

ILKA DE OLIVEIRA MOTA

**A COMICIDADE NO CONTEXTO LINGUÍSTICO ESCOLAR:
QUADRINHOS DE HUMOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos de Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, área de concentração Ensino de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Rodrigues Faria Coracini

CAMPINAS
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Mota, Ilka de Oliveira.

A comicidade no contexto linguístico escolar: quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como língua estrangeira / Ilka de Oliveira Mota. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

M856

c

Orientador : Maria José Faria Rodrigues Coracini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Comicidade. 2. Livros didáticos – Língua inglesa. 3. Historias em quadrinhos - Humor. 4. Língua inglesa - Ensino. 5. Discurso didático-pedagógico. I. Coracini, Maria José Faria Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The comicity in the school linguistic context: comics in the handbooks of English as a foreign language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Comicity. Handbooks of English Language. Comics. didactic-pedagogic discourse. English Language – Teaching.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

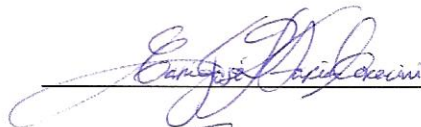
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Faria Rodrigues Coracini (orientadora), Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos e Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra. Suplentes: Profa. Dra. Beatriz Eckert-Hoff, Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno e Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante.

Data da defesa: 17/08/2010.


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

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



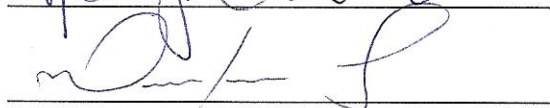
Carla Nunes Vieira Tavares



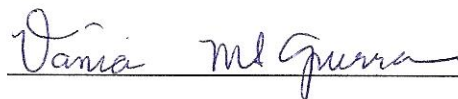
Marcia Aparecida Amador Mascia



Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos



Vania Maria Lescano Guerra



Beatriz Maria Eckert-Hoff

Elzira Yoko Uyeno

Maria de Fátima Silva Amarante

IEL/UNICAMP
2010

Dedicatória

*Dedico este trabalho às pessoas que foram fundamentais na
concretização de mais este percurso de minha vida:*

*ao Yuri, meu filho, que sofreu minha ausência;
aos meus pais, Paulo e Bene, por tudo que significam em minha vida;
à Áurea Ginach (in memoriam) e
à Maria José Coracini, por ter dito, em um dia de absoluta tristeza e
desesperança, que 'a desistência não era o caminho que eu deveria
seguir'.*

Agradecimentos

Agradeço:

A Deus, pela força e por guiar o meu caminho.

À minha orientadora, Maria José Coracini, pela orientação desafiadora, paciente e amiga, pelo incentivo e pela vontade de prosseguir que instaurou em mim. Obrigada por tudo.

À professora Dra. Carla Tavares, pela leitura atenta, inteligente e minuciosa, pelo momento tão valioso e produtivo que me proporcionou não somente na ocasião da qualificação da tese, como também durante os encontros com o Grupo de Pesquisa.

À professora Dra. Márcia Mascia, pelas sugestões fundamentais, pelos questionamentos produtivos que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

À professora Dra. Vânia Guerra, por aceitar meu convite e também por suas contribuições durante os encontros com o Grupo de Pesquisa.

Ao nosso Grupo de Estudos de Pesquisa coordenado pela profa. Dra. Maria José, particularmente à Ângela, à Fernanda, à Lúcia, à Adeline, à Marluza, à Patrícia, à Ana, ao Junior, à Eliane Ruiz e à Célia, pelo compartilhamento de ideias e pelas valiosas dicas quando da leitura de meus textos.

À professora Dra. Silvana Serrani, pela paciente orientação na qualificação do projeto.

À professora Dra. Deusa Maria Souza, pelas observações produtivas que fez na ocasião da qualificação do projeto, pela sua prontidão e solicitude.

À Valéria, pelas palavras doces e amigas e pela ajuda na coleta dos materiais que precisei.

À Flávia Moraes, pela compreensão, bondade e gentileza.

À Maryluci e Eliane Lubarino, irmãs do coração, pelas (muitas) orações.

À Ana Schäffer, pelo carinho e amizade sincera, pela força que me deu principalmente no dia da qualificação da tese.

À doutora Mônica Jaques, que se mostrou tão receptiva e amiga, pelas receitas e remédios vários.

À Áurea Ginach, minha mãe do coração, pelo amor, pelas palavras de incentivo, pela torcida, pelas orações várias (in memoriam).

Aos colegas da Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (Fatec), principalmente aos professores Filomena Formaggio, Nilcéia Santos, Daniela Stuchi, e ao pessoal da Administração, Jane, Willian, Marcelo e Nelson, pelo apoio, carinho e amizade.

Ao Hermas Germek, pela cobrança carinhosa.

À Maria Martins, pela amizade sincera.

Às minhas alunas-amigas, Ana Maria e Lia.

Aos meus pais, pelo carinho, pelo amor e, principalmente, pela educação que me deram.

À minha tia Sandra, pelo carinho por mim e por Yuri.

Ao Erich Lie Ginach, por tudo: pela amizade, pelo carinho, pela força, pelas várias dicas bibliográficas, enfim, por fazer parte de nossas vidas, minha e do Yuri.

Aos meus alunos do Curso de Letras da Unipinhal, em especial, Adriana, Wellington, Joseane, Gisele, Samara, Paulinha e Maurício, que me deram inspiração e me ajudaram na coleta dos dados.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação do IEL, especialmente a Rose, por ter “profetizado”, em um dia de total descrença, que a próxima a defender seria eu!

Chega de temer, chorar, sofrer, sorrir, se dar
E se perder e se achar e tudo aquilo que é viver
Eu quero mais é me abrir e que essa vida entre assim
Como se fosse o sol desvirginando a madrugada
Quero sentir a dor desta manhã
Nascendo, rompendo, rasgando, tomando, meu corpo e então eu
Chorando, sorrindo, sofrendo, adorando, gritando
Feito louca, alucinada e criança
Eu quero o meu amor se derramando
Não dá mais pra segurar, explode coração...

