetivos, desse GDH?
- d) Na opinião de vocês, quais foram as fontes das quais essa charge se originou, ou seja, ela foi produzida a partir de quais textos?
- e) Em um texto, muitas vezes estão presentes discursos diversos, como o discurso machista, o da propaganda, o político etc. nessa charge animada, quais são os diferentes discursos articulados, na sua opinião?
- f) Além da modalidade verbal, você percebe o uso de outras modalidades nesse gdh? isso para você tem algum efeito na construção de sentidos, ou seja, na leitura da charge?
- g) Como o pobre está representado nessa charge animada?
- h) O que você acha dessa representação?
- i) Na charge, pode-se dizer que há uma oposição entre pobre e Ronaldinho, representando o ‘rico’. Fica implícito que, quando Ronaldinho machucou a perna, tudo foi muito diferente do ocorrido com o pobre. Como se pode inferir que foi?
- j) Observe as orações negativas presentes na charge:
“SEU CASO NÃO É EMERGÊNCIA”; “NÃO HÁ VAGAS”, SE VOCÊ NÃO MANCASSE, “NÃO DESISTO NUNCA”. Na sua opinião, qual a função delas na construção de sentidos do texto?
- l) Observe os recursos visuais e verbais do último quadro. Quando o personagem diz “claro, eu não desisto nunca”, a que ele está se referindo? Quais as pistas que lhe levaram a essa conclusão?
- m) A ‘narrativização’, como já vimos, é considerada uma estratégia típica de construção simbólica do modo de operação da ideologia LEGITIMAÇÃO. A **Narrativização** baseia-se na construção de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

Na sua opinião, a narração da história do ‘pobre’, na charge, com a repetição contínua do dizer TENTE OUTRA VEZ e com o final ‘CLARO, SOU BRASILEIRO, NÃO DESISTO NUNCA’ pode contribuir para estabelecer e sustentar a situação da classe menos favorecida como ‘aceitável e eterna’? Justifique.

- o) Na charge animada, também é possível a ideologia operando pelo modo de UNIFICAÇÃO, por meio do qual “as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los”. Onde e como você identifica isso?
- p) Em linhas gerais, o que vocês entenderam dessa charge animada?
- q) O que acharam da escolha desse GDH? Justifiquem.
- r) O que acharam dessa análise conjunta, numa abordagem crítica, da charge animada na aula de Língua Portuguesa? Justifiquem.
- s) Há algo de diferente, para você, entre ler e interpretar um texto humorístico, animado ou não, e os textos que normalmente lê e interpreta nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique

3. AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES PARA SORTEIO ENTRE GRUPOS PARA RESPONDEREM:

- a) Qual é o personagem principal da charge animada?
 - p) Em linhas gerais, o que vocês entenderam dessa charge animada?
-

- b) Quais são as questões focalizadas na charge animada?
 - j) Observe as orações negativas presentes na charge:
“SEU CASO NÃO É EMERGÊNCIA”; “NÃO HÁ VAGAS”, SE VOCÊ NÃO MANCASSE, “NÃO DESISTO NUNCA”.
Na sua opinião, qual a função delas na construção de sentidos do texto?
-

- d) Na opinião de vocês, quais foram as fontes das quais essa charge se originou, ou seja, ela foi produzida a partir de quais textos?

e) Em um texto, muitas vezes estão presentes discursos diversos, como o discurso machista, o da propaganda, o político etc. nessa charge animada, quais são os diferentes discursos articulados, na sua opinião?

f) Além da modalidade verbal, a charge animada faz uso de outras modalidades, como: sonora e visual? Qual o efeito de cada uma na construção de sentidos, ou seja, na leitura da charge?

g) Como o pobre está representado nessa charge animada?

h) O que você acha dessa representação?

i) Na charge, pode-se dizer que há uma oposição entre pobre e Ronaldinho, representando o ‘rico’. Fica implícito que, quando Ronaldinho machucou a perna, tudo foi muito diferente do ocorrido com o pobre. Como se pode inferir que foi?

l) Observe os recursos visuais e verbais do último quadro. Quando o personagem diz “claro, eu não desisto nunca”, a que ele está se referindo? Quais as pistas que lhe levaram a essa conclusão?

m) A ‘narrativização’, como já vimos, é considerada uma estratégia típica de construção simbólica do modo de operação da ideologia LEGITIMAÇÃO. A **Narrativização** baseia-se na construção de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

Na sua opinião, a narração da história do ‘pobre’, na charge, com a repetição contínua do dizer TENTE OUTRA VEZ e com o final ‘CLARO, SOU BRASILEIRO, NÃO DESISTO NUNCA’ pode contribuir para estabelecer e sustentar a situação da classe menos favorecida como ‘aceitável e eterna’? Justifique.

s) Há algo de diferente, para você, entre ler e interpretar um texto humorístico, animado ou não, e os textos que normalmente lê e interpreta nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique

o) Na charge animada, também é possível a ideologia operando pelo modo de UNIFICAÇÃO, por meio do qual “as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los”. Onde e como você identifica isso?

q) O que acharam da escolha desse GDH? Justifiquem.

c) Para vocês quais podem ser os propósitos, os objetivos, desse GDH?

r) O que acharam dessa análise conjunta, numa abordagem crítica, da charge animada na aula de Língua Portuguesa? Justifiquem.

4. Leitura das respostas e discussão

5. Recolher respostas.

6. Avaliar o encontro.

17ª. e 18ª. AULAS

PRODUÇÃO DE GDHs NÃO-ANIMADOS E OU ANIMADOS

1) Também atendendo à sugestão dada por alunos da 7ª. A em 08/08/05, propor que os/as alunos/as produzam um GDH animado ou não. Para isso, seguir a proposta apresentada no LDLP, p. 76-78.

2) Pegar no almoxarifado da ESCOLA material para que os/as alunos/as possam passar a limpo os GDHs produzidos para posterior POSSIVEL FEIRA DO HUMOR. = DATA POSSÍVEL: 30/01 OU 28/01.

19ª. AULA

- comparação dos dados referentes à análise dos GDHs ‘trabahados’; discussão.

20ª. AULA

- Avaliação final, por escrito, da pesquisa pelos/as alunos/as; pelas professoras e pela pesquisadora (ver anexo 3.42).

b) QUANTO À ATITUDE DOS/AS ENTREVISTADOS/AS EM RELAÇÃO À ENTREVISTA:

c) ...

OBRIGADA A TODOS/AS PELA COLABORAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA.

Cida Ottoni.

ANEXO 2.27. Relação dos GHs animados escolhidos pelos grupos nas duas turmas

a) 7ª. A, em 19/01/06:

GRUPO	SITE	QUADRO
1. I e F	www.charges.com.br	Charge okê – Cara carente, revoltado canta Gasolina
2. Y e V	www.humortadela.com.br	Animações em destaque - Os sinicons
3. K, M e B	www.charges.com.br	Casas Cabia
4. LB e W	www.mundocanibal.com.br	Casas baianas
5. C e M	www.charges.com.br	Top charges - Charge okê – Chaves canta – Tamo aí na atividade
6. L, LB1 e TF	www.mundocanibal.com.br	Cruzzada
7. V e L	www.charges.com.br	Boladona
8. R e R	www.charges.com.br	Arquivo de Charges, p. 3, Cotidiano – Operação Tapa buraco
9. Y, S e TD	www.charges.com.br	Top charges – Charge okê – Carnaval 2002 – Brasileiro canta Beijo na boca
10. MH e MV	www.charges.com.br	Arquivo de charges – Clássicos – Numa praça em Brasília

b) 7ª. C, em 20/01/06:

GRUPO	SITE	QUADRO
1. A	www.charges.com.br	Charge okê – Clássicos – Papai Noel canta Jingle Bells
2. R, B e L	www.charges.com.br	Rocinha canta Boladona
3. T e AC	www.humortadela.com.br	Animação – O verdadeiro motivo da separação
4. D	www.charges.com.br	Charge Okê – Fio Negro e Corrimões cantam: Peão Apaixonado
5. T e M	www.charges.com.br	Charge okê – Pobre, carente e machista canta Gasolina
6. JS e T	www.charges.com.br	Top charges - Charge okê – Chaves canta – Tamo aí na atividade
7. D e N	www.charges.com.br	Charge okê – Brasileiro rico, assustado, canta VOU DEIXAR
8. F e MF	www.charges.com.br	Charge okê – Música funk filosófica – vol. 1
9. L e P	www.charges.com.br	charge okê – Televisão Big Bundas Brasil 6 (1)
10. G e F	www.humortadela.com.br	Animações – A mãe nunca mente

ANEXO 2.28. Questões propostas para a interpretação da charge da p. 55-56 do LDLP

1. A charge pode apresentar uma única cena ou mais de uma cena. Balões e legendas não são obrigatórios. Quais desses elementos se notam na charge?
2. O material da charge são os fatos recentes da vida do país, especialmente os de natureza política. Leia o boxe anterior e responda: O assunto da charge em estudo é de natureza política ou esportiva? Por quê?
3. A charge mostra quatro cenas e dois ambientes.
 - a) Quais são esses ambientes?
 - b) Para quem o presidente fala nas cenas do lado direito?
4. Compare as cenas da parte superior com as da parte inferior da charge.
 - a) Quando o assunto era esporte, qual foi a reação do presidente?
 - b) E quando o assunto eram problemas de natureza política e social?