Conzaguinha.

RESUMO

Ancorados na perspectiva da Análise de Discurso, na interface com a psicanálise freudiana e a Desconstrução, nosso objetivo, neste estudo, foi analisar os modos de abordagem do humor por Livros Didáticos de inglês como LE. A pesquisa permitiu-nos compreender o modo de tratamento do humor e a concepção de ensino de língua que emergem das práticas didático-pedagógicas com base em quadrinhos e da sua (dis)posição nos livros didáticos de inglês pesquisados. O *corpus* da pesquisa se constituiu de seis Livros Didáticos de inglês como LE, adotados por professores de inglês de escolas públicas que compreendem as cidades de Campinas e região. Nosso pressuposto era o de que, embora constituídos de uma gama diversificada de textos que representam diferentes discursividades, os LDs, mais precisamente o tipo de sua abordagem, tendem a homogeneizar os textos dos quais se apropriam. Diante disso, formulamos a hipótese de que, no contexto didático-pedagógico de ensino de língua, mais exatamente em livros didáticos de língua inglesa como LE, há uma tendência ao apagamento dos efeitos de comicidade e das condições de sua produção. A partir dos resultados da análise empreendida, pudemos observar que o modo de abordagem do humor pelos LDs em questão tende a apagar o jogo com as palavras e os sentidos, a brincadeira, os equívocos, ambiguidade, resultando, por conseguinte, no apagamento dos aspectos culturais e discursivos que constituem o campo da comicidade. Entendemos que o tipo de abordagem do humor que encontramos nos LDs pesquisados pode ter implicações sérias no ensino-aprendizado de inglês como LE e, por conseguinte, na constituição identitária do sujeito, a saber: a) o apagamento da criatividade, da imaginação e do prazer; b) a ausência do componente lúdico e, portanto, do prazer, do envolvimento que toda aprendizagem (aquela que atravessa o corpo e o transforma) deve pressupor e, finalmente, c) o apagamento do aspecto político que atravessa o campo da comicidade. Tal apagamento reforça a ideia equivocada de que o humor é uma ‘mera’ brincadeira que não requer exercício intelectual, posição totalmente contrária à que assumimos nesta pesquisa. O campo da comicidade implica relações subjetivas, sócio-históricas e culturais. Mais precisamente, há relações subjetivas e sócio-históricas implicadas na produção do prazer e da poeticidade cômicas, o que faz dele um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Palavras-chave: Comicidade - Livro Didático de inglês – História em Quadrinhos (Humor) – discurso didático-pedagógico.

ABSTRACT

Anchored in the perspective of the Discourse Analysis, in the interface with the Freud's Psychoanalyze and Deconstruction, our aim, with this study, was to analyze the way of approaching of humor by Handbooks of English as a Foreign Language (FL). This research allowed us to comprehend the way of treatment of humor and the conception of language teaching which emerges from the didactic and pedagogical activities based on comics and from their position (localization) in the handbooks of English selected for this study. The *corpus* of this research is composed by six Handbooks of English as a FL, adopted by English teachers who work at public schools comprising Campinas and region. Our basic assumption was that, in spite of being composed by many different kinds of texts which belong to different discourses, the Handbooks of English, especially their kind of approaching, have the tendency of becoming the texts homogenous. So, we developed the hypothesis that, in the didactic-pedagogical context of language teaching, more exactly in Handbooks of English as a FL, there is a strong tendency of erasing of the effects of humor and their conditions of production. From the results of our analyses, we could observe that the way how the Handbooks approach humor tend to eliminate the joke, the ambiguity, the double meaning, resulting, consequently, in the erasure of the cultural and discursive aspects which constitute the complex field of the comicity. We consider that the kind of approaching of humor found in the Handbooks of English present serious implications in the learning and teaching of English as a FL and, consequently, in the constitution of the subject's identity: a) the erasure of creativity, imagination and pleasure; b) the absence of the playful component and, therefore, of the pleasure, of the involvement which every kind of learning involves (that one which spans the body and changes it) should presuppose and, finally, c) the erasure of the political aspects which span the field of comicity. That erasure reinforces the mistaken idea that humor is a simple play which does not demand an intellectual exercise, totally different of the position assumed in this study. The field of the comicity entails social, historical and cultural relations. *More specifically, there are subjective and social-historical relations entailed in the production of the pleasure and of the comics poeticity, what makes it an important element for the teaching-learning of a language.*

Key-Words: Comicity – Handbooks of English as a second language – English Teaching – Comics – didactic-pedagogic discourse.

ABREVIACOES UTILIZADAS NESTE TRABALHO:

LE: língua estrangeira

PDP: prática didático-pedagógica

LD: livro didático

QH: quadrinho de humor

HQ: história em quadrinho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
 CAPÍTULO 1 – UNIVERSO MIDIÁTICO: SURGIMENTO DE NOVAS FORMAS DE SIGNIFICAÇÃO	
1.1. De Gutenberg à era midiática: novos modos de subjetivação e textualização dos sentidos	33
1.2. Constituição do olhar (leitura) em tempos midiáticos.....	40
1.3. Condições de produção dos textos quadrinizados.....	44
 CAPÍTULO 2 – DISCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: EFEITOS DA ERA MIDIÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
2.1. Noção de texto.....	50
2.2. Noção de discurso.....	58
2.3. Efeitos do discurso midiático no contexto escolar.....	61
2.4. Constituição dos LDs de inglês como LE.....	74
2.4.1. Ser autor de LD de inglês como LE em tempos midiáticos.....	79
 CAPÍTULO 3 – ARTE QUADRINIZADA: O FUNCIONAMENTO DE TEXTOS QUADRINIZADOS	
3.1. Elementos constituintes dos quadrinhos.....	90
3.2. O aspecto sonoro e icônico do texto quadrinado.....	96
3.3. O quadrinho e sua relação com o cinema.....	100
3.4. A espessura material do	104
 CAPÍTULO 4 – CAMPO DA COMICIDADE	