5. Leia o comentário a seguir, do humorista Hilde, a respeito do humor:

Fazer uma crítica por meio de um mecanismo de interpretação humorística de um determinado fato social é muito mais direto. É um meio, um veículo muito mais eficaz, porque entra direto no inconsciente do leitor. A gente faz um desenho humorístico sobre um fato qualquer, com poucos ou muitos traços, e consegue dizer muito, tudo ou tudo e alguma coisa a mais. Não somente se informa como também se emite uma opinião.

- Considerando as opiniões do humorista, responda: Que tipo de crítica a charge lida faz ao fato político?
6. Essa charge foi publicada numa seção do jornal chamada “Opinião”. Nessa seção são publicados editoriais — textos que expressam a opinião do jornal a respeito dos fatos —, além de outros textos de opinião, assinados.
Você considera adequada a localização da charge nessa seção? Por quê?

ANEXO 2.29. Proposta de produção de GH, páginas 76-78 do LDLP



PROJETO

FAZENDO HUMOR E TEATRO

Nesta unidade, você conheceu textos de humor, o texto teatral e a crítica. No dia combinado com o professor, monte com seus colegas uma feira de humor e teatro, mostrando o resultado das atividades propostas a seguir e fazendo a leitura dramática ou encenação das cenas ou peças teatrais produzidas anteriormente por você ou seu grupo.

Convidem colegas de outras classes, funcionários da escola, pais, familiares e amigos para participarem da feira **Fazendo humor e teatro**. Se quiserem, deem outro título à feira.



PARA FAZER INDIVIDUALMENTE

Não só os humoristas profissionais conseguem fazer humor. Como eles, o homem comum também tira humor de coisas bastante banais. E você? Você ri e, se ri, é porque tem senso de humor. E produzir humor, você consegue? Numa roda de piadas, você naturalmente participa, contando uma. E escrever? Vamos tentar?

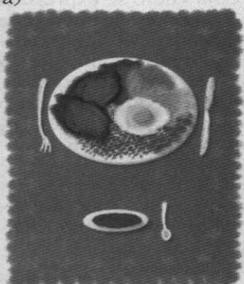
Escolha duas ou três das propostas a seguir. Faça um rascunho primeiro, revise seus trabalhos e depois passe-os a limpo em papel sulfite ou colorido.

No dia da feira **Fazendo humor e teatro**, monte com os colegas um painel de textos de humor e deem a ele um título.

Deixem no painel um espaço em branco para a inclusão de textos de humor produzidos pelos convidados. Para incentivá-los a participar da mostra, providenciem uma mesinha, papéis e canetas.

1. Leia os textos a seguir, de Millôr Fernandes, um dos maiores humoristas brasileiros, e produza textos humorísticos.

a)



Lições das coisas

Uma bola é o que rola.
 Branco é o sem cor nenhuma.
 Colo é o que a gente quer de noite, mas de dia o quintal é melhor.
 Comida tem sempre demais no prato mas sobremesa nunca tem bastante.
 Mosca é pra se matar com o jornal dobrado.

(Trinta anos de mim mesmo, Rio de Janeiro: Nórdica, 1972. p. 20.)

Imagine-se um professor às avessas. À moda de Millôr, explique o que é:

• irmão	• cachorro	• machucado
• buraco	• sonho	• mãe

b)

Verbos altamente irregulares

Eu dirijo bem; tu és cauteloso; ele é um barbeiro.
Eu nado; tu mergulhas; ele se afoga.
Eu enfrento as situações; tu tergiversas; ele é um covarde.
(idem, p. 27.)

Conjugué esses verbos “altamente irregulares”, na 2ª e 3ª pessoas do singular, no presente do indicativo. Se quiser, invente outros.

- Eu grito.
- Eu tento compreender seu ponto de vista.
- Eu me apresso.
- Eu sou belo(a).

c)

Informações absolutamente inúteis

As galinhas que engolem relógios de pulso não põem ovos na hora certa.
Os cavalos não apostam nos homens.
O cão é o melhor amigo do homem: o gato nem tanto.
Os egoístas vivem cheios de Euforia. Todas as outras pessoas vivem cheias de egoístas.
(idem, p. 67.)

Você, que é uma pessoa bem-informada, dê informações absolutamente inúteis sobre:

- o amor
- o espaguete
- o tênis
- o futebol
- a verdade
- a juventude

2. O humorista Leon Eliachar cria humor brincando com palavras. Veja:

(O homem ao quadrado. São Paulo: Circulo do Livro, 1960. p. 114-8.)

Use sua criatividade e, como o humorista, escreva palavras ou expressões formando um desenho que tenha relação com seu significado.

3. As palavras e expressões em inglês e a sua tradução para o português relacionadas a seguir fazem parte de um “dicionário”, inventado por internautas.

Any time — “n” vezes	Big Ben — benzão
Apple pie — É pro pai!	He's tall — Ele é o tal!
Because — inflamação do bico	Everybody — todo bode
Monday — dei uma ordem	The boy is behind the door — O boi berra de dor.

(O melhor do humor na Internet. Expressões coladas, copiadas, revistas e classificadas por Augusto M. Costa Neto. São Paulo: Best Seller, 2001. p. 228-9.)

A partir das palavras e expressões abaixo, ou outras que lhe ocorram, crie traduções humorísticas:

• Are you sick?	• I go tomorrow	• know how
• I don't care	• She must go	• layout
• Halloween	• To sir with love	• It's too late

4. As palavras e seus significados seguintes também fazem parte de um “dicionário” inventado por internautas.

ABISMADO: pessoa que caiu no abismo.
ARMARINHO: vento proveniente do mar.
BARGANHAR: receber um botequim de herança.
BARRACÃO: proibir a entrada de cachorros.
CONCEIÇÃO: soma, adição; por exemplo: 4 conceição 10.
CRETINO: nativo de Creta.

Crie você também traduções humorísticas, a partir das palavras sugeridas abaixo ou de outras que achar interessantes:

• desbotar	• desdentadas	• detergente
• edifício	• esfera	• esperto
• ministério	• pressupor	• solução

5. Desenhe tiras ou charges, fazendo humor.

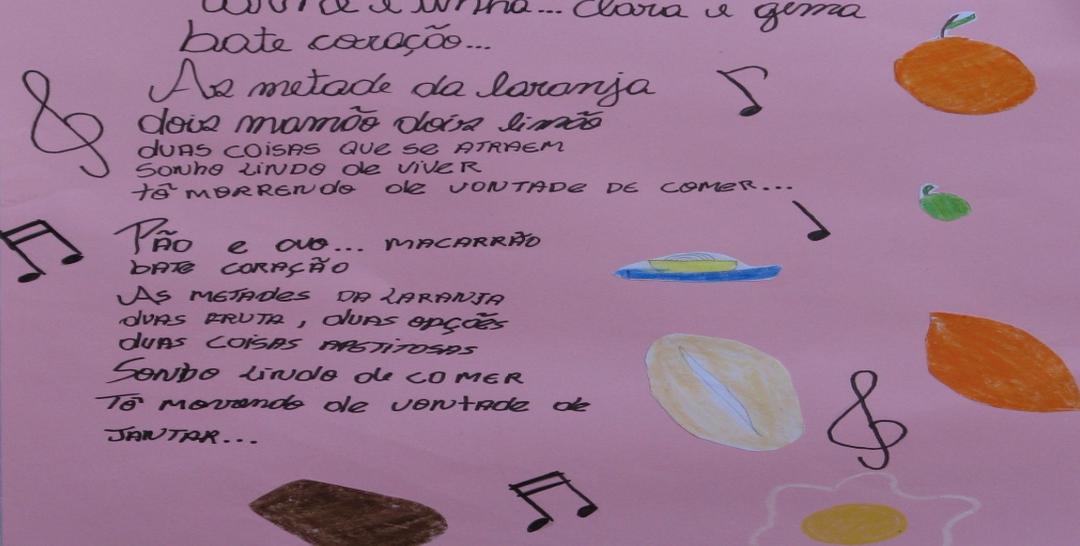
ANEXO 2.30. GHs produzidos pelos/as alunos/as

Clara e gema (música "Alma Gêmea")
Kátia Jr.

Carne e unha... clara e gema
bate coração...

As metades da laranja
dois mamões deita leite
DUAS COISAS QUE SE ATRAEM
SONHO LINDO DE VIVER
Tê MORRENDO DE VONTADE DE COMER...

PÃO e OVO... MACARRÃO
bate coração
AS METADES DA LARANJA
DUAS FRUTA, DUAS OPÇÕES
DUAS COISAS PASTIOSAS
SONHO LINDO DE COMER
Tê MORRENDO DE VONTADE DE
JANTAR...



Dicionário Maluco

Desbotar: Botar 10 ovos.

Edifício: Palavra usada para especificar algo difícil.

Detergente: ir contra as pessoas.

Solução: Solução grande.

Esperto: Pessoa que estava perto, mas não está mais.

Esfera: Pessoa que antes era uma fera.

Ministério: Pequeno som.

Desdentadas: Pessoa só com 10 dentes.

Pressupor: Preço por alguma coisa.

Escola: Lugar onde se coza.

MICHAEL ISQUISITI



ANEXO 2.31. Ficha de avaliação final da Proposta Final

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PESQUISA DE DOUTORADO: “Os gêneros discursivos humorísticos e a constituição de identidades no ensino de Língua Portuguesa” PESQUISADORA: Maria Aparecida Resende Ottoni ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal PROFESSORAS PARCEIRAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Célia Gomes e Valéria Garcia JANEIRO/2006	
AVALIAÇÃO FINAL DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA ESEBA COM TURMAS DE 7as. SÉRIES	
<p>Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação, seu apoio, compreensão e colaboração foram importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. Somente por meio de um esforço conjunto, pudemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes gêneros discursivos humorísticos.</p> <p>Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para que se possa saber se o trabalho desenvolvido foi importante e em que sentido(s). Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a ao responder às questões abaixo.</p> <p>Conto com você que foi, sem dúvida, um/a ótimo/a parceiro/a!! Muito obrigada por tudo!</p> <p>A seguir, você encontrará 2 grupos de perguntas. Nas questões 1 e 2, você deverá assinalar o item correspondente a sua resposta e, se possível, fazer os comentários que julgar necessários. Já as questões 3 a 8 são todas de respostas discursivas.</p>	
1. Como você avalia as seguintes atividades desenvolvidas:	
a) discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
b) seleção, pelos/as alunos/as, de PIADAS, CHARGES, CARTUNS IMPRESSOS, programa CASSETA & PLANETA, veiculado pela TV, CHARGES ANIMADAS veiculadas pela internet.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
c) interpretação, por escrito, de diferentes GDHs, do livro didático e de outras fontes, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
d) contação de piadas seguida de discussão.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
e) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHS com tema POLÍTICA/POLÍTICOS.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
f) leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHs e temas e apresentação de dados para toda a turma, seguidas de discussão.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
g) análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa Casseta e Planeta previamente selecionados por eles/as.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO
Comentários: _____ _____	
h) interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora.	<input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> MUITO BOM <input type="checkbox"/> ÓTIMO

Comentários: _____

i) produção de uma análise, pelos grupos de alunos/as, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora.

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

Comentários: _____

j) produção de GDHs não-animados e ou animados. ___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

Comentários: _____

l) avaliação oral de cada encontro, no final de cada um. ___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

Comentários: _____

2. Como você avalia as dinâmicas adotadas:

a) individual (ex: interpretação de GDHs): ___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

b) em grupo na sala de aula: ___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

c) em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas:

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

d) em dupla:

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

e) em um grande círculo, discussão por todos/a:

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

f) no laboratório de informática:

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

g) escolha pelos/as próprios/as alunos/as de quem irá responder a cada questão elaborada por diferentes grupos:

___RUIM ___BOM ___MUITO BOM ___ÓTIMO

3. Aponte os pontos negativos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

4. Aponte os pontos positivos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

5. Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique.

6. O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? ___SIM ___NÃO ___EM PARTE. Justifique.

7. Como você acha que esta proposta poderia ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas?

8. Na sua opinião, como os resultados desta pesquisa podem ser divulgados para o público?

ANEXO 2.32. Roteiro para entrevista com alunos/as e professora portuguesas/as

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS/AS E COM PROFESSORA DE PORTUGUÊS DO 8º. ANO DA ESCOLA EB 2+3 EUGÉNIO DOS SANTOS DE LISBOA, PORTUGAL.

Bom, pensei em fazer as seguintes **perguntas para a/s professora/s**:

- 1) Pelo que observei, no livro didático de Língua Portuguesa, adotado nesta escola, no 8º. ano (corresponde à 7ª. Série no Brasil), só há 2 textos humorísticos, mais especificamente 2 tirinhas. Qual a sua opinião sobre isso?
- 2) Em suas aulas, você tem utilizado textos humorísticos? Se tem, como?
- 3) Pelo que percebi, o LDLP adotado aqui e a proposta curricular argumentam em favor do trabalho com diferentes gêneros discursivos. O que você acha disso?
- 4) Qual a sua opinião sobre o trabalho com gêneros humorísticos na sala de aula?
- 5) O que é um texto de humor para você?
- 6) Na sua opinião, o discurso humorístico tem um caráter contestador ou reproduzidor das ideologias dominantes?

- PARA OS/AS ALUNOS/AS:

- 1) Você gosta de ler textos de humor? Justifique.
- 2) Você lê textos humorísticos, durante as aulas, especialmente as de Língua Portuguesa?
 - 2.1.) Se sim, o que acha desses textos e da forma como são abordados na sala de aula?
 - 2.2.) Se não, na sua opinião, por que esses textos não são lidos e discutidos durante as aulas?
- 3) E FORA DA ESCOLA, VOCÊ OS LÊ?
- 4) Geralmente, associa-se o humor ao riso, ao 'ser engraçado'. Para você, quais podem ser os objetivos de um texto humorístico, além de provocar o riso?
- 5) Você, em algum momento, tem dificuldades para entender os textos de humor que lê?
 - 5.1.) Se sim, quais são as razões dessas dificuldades, na sua opinião?
- 6) Para você, deveriam ser utilizados mais textos de humor em sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
 - 6.1.) Se sim, isso poderia ajudar vocês em que sentido?
- 7) Você vê alguma relação entre humor e preconceito, discriminação?

- Levar alguns textos humorísticos de um só tema para apresentar aos/às alunos/as, e fazer-lhes algumas perguntas sobre eles. Como os textos do tema políticos/política, utilizados no Brasil, são muito específicos desse país, vou levar os que tratam da questão homem x mulher.

- Após a leitura dos textos pelos/as alunos/as, fazer algumas perguntas, como:

- 1) O que acharam desses textos? O que acharam de ler, na escola, esses textos?
- 2) Qual o objetivo deste texto, na sua opinião?
- 3) Como estão representados os homens e as mulheres nesses textos?
- 4) Você concorda com a forma como os homens/as mulheres estão representados/as nesse/s texto/s? Por quê?
- 5) Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as (LEVAR A QUÊ?) a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?
- 6) Qual a sua opinião sobre um trabalho de leitura, na sala de aula, de textos como esses?

ANEXOS DO CAPITULO 3

ANEXO 3.1. Avaliações finais da proposta piloto, feitas pelos/as alunos/as, pelas professoras, e pela pesquisadora.

7ª. A

Bateria: 7ª A Data: 24/11/04
 Avaliação do trabalho.  
 Aluna: Renata Bernades Mendes

a) Bom eu achei bonito interessante, pois esse trabalho foi interessante para demonstrar todos pontos de vista, também para valores e discussões com a opinião do aluno, em coisas boas que temos ficamos também falando um pouco da realidade, também conhecemos um pouco de que é piada e charge, sabe importância na escola e foi um jogo para nós e veio ao mesmo tempo. O único ponto negativo foi que eu não gostei de algumas piadas, mas foi divertido.

b) Bom eu analiso minha participação boa, pois gostei muito opinando e me interessei pela atividade. A participação da pesquisadora foi ótima pois ela se demonstrou muito interessada de nos mostrar essa atividade e também gostei do modo como nos mostrou a atividade.

c) Sim, pois antes eu via só a piada para desentender, como agora, agora quando eu fui ler uma piada eu sou que posso tirar diversos pontos de vista, entender a piada e me divertir mesmo assim.

d) Sim, porque eu queria entender como analisar uma piada, conhecer mais os charges, as piadas, o

modo de re-los, achei muito interessante a assada de pais além de atendermos expectativas em direção, estudo aprendi muito.

e) Sim, pois além de trazer logo, direção para os alunos é bom para desenvolvermos nossa operação, aprendemos novas coisas através da direção.

f) Com na mesma opinião eu gosto das charges como das da internet eu acho mais divertida, com eu acho que a dinâmica deveria continuar a mesma só que em vez de piadas, charges e desenho tem no laboratório de informática.

7ª.C

Atividade sobre o trabalho de análise:
 Textos Humorísticos realizados, durante
 o ano de 2004
 Data: 23/11/04
 Ans: 7ª.C

a) A dinâmica adotada facilitou muito a compreensão e o entendimento dos charges por isso acho que o trabalho era muito bem desenvolvido e que poderia continuar.

b) Para mim esse trabalho foi muito importante e eu me dividiu muito, acho que a cada semana se dedica muito e facilita nossa aprendizagem.

c) Sim, antes eu não percebia a crítica eu simplesmente ria até de piadas preconceituosas agora eu ri mas também analiso suas críticas.

d) Sim, pois eu aprendi muito sobre piadas, charges e como entendê-las.

e) Sim, pois poderemos ter um conhecimento mais amplo de charges, piadas, assuntos diferentes.

f) Nós podemos estudar algumas piadas que aparecem na televisão, eu acho que dinâmica pode continuar a mesma.