4.1. Língua(gem) e sujeito	109
4.2 A comicidade como cenário do desejo e do poder.....	115
4.3. Categorias da comicidade segundo Freud	121
4.4. A comicidade nos quadrinhos.....	130

CAPÍTULO 5 – COMICIDADE NOS LDS DE INGLÊS COMO LE: OS MODOS DE SUA ABORDAGEM

5.1. A constituição do corpus e o olhar da pesquisadora.....	144
5.2. Práticas didático-pedagógicas como lugar de contenção dos sentidos..	152
5.3. A disposição dos quadrinhos nas páginas dos LDs: possíveis efeitos de sentido.....	186
5.3.1. Rufem os tambores! Abrindo as unidades com quadrinhos.....	186
5.3.2. Hora do recreio! Fechando as unidades com quadrinhos.....	202
5.3.3. No meio do caminho tinha um quadrinho: a inserção de QHs no meio da unidade.....	210
5.4. O apagamento da relação língua-cultura na abordagem dos QHs.....	219
Considerações finais	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	249
Anexo.....	259

INTRODUÇÃO

Em minha atuação como professora de inglês¹, os livros didáticos têm sido um dos principais objetos de minha reflexão. Por isso, esta pesquisa se insere no âmbito dos estudos que tratam de questões ligadas ao funcionamento discursivo de Livros Didáticos (LD) de Inglês como língua estrangeira (LE).

Para esta apresentação, acreditamos ser fundamental a descrição, ainda que sucinta, do percurso anterior a este estudo². A partir do trabalho desenvolvido em um curso de extensão universitária ministrado por nós, em 2004, no IEL/Unicamp, sobre materiais didáticos de língua inglesa e o(s) modo(s) de sua abordagem no contexto didático-pedagógico de línguas, cujas reflexões, discussões e leituras giraram em torno do modo de seu funcionamento, passamos a refletir sobre outras questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Inglês como LE, entre elas o funcionamento discursivo de LDs de Inglês como LE e as concepções de língua, leitura, texto, sujeito leitor e autor(ria) que os embasam. Além disso, a nossa atuação como professora de Inglês e Linguística no Ensino Superior (Graduação em Letras), os questionamentos, reflexões e apontamentos que vimos realizando em nossa trajetória profissional, mais precisamente no que dizem respeito ao trabalho com LDs – também foram fundamentais para a elaboração desta pesquisa, uma vez que, principalmente no Curso de Letras, a reflexão sobre o funcionamento discursivo de LDs de línguas e o(s) modo(s) de sua abordagem e de outros tipos de materiais didáticos são objetos de interesse por parte de ambos, professores e alunos.

As questões que levantamos neste estudo, que estão apoiadas no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa na interface com a Desconstrução e Psicanálise freudiana, são fundamentais, a nosso ver, ao campo do saber da Linguística Aplicada preocupada com o Ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente de inglês. Trata-se de questões que envolvem uma reflexão sobre o(s) modo(s) de abordagem do campo da comicidade pelos LDs de inglês como LE, LDs estes adotados por professores de escolas públicas localizadas na cidade de Campinas e região.

¹ Mais precisamente de escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e, nos últimos seis anos, do ensino superior (privado) no Estado de São Paulo e no último ano, do ensino superior público.

² Anterior, vale dizer, a nossa entrada no Programa de Pós-Graduação no Instituto de Estudos da Linguagem.

Vale dizer que são livros direcionados à educação básica que compreendem o ensino fundamental e médio.

Assim sendo, para esta investigação, analisamos o modo como o campo da comicidade é abordado por esses LDs, buscando compreender o seu processo de significação, bem como as concepções de ensino (de língua) que estão permeando o modo de esses LDs abordarem o humor.

A escolha por trabalhar com essa temática, mais precisamente com os modos de abordagem do campo da comicidade por LDs de inglês como LE se deve a dois fatores: a) relevância de estudos sobre o funcionamento de LDs no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, sobretudo na área da Linguística Aplicada, em que, a nosso ver, essa temática pode(ria) ser mais debatida, principalmente da perspectiva da Análise de Discurso na interface com a Desconstrução e a Psicanálise; b) necessidade de alargar a discussão sobre os modos de abordagem, pelo discurso didático-pedagógico, de textos pertencentes ao campo da comicidade, em nosso caso, quadrinhos de humor (QHs doravante)³.

Sempre chamou nossa atenção a gama diversificada de tipos textuais provindos de diferentes ordens do discurso presentes nas páginas de LDs de inglês como LE. A diversidade textual presente nos LDs está intimamente relacionada com o seu funcionamento. No plano do imaginário, além de os LDs funcionarem como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto” (SOUZA, 1999: 27), funcionam, principalmente, como o lugar de completude (imaginária) dos sentidos.

Dentre os diversos textos neles encontrados, os QHs foram os que mais chamaram a nossa atenção por algumas razões. A primeira delas diz respeito ao modo de seu funcionamento. Os QHs são um tipo de texto que se caracteriza pelo jogo entre os planos verbal e não verbal conjuntamente, o que rompe com a ideia hegemônica de texto como um conjunto de palavras organizadas. Vale dizer que estamos nos referindo aos QHs constituídos pelo verbal e pelo não-verbal conjuntamente, porque há casos de QHs constituídos apenas pelo não-verbal. Instigou-nos observar o modo como esses planos são trabalhados pelos LDs.

³ Por *quadrinhos de humor* entendemos tanto as tirinhas quanto as histórias em quadrinhos. Ambas, como explicitaremos ao longo desta tese, são produzidas por meio do recurso da quadrinização e estão presentes nos LDs de inglês como LE selecionados para esta pesquisa.