PROFA. VALÉRIA

Avaliação individual da proposta piloto desenvolvida pela doutoranda Maria Aparecida Resende Ottoni

Parceira : Valéria Aparecida Garcia

- a) A proposta é muito interessante e pode contribuir para o ensino da leitura desse gênero discursivo, tendo em vista que essa modalidade textual é muito pouco utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o material didático usado pelos professores não veicula atividades de leitura a respeito do texto humorístico. Em relação à dinâmica adotada, achei que a pesquisadora conduziu as atividades de uma maneira muito didática, pois manteve o primeiro contato com os alunos como observadora. Em seguida, aplicou um questionário para sondar como os alunos definiam um texto humorístico e se gostavam desse gênero discursivo. Após essa etapa, fez uma entrevista individual com alguns alunos e finalmente, apresentou a proposta para os eles e os convidou a participarem do projeto e todos concordaram em participar. Em relação à participação dos alunos, acho que foi muito boa, embora alguns alunos tenham ficado ansiosos para acabar as atividades para navegar na internet Mesmo que os alunos tenham considerado as piadas sem graça e as atividades cansativas, em função do número de perguntas, acho que foi positivo, porque alguns alunos demoram um pouco mais para compreender e interpretar o texto. A seqüência das perguntas possibilitou a esses alunos uma maior facilidade de compreensão.
- b) O trabalho desenvolvido atendeu às minhas expectativas e até nos motivou a desenvolver um trabalho com charges e cartuns. Até então, não tínhamos feito essa atividade de uma maneira mais sistematizada.
- c) Sim, contribuiu para que fizéssemos atividades de leituras diferenciadas do havíamos programado. Acho que os alunos nunca mais lerão uma piada da mesma forma que liam antes desse estudo. Eles mesmos deram esse depoimento.
- d) Sim, acho que é um trabalho que devemos aprimorar, por isso, devemos trazer para a sala de aula os mais diversos textos humorísticos e não só a piada. Dessa forma, podemos contribuir para proporcionar aos alunos a oportunidade de uma reflexão a respeito dos textos humorísticos que veiculam na mídia de uma maneira geral.
- e) Acho que a proposta final não deve restringir ao trabalho com textos da internet, mas abrir um leque maior de fontes para que ela possa ser desenvolvida em escolas que não possuem recursos tecnológicos. Nessa etapa final, acredito que o trabalho deva ser desenvolvido com toda a turma e não com a metade como foi a proposta piloto. A dinâmica foi boa, talvez diminuir o número de perguntas. Pode-se trabalhar com charges e cartuns que são apresentados nos programas de televisão. Gravar alguns programas humorísticos televisivos e de rádios.

PROFA ANA CRISTINA

a) pontos positivos:

- a pesquisadora partiu do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema piadas, ou seja, os alunos contaram suas próprias piadas;
- propiciou o diálogo entre pesquisadora e alunos e entre os mesmos;
- explicou aos alunos o seu projeto e os consultou a respeito do interesse em participar da pesquisa;
- o laboratório de informática foi interessante, pois os alunos demonstraram mais interesse, pois gostam deste espaço. Além disso, puderam analisar os diferentes recursos verbais e não verbais presentes na apresentação das piadas;
- a avaliação feita após a realização de cada atividade, pelos alunos e pela participante do projeto, é interessante, pois isto contribui para que os sujeitos envolvidos façam parte, como agentes ativos do processo de ensino aprendizagem da leitura, numa perspectiva dialógica no exercício da linguagem, além dos alunos estarem praticando a oralidade;
- a atividade dialogada permitiu que os alunos exercitassem a escuta e a sua vez de falar; os textos trabalhados foram interessantes, porque trataram de temas polêmicos da realidade atual: política, discriminação racial, homossexualidade; além disso, este tipo de piada foi um conhecimento novo para os alunos. Eles sabiam apenas que piadas eram apenas aquelas que fazem rir. Até então, eles não conheciam um texto de humor com os temas trabalhados;
- o gênero piada motivou a participação dos alunos, pois é um tema pelo qual se interessam;
- apesar dos alunos serem “agitados”, eles participaram com disposição, atenderam às solicitações da pesquisadora e mantiveram um bom relacionamento com ele. A pesquisadora, por sua vez, foi solícita, respeitou a disponibilidade do horário de aula para a realização da proposta, não se dispôs com o grupo e demonstrou interesse em saber a opinião e as sugestões dos envolvidos, além de ser pontual.

b) pontos “negativos”:

- o atraso, em algumas situações, para o início do trabalho, em função da demora da organização do grupo;
- talvez o nº de perguntas poderia ter sido menor, pois, em alguns momentos, os alunos se dispersaram, porque tinham que responder a várias questões para cada piada; talvez poderíamos ter definido melhor que competências cognitivas pretendíamos investigar. Parece-me que as respostas dos alunos é que nos mostram em que nível de interpretação os alunos se encontram; não sei se as perguntas foram elaboradas pensando neste aspecto, acho que precisaríamos rever isto.

- alguns alunos não demonstraram interesse pela atividade; talvez pelo fato de estarem no laboratório de informática, o seu interesse estava voltado para “navegar na internet, abrir e-mails... ou mesmo não se interessam por este tipo de texto.

c) Acho que sim, pois foi a partir das conversas que tivemos durante seu interesse em investigar melhor sobre o humor é que comecei a pensar em trabalhar o gênero humorístico enquanto atividade programada; a partir daí foi que iniciei o trabalho com as charges e os cartuns, os quadrinhos. Eu já pensava nisto, mas não havia colocado em prática ainda. Já realizei, em anos anteriores, algumas atividades de Cartum presentes em livros didáticos, como ocorreu mesmo este ano, mas não com o rigor didático como foi neste ano de 2005.

d) Sim, pois é um tema de que a maioria dos alunos gostam e porque é um gênero que possibilita ao aluno interpretar verdades “veladas”, ou seja, possibilita realizar inferências através da análise de ironias subjacentes a este tipo de texto.

e) Que os textos de humor sejam propostos pelos alunos, a metodologia seja construída com eles, enfim, que o projeto de ensino do texto humorístico seja construído com os alunos, desde a justificativa até a avaliação. E que neste projeto, sejam analisados também os textos de humor presentes na música (Há cds de piadas, por exemplo; os programas humorísticos de TV, de rádio; que se façam concursos de piadas, que contadores de piadas da comunidade externa sejam convidados para uma seção de piadas, etc.

Como vc. pensa isso em termos de tempo/hora-aula/espaço?

Grupo de interesse - turno - tarde

2 a) semanais.

PESQUISADORA

PROPOSTA PILOTO PARA APLICAÇÃO NA ESEBA- 03 PIADAS DA INTERNET
PROPONENTE: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI/ PARCEIRAS: ANA CRISTINA E VALÉRIA GARCIA
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO TRABALHO, POR ESCRITO, PELA PESQUISADORA, PARA POSTERIOR SOCIALIZAÇÃO

RESPOSTAS

a e b) No geral, considero que o desenvolvimento dessa proposta piloto foi muito bom. Além de possibilitar-me ter uma visão geral de como poderia se dar, na prática, o trabalho com o humor na sala de aula, como seria a receptividade dos/as alunos/as e professoras, mostrou-me muitos aspectos que precisam ser repensados, como, por exemplo, a seleção dos textos a serem trabalhados e o número de questões formuladas.

O fato de as piadas não terem sido selecionadas pelo critério ‘mais engraçadas’ foi um fator negativo, pois não facilitou o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades. Além disso, a leitura da mesma piada na página da internet e impressa em folha sulfite não acrescentou nada de positivo à proposta, na minha opinião. Ao contrário, parece ter sido indiferente e até mesmo desmotivante para os/as alunos/as.

Com relação à dinâmica adotada, considero que ela foi também muito boa por promover uma discussão proveitosa acerca das piadas e do que nelas era representado; por envolver tanto a oralidade quanto a escrita, assim como o trabalho em grupo e o individual; e tentar, de certa forma, desenvolver a reflexão acerca do mundo representado nas piadas e dos efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes recursos verbais e não-verbais.

Muitas vezes, confesso, senti-me surpresa com tamanha maturidade de alguns/algumas alunos/as durante as discussões. Da mesma forma, é claro, muitas vezes me senti angustiada com o desinteresse de alguns/algumas.

Apesar de o número de questões parecer grande para cada piada, isso não constituiu, ao meu ver, um fator negativo quando das discussões no laboratório de informática. Acho que foi inclusive importante a amplitude da abordagem das questões.

Contudo, muitos/as alunos/as, ao final dos encontros, comentavam sobre o número de questões e o tempo gasto para a discussão. Penso que isso possa ser devido a vários fatores. Um deles, para mim, o principal,

é a expectativa que muitos/as alunos/as tinham, a cada encontro, de poder navegar na internet, como bem quisessem. Como muitas vezes o período de tempo gasto por eles/as para se deslocarem do espaço da sala de aula para o laboratório, e para se organizarem, era longo, isso acabava impedindo, em alguns encontros, que houvesse tempo para atender a essa expectativa. Com certeza, isso causava certa frustração.

Quanto à participação dos/as alunos/as, infelizmente, como em todo trabalho, imagino eu, não se consegue a participação, o envolvimento de todos/as. Há sempre os/as que se mantêm calados/as o tempo todo; há os/as que ignoram o que se passa no coletivo e querem mais é navegar na internet sem restrições. Penso que isso é natural e até previsível, principalmente em se tratando de grupos de adolescentes. Alguns dias, eles/as estavam bem compenetrados/as; outros, bem dispersos/as.

Como disse uma das professoras em um encontro, os/as alunos/as sempre pedem aos/as professores para terem uma aula 'diferente'. Porém, quando o/a professor/a propõe algo diferente, parece que já deixa de ser o diferente e, como nas aulas normais, muitos/as não se envolvem.

No que diz respeito a estar com metade de uma turma, considero que, por nos encontrarmos no laboratório de informática, um espaço como o de uma sala de aula 'normal', mas onde não há um computador para cada aluno/a, foi mais produtivo. Parece-me que com um grupo menor fica mais fácil e produtiva a discussão. Porém, o fato de encontrar com cada grupo só a cada 15 dias tornou prolongado o desenvolvimento da proposta e, às vezes, comprometeu um pouco a sua continuidade.

Em função do distanciamento dos encontros com cada grupo, muito do que se havia discutido parecia se 'perder' e os/as alunos/as, quando da realização da atividade escrita, em especial, tinham dificuldades, às vezes, de recuperar o que havíamos visto e responder às questões específicas a cada piada. Nesta etapa, em específico – discussão em grupos e resposta, por escrito, às questões, percebi em alguns/algumas alunos/as uma dificuldade para trabalhar em grupo, discutir o que era proposto e chegar a uma possível resposta. Houve conflitos em dois grupos e a professora disse-me que, geralmente, aqueles/as alunos/as geravam atritos entre si. Conversei com eles/as, mas não obtive muito sucesso. A tendência era, segundo a professora, eles/as terminarem por redigir suas respostas individualmente. Isso foi algo que me preocupou e desagradou, apesar de saber que é comum nas turmas de crianças, adolescentes e até de adultos.

Outros problemas também foram encontrados/enfrentados, como: o laboratório estar fechado e demorar para eu encontrar alguém que tivesse a chave e pudesse abri-lo; alunos/as não levarem material para anotar respostas às questões propostas...

No dia da avaliação final da proposta, individualmente, por escrito, no espaço da sala de aula, com todos/as os/as alunos/as e a professora, em uma das turmas, achei difícil!!! Como cada um tem um ritmo para responder às questões, quem terminava primeiro tendia a ficar conversando, o que atrapalhava quem ainda estava respondendo. Quando faltavam apenas 3 ou 4 alunos/as para terminar, achei melhor iniciar a socialização das respostas para evitar maiores tumultos. FOI UMA BOA IDÉIA!

Em ambas turmas, não foi possível professoras e eu respondermos às questões propostas para nossa avaliação porque sempre tínhamos que esclarecer alguma dúvida de alunos/as. Combinamos, então, de na semana seguinte nos encontrarmos para socialização de nossas respostas, discussão e programação das próximas atividades.

Disse-lhes que gostaria de obter uma relação com os e-mails dos/as alunos/as que tivessem acesso à internet para trocarmos idéias sobre textos para a proposta final. Além disso, combinamos de os/as alunos/as passarem, por escrito, para as professoras, até o final do ano letivo, sugestões de textos de humor.

c) Para a proposta final, penso que é muito importante considerar as sugestões de textos dos/as alunos/as, as críticas feitas por eles/as e pelas professoras e não nos limitar a textos veiculados na internet.

Penso, também, que se os encontros com cada grupo puderem ser semanais, seria melhor.

Gostaria de receber mais sugestões das professoras e, com elas, amadurecer a idéia de desenvolver a proposta em conjunto com a área de História e, quem sabe, de Artes também. O como e o porquê de fazer isso precisam estar bem claros.

d) Acho que procurei atuar de forma compromissada e ética. Saber até onde vai o limite da professora e o da professora, nem sempre, é fácil! Tentava, sempre, não invadir o espaço da professora. Não sei se consegui.....

Sem dúvida, a boa interação com os/as alunos/as e professoras/as facilitou muito a condução e aplicação da proposta. Não fiquei em constante estado de tensão, insegurança... Isso foi importante para mim.

e) SUGESTÕES DE TEXTOS:

- Charges e piadas animadas
- textos de humor veiculados em jornais
- crônicas humorísticas
- programas televisivos.

- Quanto às dinâmicas, ainda não tenho clareza... sei que não quero me restringir a leitura, perguntas, respostas. E preciso ter muito cuidado para não 'matar' o humor na sala de aula. Além disso, é muito importante deixar claro que nossos encontros não são para mero entretenimento, como idéia equivocada que muitos/as têm quando se fala em HUMOR.

- Acho imprescindível a elaboração em conjunto com as professoras; não tenho receita pronta e não quero que elas sintam que, simplesmente, estão me cedendo um horário como um favor para eu desenvolver uma pesquisa. Quero que seja bom para elas, para os/as alunos/as e para mim também. Será isso possível? Eu acredito que sim!!!!

- O como encaminhar o trabalho vai depender muito da forma de organização do tempo e espaço escolar, da distribuição/organização das aulas pelas professoras. Este semestre, trabalhamos nos dias em que metade da turma tinha aula de Filosofia e a outra, de Língua Portuguesa. Esta foi uma escolha, principalmente, das professoras. Não sei se isso acontecerá também no ano seguinte e se será a preferência das professoras. Devemos nos lembrar de que isso acaba tornando o trabalho mais longo....Além disso, dependendo da fonte de onde utilizaremos o humor, a atividade pode ser desenvolvida com todos/as da turma, sem problemas. ENFIM, HÁ MUITO A FAZER, MUITO PARA SE PENSAR, MUITO A DECIDIR.....

MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI – 30/11/04.

ANEXOS DO CAPÍTULO 4

ANEXO 4.1: Gêneros com tema Políticos/Política utilizados nas entrevistas com professores/as, alunos/as e funcionários/as da ESEBA, feitas pelos/as alunos/as das duas 7^a. séries:

1. Cartão Mensalão



Categoria: Piadas Visuais

Autor: OraPois - O Site da diversão - (2005-07-01 14:05:07)

2. Cestinha e Cestão

Cestinha e Cestão

Você sabe porque o governo Lula foi apelidado de Cestinha e Cestão ?



**Cestinha alguma esperança ?
Cestão fudidos !**

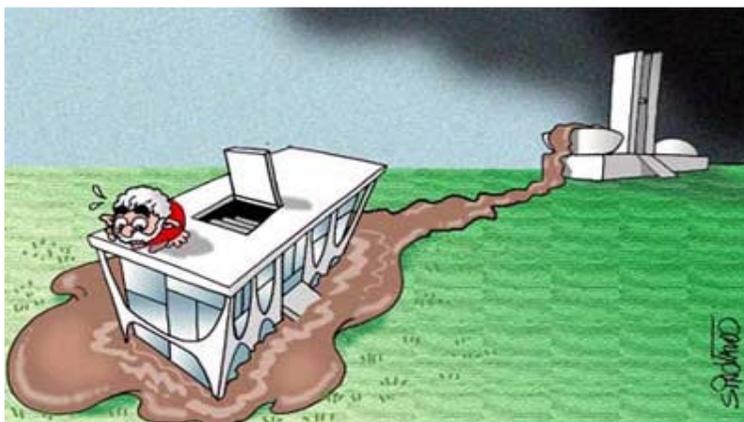
3. Charge Cego em tiroteio da Revista Isto é, 08/06/2005, p. 40



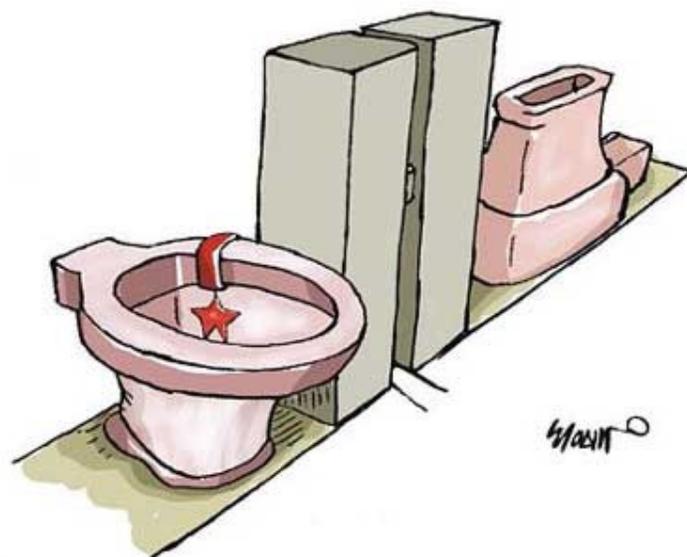
4. Charges e cartuns sobre Brasília/Praça dos 3 poderes/Palácio do Planalto



Autor: Lute - Jornal Hoje em Dia 20/06/05



Autor: **Sinovaldo** - Jornal NH - RS



Autor: **Erasmo** - Jornal de Piracicaba - SP

5) Oração da CPI**Publicada em 25/07/2005 no site www.cosmo.com/br.humor****ORAÇÃO DA CPI**

Acessado em 29/07/05

Adauto Marin Molck / Cosmo On Line

SENHOR,
FAZEI-ME UM INSTRUMENTO DE
VOSSA REELEIÇÃO...

ONDE HOUVER GORJETA,
QUE EU LEVE UM MILHÃO,

EM CADA ENDEREÇO,
QUE VENÇA O MEU PREÇO,

ONDE HOUVER MUTRETA,
QUE EU MOSTRE A MALETA,

ONDE HOUVER ÓCIO,
QUE EU FECHÉ O NEGÓCIO.

ONDE HOUVER PROPINA,
QUE NÃO ME DEIXEM NA ESQUINA,

ONDE HOUVER ESQUEMA,
QUE O PALOCCI NÃO TREMA.