A segunda está relacionada ao fato mesmo da comicidade, de seu modo de funcionamento. Enquanto uma prática de linguagem, o campo da comicidade, do qual deriva o chiste, o cômico e o humor, conforme a distinção estabelecida por Freud (1905)⁴, se manifesta, em sua maioria, na relação conjunta entre a materialidade linguística e imagética. Recorrendo a recursos expressivos constitutivos da própria estrutura significativa do sistema linguístico (tais como duplicidade de efeitos discursivos, ironia, ambiguidade, equívoco, trocadilhos, jogos de palavras, entre outros), e do sistema imagético (desenho, caricatura, palavras iconizadas, palavras onomatopaicas), o campo da comicidade atesta, pois, o caráter oscilante da língua(gem), desestabilizando-a das estruturações lógico-matemáticas a que ela, muitas vezes, é submetida (FERREIRA, 2000).

Finalmente, o campo da comicidade, do qual faz parte os QHs, enquanto manifestação estético-artística, está intimamente relacionado ao prazer (à fruição). Ele apresenta, em sua constituição, um funcionamento estético específico, na medida em que trata de questões existenciais, entre outras, constitutivas da subjetividade, através de um modo especial de *elaboração dos sentidos*. Mais precisamente, o campo da comicidade traz em seu bojo processos, considerados *estéticos* (EAGLETON, 1993), tais como técnicas e procedimentos iguais ou similares ao funcionamento do inconsciente (condensação e deslocamento, por exemplo), capazes de afetar os sentidos (o corpo) de um modo peculiar. É por isso mesmo, como Freud (1905) bem mostrou, o humor não é uma “mera brincadeira”; ele implica, pois, relações subjetivas, sociais e culturais. Ele é “arma” e defesa da subjetividade⁵.

Não estamos negando, com isso, que o humor não está relacionado ao lúdico, ao prazer e ao poético; assumimos, nesta pesquisa, que mesmo esse seu lado não faz dele “mera brincadeira”, fruto de uma imaginação ingênua ou de pura descontração sem implicações para a constituição subjetiva dos sujeitos e dos sentidos. Numa abordagem psicanalítico-discursiva do humor, há relações subjetivas, sócio-histórico-ideológicas implicadas na produção do prazer e da poeticidade cômicas, como veremos ao longo do trabalho.

⁴ Aprofundaremos esta questão no capítulo 4.

⁵ Esse seu caráter será aprofundado no capítulo 4, mais precisamente na seção 4.3, em que discutiremos sobre as categorias da comicidade segundo Freud (1905).

Por isso, o campo da comicidade exerce um papel fundamental na constituição da subjetividade; daí a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna e/ou estrangeira. Mais precisamente, a reflexão de Freud é, a nosso ver, fundamental para compreender as implicações do campo da comicidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (em nosso caso, o inglês), uma vez que se trata de uma abordagem que leva em conta a subjetividade, o discurso e a cultura. Não é à toa que essa reflexão foi retomada, ao menos em parte (os chistes), por Pêcheux. Associando cada tipo de comicidade a processos subjetivos específicos, Freud fez diferenciações (cômico, chiste e humor), delineando seus traços principais, que se mostraram profícuos para a análise de nosso *corpus*. Permitiu-nos compreender os diferentes tipos de comicidade em cada caso, analisando seu funcionamento ao mesmo tempo subjetivo e cultural

Por todas essas razões, acreditamos que os QHs, tipo de texto pertencente ao campo da comicidade, são um material rico, tanto para a análise e compreensão de seu processo de significação quanto como objeto de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE.

Com base no levantamento bibliográfico feito para este trabalho, observamos que, embora exista um número considerável de estudos dedicados à temática do humor, há poucas pesquisas dedicadas à análise do funcionamento do humor no contexto didático-pedagógico⁶ de línguas. Entre as pesquisas às quais tivemos acesso, destaca-se o trabalho de Rufino (2003), denominado “Humor e identidade no livro didático de língua inglesa”. O objetivo de seu trabalho é analisar livros didáticos de origens britânica e brasileira, observando neles as representações que fazem o interlocutor rir. A autora observou, com base nos resultados das análises empreendidas, que, além de funcionar como uma forma de despertar o interesse do aluno e de envolvê-lo na leitura, algumas atividades dos livros didáticos pesquisados, através do humor, marginalizam a imagem de determinados povos.

⁶ Além da constatação de que há poucas pesquisas voltadas para a análise discursiva do funcionamento de livros didáticos de inglês como LE no campo da Linguística Aplicada, outras duas razões nos levaram a eleger LDs de inglês como objeto de investigação. A primeira é o fato de o ensino-aprendizagem de línguas ter sofrido, como lembra-nos Coracini (1999), forte influência do livro didático. Neste sentido, acreditamos que compreender o funcionamento de LDs (em nosso caso, de língua inglesa como LE) é, de certa forma, compreender o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE. A segunda diz respeito ao fato de os livros didáticos corresponderem à principal (e não raras vezes única) fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos (CORACINI, 1999; SOUZA, 1995).

A autora conclui que a diversidade cultural nas atividades analisadas é apresentada de forma negativa por meio de uma visão essencialista de identidade. Em suas palavras, “as identidades são representadas de forma fixa através de estereótipos e são posicionadas em uma escala de inferioridade”. (RUFINO, 2003: 134).

Há também a reflexão proposta por Souza (2001) em seu artigo intitulado “O humor na sala de aula”. Nele, a autora propõe que o humor seja trabalhado enquanto uma competência comunicativa. Assim, apoiada nos estudos de Canale e Swain, fundamentalmente em sua obra de 1980, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, obra essa que postula diferentes funções comunicativas que o aprendiz de uma língua estrangeira deve conhecer (competência sociolinguística, discursiva, estratégica, gramatical), essa autora (2001: 450) considera de igual importância a competência humorística que consiste, segundo ela, na “capacidade do leitor/ouvinte em achar graça de um texto”. A partir da seleção de algumas tiras humorísticas de Frank & Ernest, Souza mostra os diferentes recursos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) que entram no processo de produção dos efeitos humorísticos, enfatizando a sua importância na aprendizagem. Conforme a autora, “consideramos que tais tiras representam um meio para a expansão linguística dos alunos, e sua apresentação na sala de aula representa uma forma importante pela qual a competência humorística possa ser desenvolvida” (2001: 451).