QUANDO TOCAR O SINO, ME MANDE O GENOÍNO

SE MEXEREM NO MEU, QUE VENHA O DIRCEU

SE A PROPOSTA FOR CHULA, ME CHAME O LULA

ONDE HOUVER JABÁ,
QUE NÃO ME ATRAPALHE O BABÁ,

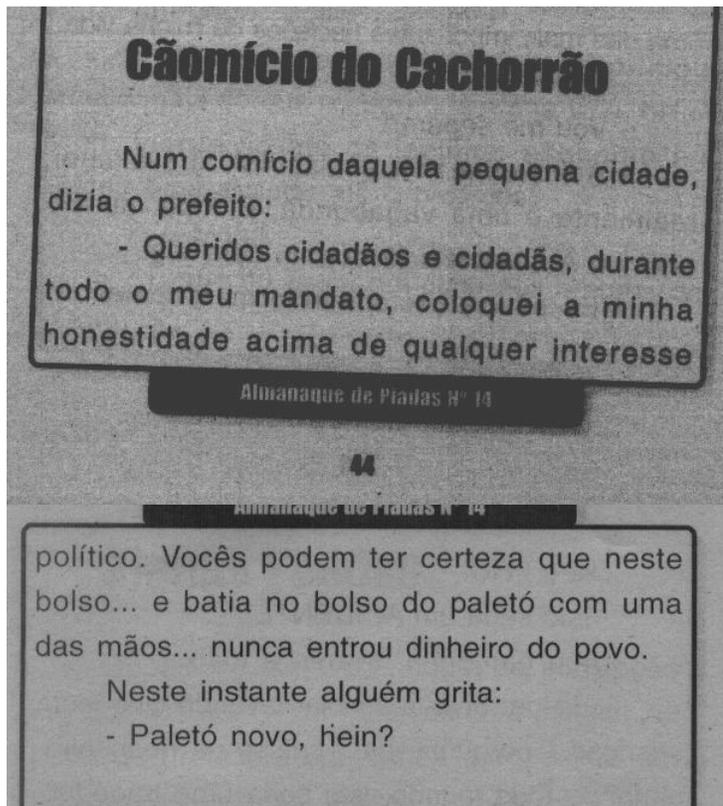
ONDE HOUVER PRAZO
QUE EU RECEBA À VISTA.

Ó MESTRE,
FAZEI COM QUE EU CONTINUE HONRANDO,
A CONFIANÇA DO SEU CHEQUE EM BRANCO,
NEGOCIANDO E NO PLANALTO TRANSITANDO
SEM SUJAR MEU COLARINHO BRANCO.

POIS É DANDO, QUE SE RECEBE,
É SÓ NEGANDO QUE SE É PERDOADO
POIS ENQUANTO O POVO SOFRE,
NÓIS METE A MÃO NO COFRE...

PT SAUDAÇÕES. AMÉM. ALELUIA !!!

6) Piada Cãomício do cachorrão, da revista Almanaque de piadas, n. 14, japonês, chefe, políticos, judeu:



ANEXO 4.2: Amostra dos resultados obtidos por meio de entrevistas com professores, funcionários e alunos da ESEBA

7ª A – 13/01/06

GRUPO A: LETÍCIA, L2 BARBOSA, YURI

TÍTULO TEXTOS USADOS: CAOMÍCIO DO CACHORRÃO; COMO SERIA UMA PLACA...

1. Na sua opinião, o que se está criticando nesse texto?

- a) “atitude e comportamento dos políticos” (funcionária 1 – vice-diretora)
- b) “o político” (funcionária 2 - S)

2. Você concorda com a forma como os políticos/a política estão representados nesse/s texto/s? Por quê?

- a) “Concordo em partes porque abarca tudo. Porque os homens trabalham muito e ganham pouco”. (funcionária 1 – vice-diretora)
- b) “não concordo porque estão vendo os interesses e o lado deles e deixam de lado o do povo, os políticos procuram fazer as coisas para seu benefício” (funcionária 2 - S)

3. Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

- a) “Pode, porque representa um pouco do que é real, porque quem é ‘comum’ as vezes tem vontade de falar o que a charge representa” (funcionária 1 - vice-diretora)
- b) “Sim, porque com o texto as pessoas podem ter mais idéias de como o Brasil vive hoje” (funcionária 2 - S)

GRUPO: MARCOS HENRIQUE, MARCUS VINÍCIUS, VÍTOR

TÍTULO TEXTOS USADOS: Oração da CPI e Cartão Mensalão

1. Na sua opinião, o que se está criticando nesse texto?

- a) “Está criticando a política” (funcionária 9 – cantina)
- b) “Os portadores de textos criticam o sistema atual de governo, que criou um esquema de corrupção, dando continuidade a ele, ao invés de reprimi-lo, decepcionando a classe popular que o elegeu” (A - prof. de Matemática)

2. Você concorda com a forma como os políticos/a política estão representados nesse/s texto/s? Por quê?

- a) “Concordo, pois é isso mesmo, eles fazem isso, mas Lula não é o culpado de tudo” (funcionária 9 – cantina)
- b) “Não, pois há nos textos uma generalização” (A, prof. de Matemática)

3. Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

- a) “Não, pois as pessoas são obrigadas a votar e já sabem o estado da política” (funcionária 9 – cantina)
- b) “Sim, pois faz com que os/as leitores/as reflitam a respeito do sistema de poder no qual estão inseridos/as” (A, prof. de Matemática)

7ª C – 13/01/06

GRUPO A: LORENA CRUZ, DRÚCILA E BÁRBARA

TÍTULO DOS TEXTOS USADOS: Pesquisa enrolada, Cestinha e Cestão

1. Na sua opinião, o que se está criticando nesse texto?

- a) “É uma realidade que realmente nós acompanhamos há algum tempo. Através da mídia vemos que cada país tem os pontos negativos e positivos; a realidade mais triste é o Brasil, uma vez que realmente a honestidade neste país está longe de ser conhecida” (funcionário 1 – portaria)
- b) “A cultura do povo, a educação e a solidariedade desses países do texto” (funcionária 2 – Caixa Escolar)

2. Você concorda com a forma como os políticos/a política estão representados nesse/s texto/s? Por quê?

- a) “Sim, o texto nos mostra verdadeiros acontecimentos que estão presentes no nosso dia-a-dia e da nossa realidade” (funcionário 1 – portaria)
- b) “Sim, porque os textos tratam da realidade que está acontecendo” (funcionária 2 – Caixa Escolar)

3. Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

- a) “Sim, pois o texto apesar de ser humorístico ele é muito produtivo, fazendo com que nós pensemos realmente na realidade que nós atravessamos” (funcionário 1 – portaria)

b) “Sim, porque os textos humorísticos, na maioria das vezes, chamam mais atenção do público” (funcionária 2 – Caixa Escolar)

GRUPO B: ANA CAROLINA, JÉSSICA SILVA, THAMARA

TÍTULO DOS TEXTOS USADOS: Piada Caomício do Cachorão e dois cartuns sem título, um de Lute, em que um cachorro com uma coleira com a inscrição CPI; outro, de Sinovaldo, em que a lama sai do Palácio dos três poderes e toma conta do palácio do Planalto.

1. Na sua opinião, o que se está criticando nesse texto?

- a) “Política do governo” (funcionária 3 – Biblioteca)
- b) “está criticando a desonestidade dos políticos brasileiros, que não tem nada sob controle na democracia” (C – Prof. de Educação Física)
- c) “A questão política no Brasil” (M – Profa. de Geografia)

2. Você concorda com a forma como os políticos/a política estão representados nesse/s texto/s? Por quê?

- a) “Infelizmente eu concordo pois estou vendo as formas deles administrarem; não são todos” (funcionária 3 – Biblioteca)
- b) “Eles merecem, fazem as coisas do lado inverso da honestidade. Ex: CPI” (C – Prof. de Educação Física)
- c) “Não, pois deveria haver seriedade e comprometimento dos nossos representantes junto ao governo federal” (M – Profa. de Geografia)

3. Na sua opinião, o contato com textos humorísticos como esse/s pode levar os/as leitores/as a serem mais críticos/as, ou não? Por quê?

- a) “Sim, é uma forma humorística, pequenas abordagens que leva sim os leitores a serem mais críticos” (funcionária 3 – Biblioteca)
- b) “Sim, eles têm percepção, uma maneira alegre de se ver” (C – Prof. de Educação Física)
- c) “Claro que sim, desde que a pessoa tenha conhecimento” (M – Profa. de Geografia)

4. Você entendeu e achou engraçado⁴²⁴?

- a) “Entendi e achei muito engraçado” (funcionária 3 – Biblioteca)
- b) “Não muito engraçado, é uma realidade usando o humor” (C – Prof. de Educação Física)
- c) “No primeiro momento sim (um pouco), mas é triste perceber o descrédito da situação que passa essa realidade, ou seja, é triste achar engraçado uma situação caótica do Brasil” (M – Profa. de Geografia)

⁴²⁴ Questão elaborada pelos membros do grupo.

ANEXOS DO CAPÍTULO 5

ANEXO 5.1. Avaliações finais da Proposta Final, feitas pelos/as alunos/as e professoras

ALUNO R1 - 7ª. A

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 PESQUISA DE DOUTORADO: "Os gêneros discursivos humorísticos e a constituição de identidades no ensino de Língua Portuguesa"
 PESQUISADORA: Maria Aparecida Resende Ottoni
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal
 PROFESSORAS PARCEIRAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Cláudia Goulart Moraes e Vilma Aparecida Gomes
 JANEIRO/2006

AVALIAÇÃO FINAL DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA ESEBA COM TURMAS DE 7as. SÉRIES

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação, seu apoio, compreensão e colaboração foram importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. Somente por meio de um esforço conjunto, pudemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes gêneros discursivos humorísticos.

Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para que se possa saber se o trabalho desenvolvido foi importante e em que sentido(s). Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a ao responder às questões abaixo.

Conto com você que foi, sem dúvida, um/a ótimo/a parceiro/a!!
 Muito obrigada por tudo!

A seguir, você encontrará 2 grupos de perguntas. Nas questões 1 e 2, você deverá assinalar o item correspondente a sua resposta e, se possível, fazer os comentários que julgar necessários. Já as questões 3 a 8 são todas de respostas discursivas.