Mendonça (2005: 202) faz uma crítica tanto à escola quanto às pesquisas acadêmicas. A autora afirma que, embora já sejam aceitos como objeto de leitura fora das salas de aula, os QHs ainda não foram incorporados ao elenco de textos com que a escola trabalha, “tampouco alcançaram a devida atenção das pesquisas acadêmicas”. Mendonça (2005) observa ainda que, no discurso didático-pedagógico, os QHs aparecem como um texto sem importância para o aprendizado, do tipo “Divirta-se”, “Só para ler”, “Texto suplementar”.

Encontramos essa mesma crítica no estudo proposto por Stutz e Biazzi (2007). Objetivando o desenvolvimento de um estudo sobre o gênero tiras em quadrinhos no ensino de inglês como LE, estas autoras afirmam que, embora este tipo de texto seja um dos favoritos de crianças e adolescentes, ele não tem sido enfatizado durante as aulas. Com base

nessa realidade, as autoras propõem que as tiras sejam tomadas como uma possível ferramenta de ensino a ser trabalhada por professores em formação. A escolha pelas tiras em quadrinhos é justificada por este gênero estar incluso no rol de sugestões de textos apresentadas nos documentos oficiais de Língua Portuguesa (PCNs, 1998) para o Ensino Fundamental e também por acreditarem que sua transposição para o ensino de Língua Inglesa possa levar a um trabalho interdisciplinar, capaz de conduzir a uma formação mais crítica dos alunos.

Contudo, a presente pesquisa se diferencia das aqui citadas, pelo fato de que busca trazer contribuições para o campo disciplinar da Linguística Aplicada, a partir de um viés teórico diferenciado, do modo de conceber o humor⁷ (via Freud e Análise de Discurso principalmente), buscando compreender fundamentalmente o seu modo de funcionamento nos LDs de inglês como LE selecionados para esta pesquisa – o que não é tratado nos estudos citados.

Algumas leituras realizadas ao longo dessa nossa pesquisa, mais precisamente no que diz respeito à literatura humorística enviesada por uma perspectiva que leva em conta a espessura material do humor (o seu funcionamento discursivo), foram fundamentais para a realização deste trabalho. Embora tais estudos não estejam articulados diretamente ao campo disciplinar da Linguística Aplicada, tentamos deslocá-los para as questões que nos interessam nesta tese.

Dentre esses estudos, destacou-se o trabalho de Possenti (1998). Ancorado na Teoria do Discurso e nos estudos de Freud (1905), o autor focaliza os aspectos linguísticos responsáveis pela produção do humor e afirma que é pelo fato de ser regido por uma técnica – referindo à afirmação de Freud de que o *humor é uma questão de técnica* – que o humor se dá. Nessa mesma linha teórica, temos a tese de Folkis (2004), cujo título é “Análise do discurso humorístico: as relações homem/mulher no contexto do casamento”. Nela a autora mostra como as piadas são um excelente lugar para se dizer o que oficialmente não se pode falar. As piadas são um tipo de discurso “fora da lei”, que aponta para verdades escondidas, “diz com toda “ingenuidade” e incoseqüência as coisas que socialmente não se pode dizer”, afirma a autora.

⁷ Ou “campo da comicidade”, no dizer de Freud (1905).

Outro estudo interessante é o de Felisbino (2001). Ancorada na perspectiva da Análise de Discurso na interface com a Desconstrução, esta autora afirma que o humor não está circunscrito a uma tipologia textual, isto é, a um tipo específico de discurso; o humor, segundo ela, é um efeito de sentido que se inscreve numa determinada formação discursiva, em determinadas condições de produção. Enquanto efeito da relação entre interlocutores, o humor se “insurge no fazer-se, no dizer-se da linguagem”, o que se aproxima fortemente das teses de Possenti (1998) e Folkis (2004). Felisbino (2001) parte do pressuposto de que o humor, enquanto efeito de sentido, resulta de um processo de des-construção de sentidos da própria linguagem. Dentre os vários aspectos que podem entrar na constituição de textos pertencentes à ordem do discurso humorístico, a autora destaca a ironia, o *non-sense*, o óbvio, a subversão, o insólito, o jogo, a semelhança, o absurdo. “A esses vários aspectos”, diz a autora, “subjaz um processo de des-construção que destrói e re-constrói o próprio dizer, a linguagem e constitui sujeitos”.

Nesse modo de pensar o humor, isto é, enquanto processo de desconstrução de sentidos, ficam pressupostos pelos menos dois aspectos constitutivos do campo da comicidade: a) há uma flutuação, um movimento que caracteriza o vir-a-ser dos textos humorísticos por conta da(s) memória(s) discursiva(s) que os atravessam e b) o leitor é parte fundamental de/nesse processo de re-des-construção de sentidos.

O estudo realizado por Freud (1905), em seu livro “O chiste e sua relação com o inconsciente”, foi um dos mais importantes para a nossa compreensão sobre o funcionamento do campo da comicidade. Nesta obra, o autor considera o funcionamento do humor, do cômico e do chiste como elementos constitutivos de um universo complexo de sentidos a que ele chama de “campo da comicidade”⁸, expressão da qual nos apropriamos neste trabalho. Para ele, embora apresentem algumas diferenças⁹, o trio (humor, chiste e cômico) é o lugar no qual se dá a fruição (prazer) do sujeito (FREUD, 1905; KUPERMANN, 2003).

O posicionamento de Gadet e Pêcheux (2004) sobre o humor¹⁰ é fundamental para problematizar a ideia de que o humor é uma mera brincadeira, que não requer um

⁸ Aprofundaremos essa questão no Capítulo sobre o Discurso Humorístico, mais adiante.

⁹ Tais diferenças serão explicitadas no Capítulo 3.