1. Como você avalia as seguintes atividades desenvolvidas:

a) discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Apesar de ter sido ótimo seria melhor se as aulas fossem teóricas e práticas ao mesmo tempo

b) seleção, pelos/as alunos/as, de PIADAS, CHARGES, CARTUNS IMPRESSOS, programa CASSETA & PLANETA, veiculado pela TV, CHARGES ANIMADAS veiculadas pela internet. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi muito bom, pois com estes GDHs nos deixamos mais "solto" a participar da aula.

c) interpretação, por escrito, de diferentes GDHs, do livro didático e de outras fontes, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi o TEMA HOMEM X MULHER nos deixou mais críticos e nos fez conhecer as ideias dos outros.

d) contação de piadas seguida de discussão. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários:

e) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHS com tema POLÍTICA/POLÍTICOS. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi pudemos conhecer a opinião dos outros.

f) leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHs e temas e apresentação de dados para toda a turma, seguidas de discussão. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi pudemos expor nossas ideias livremente.

g) análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa: Casseta e Planeta previamente selecionados por eles/as. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi muito bom, pois pudemos agregar as nossas ideias a respeito dos quadros de programação.

h) interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
 Comentários: Foi muito bom pois os GDHs animados nos deixamos mais "solto" e interessados na aula.

i) produção de uma análise, pelos grupos de alunos/as, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora.

Comentários: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Foi muito bom, pois todos nós pudemos "construir" a aula com as nossas ideias.

j) produção de GDHs não-animados e ou animados. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: *Isso pudemos pôr em prática e que aprendemos.*

l) avaliação oral de cada encontro, no final de cada um. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários:

2. Como você avalia as dinâmicas adotadas:

a) individual (ex: interpretação de GDHs): RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

b) em grupo na sala de aula: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

c) em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

d) em dupla: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

e) em um grande círculo, discussão por todos/a: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

f) no laboratório de informática: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

g) escolha pelos/as próprios/as alunos/as de quem irá responder a cada questão elaborada por diferentes grupos: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

3. Aponte os pontos negativos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

O ponto negativo da pesquisa foi o fato de que nem todos os alunos prestaram atenção nas aulas e ficaram atrapalhando os alunos que estavam prestando atenção nas aulas.

4. Aponte os pontos positivos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

Os pontos positivos da pesquisa foram o fato de que aprendemos a interpretar os GDHs, conhecemos outros GDHs e aprendemos a encontrar a visão crítica de autores nos GDHs.

5. Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique.

Sim, pois antes da pesquisa eu via/lia o GDH apenas para me divertir e agora eu vejo/lia o GDH também para conhecer a visão crítica do autor.

6. O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? SIM NÃO EM PARTE. Justifique.

Porque as minhas expectativas não eram de aprender tanto a respeito dos GDHs quanto eu aprendi.

7. Como você acha que esta proposta poderia ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas?

Na minha opinião, para esta proposta ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas, deveria ser criada a disciplina: estudo humorístico.

8. Na sua opinião, como os resultados desta pesquisa podem ser divulgados para o público?

Através de uma maior divulgação da interpretação dos GDHs na mídia (através da TV, de vídeos, da internet, etc.).

ALUNA F - 7ª. C

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PESQUISA DE DOUTORADO: "Os gêneros discursivos humorísticos e a constituição de identidades no ensino de Língua Portuguesa"
PESQUISADORA: Maria Aparecida Resende Ottoni
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal
PROFESSORAS PARCEIRAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA:
Cláudia Goulart Moraes e Vilma Aparecida Gomes
JANEIRO/2006

AValiação FINAL DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA ESEBA COM TURMAS DE 7as. SÉRIES

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação, seu apoio, compreensão e colaboração foram importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. Somente por meio de um esforço conjunto, podemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes gêneros discursivos humorísticos.

Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para que se possa saber se o trabalho desenvolvido foi importante e em que sentido(s). Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a ao responder às questões abaixo.

Conto com você que foi, sem dúvida, um/a ótimo/a parceiro/a!!
Muito obrigada por tudo!

A seguir, você encontrará 2 grupos de perguntas. Nas questões 1 e 2, você deverá assinalar o item correspondente a sua resposta e, se possível, fazer os comentários que julgar necessários. Já as questões 3 a 8 são todas de respostas discursivas.

1. Como você avalia as seguintes atividades desenvolvidas:

- a) discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Eu gostei pq antes eu não sabia o que era carnavalização e os outros...*
- b) seleção, pelos/as alunos/as, de PIADAS, CHARGES, CARTUNS IMPRESSOS, programa CASSETA & PLANETA, veiculado pela TV, CHARGES ANIMADAS veiculadas pela internet. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Fizem GDHs bem engraçados e são escolhidos. Bem humorados.*
- c) interpretação, por escrito, de diferentes GDHs, do livro didático e de outras fontes, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Porque este tema é bastante crítica e é bom para a nossa cultura.*
- d) contação de piadas seguida de discussão. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Porque antes nós liamos a piada apenas por ler e agora não, eu lizo e interpreto.*
- e) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHs com tema POLÍTICA/POLÍTICOS. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Pq é sempre bom saber se os adultos pensam como nós (jeitos).*
- f) leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHs e temas e apresentação de dados para toda a turma, seguidas de discussão. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Eu gostei mais porque as discussões são interessantes para toda a turma e entendem, mais as pessoas não colocam a mão na boca.*
- g) análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa Casseta e Planeta previamente selecionados por eles/as. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Bem comentados, eu amo.*

- h) interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Foi ótimo pq é sempre bom aprender a interpretar sem ter medo nada para nos influenciar na nossa resposta.*

- i) produção de uma análise, pelos grupos de alunos/as, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Pq eu amo a internet e quando é interessante e GDHs feitos por pessoas jovens.*
- j) produção de GDHs não-animados e ou animados. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Pq nós estamos aprendendo a produzir GDHs que ali estão era uma dificuldade.*
- l) avaliação oral de cada encontro, no final de cada um. RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
Comentários: *Pq é muito bom falar pra cada um que nós vamos a aula e ela, pq ela fica bastante feliz.*

2. Como você avalia as dinâmicas adotadas:

- a) individual (ex: interpretação de GDHs): RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
b) em grupo na sala de aula: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
c) em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
d) em dupla: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
e) em um grande círculo, discussão por todos/a: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
f) no laboratório de informática: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO
g) escolha pelos/as próprios/as alunos/as de quem irá responder a cada questão elaborada por diferentes grupos: RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

3. Aponte os pontos negativos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

Os pontos negativos foram a não presença das alunas que não participam.

4. Aponte os pontos positivos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

Tudo durante a pesquisa foi ótimo, pq eu aprendi, vi e adorei esse tema.

5. Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique.

Mudou bastante pq agora eu interpreto mais facilmente os GDHs.

6. O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? SIM NÃO EM PARTE. Justifique.

Eu acho que a aula foi melhor e mais divertida sendo mesmo uma aula mais animada e divertida.

7. Como você acha que esta proposta poderia ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas?

Do mesmo jeito que acontece com nossa sala, poderia ser igual.

8. Na sua opinião, como os resultados desta pesquisa podem ser divulgados para o público?

Em nossas aulas da cidade.

PROFESSORA CÉLIA - 7ª. A

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - PESQUISA DE DOUTORADO: "Os gêneros discursivos humorísticos e a constituição de identidades no ensino de Língua Portuguesa"
PESQUISADORA: Maria Aparecida Resende Ottoni
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal
PROFESSORAS PARCEIRAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Cláudia Goulart Moraes e Vilma Aparecida Gomes
JANEIRO/2006

AVALIAÇÃO FINAL DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA ESEBA COM TURMAS DE 7as. SÉRIES

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação, seu apoio, compreensão e colaboração foram importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. Somente por meio de um esforço conjunto, pudemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes gêneros discursivos humorísticos.
Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para que se possa saber se o trabalho desenvolvido foi importante e em que sentido(s). Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a ao responder às questões abaixo.

Conto com você que foi, sem dúvida, um/a ótimo/a parceiro/a!!

Muito obrigada por tudo!

A seguir, você encontrará 2 grupos de perguntas. Nas questões 1 e 2, você deverá assinalar o item correspondente a sua resposta e, se possível, fazer os comentários que julgar necessários. Já as questões 3 a 8 são todas de respostas discursivas.

1. Como você avalia as seguintes atividades desenvolvidas:

a) discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia. RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: As questões teóricas são importantes para nortear o trabalho (o(a) professor(a), mas não são imprescindíveis para que o aluno tenha condições de entender e criticar os GDHs.

b) seleção, pelos/as alunos/as, de PLÁCIAS, CHARGES, CARTUNS IMPRESSOS, programa CASSETA & PLANETA, veiculado pela TV, CHARGES ANIMADAS veiculadas pela internet. RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: Os alunos puderam escolher os programas que eles próprios acharam humorísticos e que contribuíam para o processo de participação e interação de todos no processo de leitura.

c) interpretação, por escrito, de diferentes GDHs, do livro didático e de outras fontes, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora. RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: No início do processo de leitura de GDHs os alunos se mostraram um pouco apáticos e desinteressados e, portanto, as produções escritas se →

d) contação de piadas seguida de discussão. RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: A princípio os alunos se mostraram tímidos e meio sem jeito ao contar as piadas e depois se soltaram e deram vazão a criatividade de todos. A maioria das piadas foram piadas e a e) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHs com tema POLÍTICA/POLÍTICOS. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

c) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHs com tema POLÍTICA/POLÍTICOS. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: Esta atividade motivou os alunos em torno de uma atividade que incluiu elaborações de um outro gênero: a entrevista. Isso possibilitou a eles ampliar as práticas linguísticas.

f) leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHs e temas e apresentação de dados para toda a turma. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: Nessa atividade os alunos conseguiram demonstrar mais interesse com os GDHs e uma prática representativa em analisar e interpretar os resultados e a análise crítica da leitura e a análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa Cassetta e Planeta previamente selecionados por eles/as. RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: O intervalo entre a seleção e a discussão do quadro por eles escolhidos foi muito grande e não permitiu a participação efetiva dos alunos.

g) interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: A seleção de GDHs foi feita por uma atividade de mais direcionada e que possibilitou a companhia de mais alunos da leitura pelo aluno, contribuindo para que o processo de reflexão sobre os GDHs fosse, de fato, efetivado.

i) produção de uma análise, pelos grupos de alunos/as, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: Nesta atividade os alunos (a grande maioria) já demonstrou maior interesse em selecionar as representações e ao lerem os textos dos GDHs, do momento. Foi uma atividade muito participativa e de envolvimento dos alunos.

j) produção de GDHs não-animados e ou animados. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: A atividade possibilitou aos alunos extravasarem a sua criatividade ao produzirem GDHs, através de demonstrações altamente produtivas em termos de aprendizagem do gênero e das práticas de leitura e escrita.

k) avaliação oral de cada encontro, no final de cada um. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: Avaliação oral de cada encontro, no final de cada um. RUIIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

2. Como você avalia as dinâmicas adotadas:

a) individual (ex: interpretação de GDHs): RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

b) em grupo na sala de aula: RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

c) em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas: RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

d) em dupla: RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

e) em um grande círculo, discussão por todos/a: RUIIM X BOM MUITO BOM ÓTIMO

f) no laboratório de informática: RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

g) escolha pelos/as próprios/as alunos/as de quem irá responder a cada questão elaborada por diferentes grupos: RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

3. Aponte os pontos negativos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

• Conversa paralela / dispersão
• Apresentação oral ainda realizada de forma inadequada
• nível de leitura no início do processo, muito elementar, mas que se apresentou melhor no final

4. Aponte os pontos positivos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

• leitura reflexiva e produção de outros gêneros discursivos além dos geralmente trabalhados no ensino fundamental
• Prática de leitura e reflexão mais efetiva dos GDHs

5. Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique.

Sim, o meu ponto de vista, como professora da turma, é o de que os alunos se demonstraram capazes de ler, refletir, fazer inferências e críticas a respeito dos GDHs lidos.

6. O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? SIM NÃO EM PARTE. Justifique.

É necessário que novas práticas de leitura sejam instauradas em sala de aula para que os alunos possam entrar em contato com o maior número possível de gêneros textuais e discursivos.

7. Como você acha que esta proposta poderia ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas?

Poderia ser por meio de mini-cursos, congressos, seminários, cursos de atualizações para docentes etc. É necessário, também, a produção de artigos pt divulgação dos resultados da pesquisa.

8. Na sua opinião, como os resultados desta pesquisa podem ser divulgados para o público?

Cidinha, sucesso pra você!

CONT. RESPOSTAS PROFA. CÉLIA ÀS QUESTÕES 1c, 1d E 1i

- c) apresentaram inconsistentes e sem muita crítica.
- d) discussões se mostraram mais fundamentadas e as críticas foram mais diretas e melhor elaboradas.

interessante e extremamente gratificante pois eles ~~desenvolveram~~ a desenvolveram no computador.

PROFESSORA VALÉRIA - 7ª. C

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
PESQUISA DE DOUTORADO: "Os gêneros discursivos humorísticos e a constituição de identidades no ensino de Língua Portuguesa"
PESQUISADORA: Maria Aparecida Resende Ottoni
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal
PROFESSORAS PARCEIRAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Cláudia Goulart Morais e Vilma Aparecida Gomes
JANEIRO/2006

AVALIAÇÃO FINAL DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA ESEBA COM TURMAS DE 7as. SÉRIES

Antes de responder às questões, gostaria que você soubesse que a sua participação, seu apoio, compreensão e colaboração foram importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. Somente por meio de um esforço conjunto, podemos tentar encontrar novos e produtivos caminhos para um trabalho, na escola, com diferentes gêneros discursivos humorísticos.

Lembre-se de que suas respostas contribuirão muito para que se possa saber se o trabalho desenvolvido foi importante e em que sentido(s). Portanto, é imprescindível que você seja bastante sincero/a e claro/a no responder às questões abaixo.

Conto com você que foi, sem dúvida, um/a ótimo/a parceiro/a!!
Muito obrigada por tudo!

A seguir, você encontrará 2 grupos de perguntas. Nas questões 1 e 2, você deverá assinalar o item correspondente a sua resposta e, se possível, fazer os comentários que julgar necessários. Já as questões 3 a 8 são todas de respostas discursivas.

1. Como você avalia as seguintes atividades desenvolvidas:

a) discussão das questões teóricas: humor e carnavalização; concepção de discurso, concepção de texto, Análise de Discurso Crítica, ideologia. RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: *acho que foi um momento importante para os alunos perceberem a diferença entre os gêneros textuais humorísticos e cômicos.*

b) seleção, pelos/as alunos/as, de PIADAS, CHARGES, CARTUNS IMPRESSOS, programa CASSETA & PLANETA, veiculado pela TV, CHARGES ANIMADAS veiculadas pela internet. RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: *Os alunos não contribuíram de forma alguma para essa seleção, porque não trouxeram os textos não lidos.*

c) interpretação, por escrito, de diferentes GDHS, do livro didático e de outras fontes, com o tema HOMEM X MULHER, com perguntas elaboradas pela pesquisadora. RUIIM BOM X MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: *acho que a proposta foi excelente, porém o mixagem de textos enriqueceu para cada grupo comprometer o trabalho.*

d) contação de piadas seguida de discussão. RUIIM BOM MUITO BOM X ÓTIMO

Comentários: *Essa atividade foi excelente, porque houve uma interação entre alunos e pesquisadora e os alunos conseguiram perceber, por meio dos personagens, as identidades que foram construídas nos textos.*

e) entrevista com funcionários/as e alunos/as da ESEBA sobre diferentes GDHS com tema POLÍTICA/POLÍTICOS. RUIIM BOM MUITO BOM X ÓTIMO

Comentários: *Os alunos envolveram bastante com essa atividade e perceberam as leituras de outros pessoas dentro da própria escola.*

f) leitura de respostas dadas a diferentes questões sobre diferentes GDHS e temas e apresentação de dados para toda a turma, seguidas de discussão. RUIIM BOM MUITO BOM X ÓTIMO

Comentários: *Esse momento foi interessante porque os alunos tiveram contribuições das próprias leituras para os textos em questão.*

g) análise, a partir de questões elaboradas pelos/as alunos/as, de diferentes quadros do programa Casseta e Planeta previamente selecionados por eles/as. RUIIM XBOM MUITO BOM ÓTIMO

Comentários: *Não sei se foi em função da escolha dos quadros, mas os alunos fizeram uma leitura de acordo com o sentido comum.*

h) interpretação oral e conjunta de um mesmo GDH animado, selecionado pela pesquisadora. RUIIM BOM MUITO BOM X ÓTIMO

Comentários: *Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de perceberem as diferentes leituras de um mesmo gênero textual.*

i) produção de uma análise, pelos grupos de alunos/as, de diferentes GDHs animados, veiculados pela internet e selecionados pelos próprios alunos, sem questões prévias elaboradas pela pesquisadora.

Comentários: Não houve direcionamento das respostas, em função disso, foram apresentadas diferentes leituras

j) produção de GDHs não-animados e ou animados.

Comentários: Os alunos gostaram e se envolveram muito com a atividade. Porém, acho que são mais criativos.

l) avaliação oral de cada encontro, no final de cada um.

Comentários: Esse momento foi importante para a pesquisa, para reorientar o seu trabalho.

2. Como você avalia as dinâmicas adotadas:

a) individual (ex: interpretação de GDHs):

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

b) em grupo na sala de aula:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

c) em grupo, nos diversos espaços da escola, com diferentes pessoas:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

d) em dupla:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

e) em um grande círculo, discussão por todos/a:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

f) no laboratório de informática:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

g) escolha pelos/as próprios/as alunos/as de quem irá responder a cada questão elaborada por diferentes grupos:

RUIM BOM MUITO BOM ÓTIMO

3. Aponte os pontos negativos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

Acho que poderíamos ter conversado mais antes das atividades serem realizadas. Por exemplo, eu não e a Claudia poderíamos ter discutido mais as propostas e serem desenvolvidas. Outro ponto negativo foi a

4. Aponte os pontos positivos das atividades da pesquisa, procurando justificar sua resposta.

É um trabalho de leitura excelente e poucos alunos são os professores que têm a ousadia de propor.

5. Com base em tudo o que lemos e discutimos, você acha que mudou alguma coisa na forma como você via/lia o texto humorístico? Explique.

Acho que hoje os alunos que participaram das suas atividades não têm da mesma maneira que liam. Houve uma mudança de percepção desses alunos em relação ao texto humorístico. Eles estão mais atentos a crítica que está sendo construído pelo texto em determinado contexto político e social.

6. O trabalho desenvolvido atendeu às suas expectativas? SIM NÃO EM PARTE Justifique.

Até final, os alunos apresentaram maior facilidade em ler esse gênero textual, tais como: perceber a crítica, as representações que estavam presentes no texto.

7. Como você acha que esta proposta poderia ser difundida para outras séries, disciplinas e escolas?

Por meio de palestras, artigos e livros publicados.

8. Na sua opinião, como os resultados desta pesquisa podem ser divulgados para o público?

Idem resposta 7.