¹⁰ O termo aqui abrange todo o campo da comicidade.

exercício intelectual. Para estes autores (2004: 94), o humor e a poesia não são o “domingo do pensamento [...] mas pertencem aos meios fundamentais de que dispõe a inteligência política e teórica...” Eles não apenas sustentam que a língua é capaz de humor e de poesia, como defendem, citando Brecht, que é “difícil aderir ao Grande Método (a dialética) quando não se tem humor”: a história, com suas contradições, requer uma posição humorada, aberta ao equívoco e ao disparate.

Como já dissemos, apoiados no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso na interface com a Desconstrução, atravessado ainda pelas reflexões de Foucault (1979) e Freud (1905; 1907), nosso enfoque, nesta pesquisa, está no modo de abordagem da comicidade pelos LDs de inglês como LE. Assim, a pesquisa que aqui se propõe insere-se numa perspectiva que concebe a comicidade enquanto discurso. Como tal, ela não é um objeto já-dado, mas linguístico e histórico, construção significativa de culturas e sociedades específicas.

Esta pesquisa, inscrita no interior do campo disciplinar da Linguística Aplicada, pretende, de um modo geral, contribuir para os estudos sobre o ensino de inglês como LE, mais precisamente sobre como os LDs de inglês como LE abordam a comicidade, os QHs, e suas conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE. O pressuposto que a sustenta é de que, embora constituídos de uma gama diversificada de textos que representam diferentes discursividades, os LDs de inglês como LE, mais precisamente o tipo de sua abordagem didático-pedagógica, tende(m) a homogeneizar os textos dos quais se apropria(m). Partindo desse pressuposto, formulamos a hipótese de que, no contexto didático-pedagógico de ensino de língua, mais exatamente em livros didáticos de língua inglesa como LE, há uma tendência de apagamento dos efeitos de comicidade e das condições de sua produção.

Com base na hipótese esboçada, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa que orientam este trabalho:

i) Como os QHs são inseridos no contexto dos LDs de inglês como LE ou, noutros termos, como se dá sua abordagem?

ii) Os QHs favorecem práticas didático-pedagógicas? Em caso afirmativo, que tipo de práticas são formuladas a propósito desses textos?

iii) Que concepções de língua e de (seu) ensino estão implicadas na abordagem da comicidade?

iv) Como os efeitos de comicidade são tratados pelos LDs de inglês selecionados?

v) Como se dá a relação entre língua e cultura na abordagem dos QHs?

Nosso objetivo geral, como já foi dito, é contribuir para a discussão sobre os modos de abordagem da comicidade de quadrinhos por LDs de inglês como LE.

Como objetivos específicos, nossa proposta é:

i) discutir o modo de funcionamento dos QHs presentes nos LDs de inglês,

ii) problematizar as práticas didático-pedagógicas com base nos QHs e a(s) concepção(ões) de ensino (de língua) que dela(s) emerge(m);

iii) analisar o modo como os LDs abordam a comicidade, observando o tratamento de seu(s) efeito(s) e de sua disposição nos LDs pesquisados e, finalmente,

iv) observar a relação entre língua-cultura no modo de abordagem dos QHs.

Para finalizar esta introdução, apresentaremos o modo como este trabalho está organizado. Dividimos a nossa tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo – intitulado *Universo midiático: modos de significação e subjetivação* – discutimos, como o título indica, os modos de significação e subjetivação que emergiram com a/na sociedade midiática. No segundo capítulo – intitulado *Discurso didático-pedagógico: efeitos da era midiática no contexto escolar* – trazemos, em um primeiro momento, algumas noções teóricas que julgamos importantes, tais como texto e discurso, e, num segundo momento, discutimos os efeitos de sentidos da mídia no espaço didático-pedagógico, especialmente em LDs de inglês como LE. No terceiro capítulo – intitulado *Arte quadrinizada: o funcionamento discursivo de quadrinhos* – levantamos algumas das várias regularidades que constituem o texto quadrinizado, isto é, os elementos verbo-visuais que o constituem, observando seu modo de funcionamento.

Já o quarto capítulo – intitulado *O campo da comicidade* – é organizado em quatro itens: o primeiro discute, brevemente, a concepção de língua e de sujeito com a qual trabalhamos e que atravessa toda a nossa reflexão, especialmente sobre o campo da comicidade; o segundo apresenta a perspectiva teórica adotada, fundamental para a

discussão e compreensão do denso campo da comicidade como “cenário de desejo e de poder”. Os autores principais em que apoiamos essa reflexão são Freud, Foucault e a Teoria do Discurso (Possenti e Pêcheux, principalmente). No terceiro item, tratamos das três subclasses que compõem o campo da comicidade, segundo a distinção estabelecida por Freud (1905), mostrando o funcionamento de cada uma delas. Finalizamos o último item mostrando os efeitos de comicidade presentes em alguns dos QHs presentes nos LDs de inglês selecionados para esta pesquisa. O objetivo é dar visibilidade aos aspectos culturais e discursivos da comicidade nos QHs selecionados, bem como dar evidência ao tratamento do contexto sócio-cultural, das posições subjetivas em jogo e dos efeitos de sentidos produzidos pelos processos cômicos mobilizados em cada caso.

Por fim, no quinto capítulo – intitulado *Comicidade nos LDs de inglês: o(s) modo(s) de sua abordagem* –, além de descrever o *corpus* e explicitar o gesto de interpretação lançado sobre ele, apresentamos resultados de pesquisa, acompanhados de alguns recortes discursivos feitos dos LDs de inglês com LE selecionados, por serem representativos das regularidades neles encontradas.

Na sequência, apresentamos as considerações finais da pesquisa, quando procuramos recapitular e discutir os modos de abordagem dos QHs (e, portanto, da comicidade) nos LDs de inglês analisados. Depois, estão as referências bibliográficas e, como anexo, dois recortes das unidades presentes nos LDs.

Capítulo 1

UNIVERSO MIDIÁTICO: SURGIMENTO DE NOVAS FORMAS DE SIGNIFICAÇÃO

O que faz com que tantas coisas ditas, por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, [...] mas que elas tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo.

(FOUCAULT, 1969 [1972: 160-61])

O referencial teórico-metodológico em que se apóia esta pesquisa situa-se numa perspectiva discursiva da linguagem, o que significa, em outros termos, que a concebemos em sua historicidade, isto é, em sua relação com a exterioridade, que é constitutiva. Portanto, neste trabalho, linguagem não é o mesmo que instrumento; ela é entendida como mediação, ação que transforma. Desse modo, não podemos estudá-la, analisá-la fora de suas condições de produção. Concebê-la desse modo implica uma posição crítica com relação à ideia de que a linguagem traria algo que seria em si mesmo um fundamento ou essência, um referente pronto e acabado. Se ela assim o fosse, não passaria de efeito de um *cogito* ou de algum tipo de consciência capaz de traduzi-la.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que, além de instaurar poder, todo discurso está ligado a uma rede complexa de saberes (FOUCAULT, 1979 [2001])¹¹. Esse modo de pensar o discurso marca nossa posição cuja concepção de linguagem é geradora de poder e de saber, que, por isso mesmo, não é neutra, nem transparente, mas opaca, densa, híbrida, heterogênea.

Assim sendo, para compreender os modos de abordagem dos QHs pelo discurso didático-pedagógico, objetivo central de nossa tese, é preciso delinear a(s) rede(s) de saberes a que está ligada a aparição desse tipo de texto, isto é, mapear as condições (regras)

¹¹ A noção de discurso será aprofundada no capítulo 3.

de sua aparição, apropriação e utilização no e pelo contexto didático-pedagógico, condições essas que se dão em um processo complexo sobre as quais pretendemos discorrer neste capítulo.

Considerando-se que estamos vivendo em uma sociedade marcada pela(s) tecnologia(s) e por uma intensa multiplicidade de linguagens (verbo-visual fundamentalmente), pretendemos, neste capítulo, rastrear – fazendo alusão a Derrida (1972 [2001]) – alguns acontecimentos que permitiram o surgimento de diferentes objetos, linguagens e suportes midiáticos, que deram vazão a novos modos de significação e subjetividades. Isso nos permitirá discorrer, no capítulo subsequente, sobre as condições de aparição dos QHs no contexto didático-pedagógico. Trata-se, pois, de dois momentos que não estão isolados, estanques, um do outro, mas que serão separados por uma questão metodológica.

Como veremos, é dentro de uma rede complexa de saberes e poderes que se dá a aparição de QHs na sociedade e, mais especificamente, no contexto escolar. Por isso, para compreender o modo de seu funcionamento neste espaço, faz-se necessário, neste capítulo, o estabelecimento das condições de sua produção (CPs doravante). Enquanto parte de um contexto mais amplo, os QHs – o seu surgimento –, como qualquer outra atividade de linguagem, devem ser remetidos ao conjunto de fatores que os tornam possíveis. Esses fatores, que são as próprias CPs (PÊCHEUX, 1969), envolvem tanto o que é material – o simbólico sujeito à falha –, como a situação de enunciação e a conjuntura político-ideológica em que se produz o discurso. Justifica-se, portanto, a remissão a certos acontecimentos que incitaram o surgimento de textos quadrinizados na sociedade, acontecimentos estes que produziram diferentes modos de produção dos sentidos e seus suportes.

Vale dizer que a análise das CPs deve compreender a matéria simbólica (sujeita a equívoco e a historicidade) e o componente institucional (a formação social, em sua ordem) atravessados pelas formações imaginárias¹². É por isso que a sua compreensão é

¹² Em qualquer processo de interlocução, a relação entre os interlocutores não é direta, mas atravessada pelas *formações imaginárias*, isto é, as imagens historicamente produzidas que os sujeitos têm de si mesmos, uns dos outros e do objeto do discurso. O discurso, enquanto efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1969)

fundamental na análise: a consideração das CPs, nas análises das discursividades, atesta a opacidade da/na linguagem, isto é, o fato de que os sujeitos e os sentidos se fazem (são produzidos) na sua relação constitutiva com a exterioridade.

Portanto, propomos, no presente capítulo, abordar alguns conceitos teóricos, tais como acontecimento e história, entre outros, que darão sustentação às nossas reflexões e permeiam a compreensão sobre as condições de aparição de textos como os QHs na em nossa sociedade. Com relação aos conceitos teóricos, salientamos, porém, a relevância de desdobrá-los para a temática em questão e, assim, refletir sobre os acontecimentos produzidos ao longo da história (no que tange aos suportes midiáticos e às linguagens principalmente), nos quais analisamos a constituição dos sentidos, do sujeito (seu olhar) e das diferentes práticas languageiras presentes na sociedade.

1.1 De Gutemberg à era midiática: novos modos de subjetivação e textualização dos sentidos

A grande proliferação de textos e todos os modos de textualização possíveis com os quais nos deparamos hoje, em pleno século XXI - especialmente os visuais ou *mistos* (GARCÍA CANCLINI, 1998), como os QHs, não surgiram do nada ou segundo um jogo qualquer das circunstâncias, como indica nossa epígrafe. Essa proliferação se inicia graças a um acontecimento: a criação da imprensa por Gutemberg, em 1438. Macluhan (1964: 181) afirma que “o mundo das ciências e das tecnologias modernas dificilmente teria existido, não fossem as imprensas”. Dizemos o mesmo a respeito dos diferentes textos, dos diferentes suportes midiáticos e modos de textualização dos sentidos, que circulam em nossa sociedade: a invenção de Gutemberg também abriu o caminho para a sua aparição. Neste sentido, a invenção da imprensa suscitou um verdadeiro deslocamento nos modos de subjetivação do homem na sociedade.

é sempre e inevitavelmente atravessado por formações imaginárias. Por isso, o discurso não é um objeto empírico, mas é efeito material: ele tem historicidade.

O acontecimento, como Foucault (1969 [1972]) o concebe, se produz em uma dispersão material e é feito de cesuras que dispersam o sujeito, que é, dentro da posição teórica aqui assumida, cindido, clivado, constituído em uma pluralidade de posições¹³. Vale dizer, ainda, que o acontecimento remete ao passado e ao presente, uma vez que o que é dito no passado surte efeitos no presente, modificando aquele. Além da memória, entendida como o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o presente se constitui daquilo que é inédito e que rompe com a continuidade do passado. Por isso, o acontecimento traz para a consideração as condições de sua aparição e os efeitos de sentido, junto com as interpretações que lhe são atribuídas pelo sujeito na história. Eis a razão de sua remissão tanto ao novo e singular, de um lado, quanto ao velho e repetível, de outro. Dito isso, podemos dizer que, compreendida como acontecimento, a imprensa afetou a constituição identitária do sujeito, permitindo, entre outras coisas, uma nova relação do homem com a linguagem e com o mundo. Dito de outra forma, enquanto acontecimento produzido na e pela história, a imprensa incitou novos modos de formulação e circulação dos sentidos e, conseqüentemente, novos modos de leitura.

Além de permitir deslocamentos nas e das posições de sujeito, estabelecendo novos modos de subjetivação, o advento da imprensa provocou uma mexida na organização social vigente: o livro, que até então fora privilégio exclusivo da aristocracia e do clero, passa a ser um bem de “todos” na nascente sociedade burguesa. Portanto, há, também, um deslocamento nas relações de poder-saber (Foucault, 1979) até então estabelecidas. Foi a partir do surgimento da imprensa, signo de liberdade e cidadania, que se iniciou o processo de democratização do saber (da leitura) por meio da reprodução de obras em larga escala.

É importante dizer que as transformações que a imprensa provocou não se deram sem conflitos e contradições. Ao mesmo tempo em que o processo de massificação de textos se inicia, há, por sua vez, um forte investimento nos modos de controle dos sentidos. Ainda que tenha possibilitado uma gama diversificada de produção de textos e sua circulação, a era gutenberguiana esteve, como não poderia deixar de ser, submetida às relações de poder da sociedade na qual surgiu. De acordo com Foucault (1971 [1996: 9]), toda formação social tem mecanismos de controle da interpretação e da circulação dos

¹³ A noção de sujeito será retomada e melhor explicitada no Capítulo 4.

discursos que produz, formas estas historicamente determinadas. Para o autor, “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 de qualquer coisa”. Procedimentos de interdição e administração dos sentidos e de sua circulação, como o *Índex Librorum Prohibitorum* instituído pela Igreja Católica, continuaram com o advento da imprensa, embora sob diferentes modos. Isso implica dizer, apoiados em Foucault (1998), que o poder está em todo lugar, disseminado no interior das instituições. Trata-se, pois, de sistemas de interdição do qual toda formação social dispõe, mais precisamente de procedimentos que criam um jogo de fronteiras, limites, supressões que tentam controlar a produção dos discursos na sociedade. Por meio de mecanismos coercitivos, as instituições conjuram o acaso do discurso, colocando regras de funcionamento para quem deseja entrar na sua ordem.

Embora, ao longo dos últimos séculos, principalmente o século em que vivemos, a relação do homem com a língua(gem), com os signos, com o(s) texto(s) tenha se tornado bastante complexa, o espectro de Gutenberg continua fortemente presente em nossos dias – presente, mas transformado. Dizer que Gutenberg está *presente mas transformado* significa se posicionar criticamente em relação a um projeto positivista de história. Significa, ainda, rejeitar, como o faz Foucault (1972: 18), o continuísmo presente na história tradicional. Foucault, como é sabido, problematiza qualquer tipo de continuísmo na história ao privilegiar as séries, os recortes, os limites, os desníveis, os deslocamentos. Seu objetivo é

determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries, que sistema vertical elas são suscetíveis de formar; qual é, de umas para outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser os deslocamentos, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente.

Retomando a afirmação de Macluhan (1964), a imprensa possibilitou o aparecimento do que, hoje, chamamos de *sociedade midiática*, que culminou, por sua vez, na era tecnológica, era das novas tecnologias de linguagem na qual vivemos. Mais

precisamente, o acontecimento “imprensa” concorreu para a instauração dessa sociedade dos *mass media*¹⁴.

Não se trata de fazer um retorno a uma suposta origem – até porque não há origem, apenas efeito de origem –, mas de perceber nisso que chamamos “sociedade midiática” – e porque não dizer “sociedade tecnológica”, “sociedade (pós-) moderna”¹⁵ – rastros de certos acontecimentos passados em acontecimentos presentes, formando uma rede complexa de relação, de saberes, de sentidos e discursos que se correlacionam, que convivem, que se dispersam, que se contradizem, produzindo efeitos nos modos de subjetivação e nos processos de significação.

Em sua tese de doutorado “(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas”, Galli (2008) propõe a problematização das mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-tela, a relação do sujeito-aluno-leitor com as chamadas “novas” tecnologias digitais e, conseqüentemente, as prováveis influências na vida do sujeito-leitor no mundo contemporâneo e globalizado. A autora aborda os possíveis deslocamentos identitários provocados pelo (ciber)espaço, a partir das representações construídas pelos alunos-leitores acerca da leitura de (hiper)textos. Segundo a autora (2008: 37), as novas tecnologias de informação e comunicação, incluindo aí o ciberespaço e a mídia em geral, tem o poder, entre outros, de “reestruturar e reconfigurar nossas subjetividades e identidades”.

¹⁴ Atualmente, de acordo com Santaella (2002: 48), o termo “mídias” se fixou de maneira abrangente. Para a autora, “hoje, o termo é rotineiramente empregado para se referir a quaisquer meios de comunicação de massa – impressos, visuais, audiovisuais, publicitários – e até mesmo para se referir a aparelhos, dispositivos e programas auxiliares da comunicação”. A nova realidade que se instaurava demandou, segundo a mesma autora, “um novo termo, no caso, “mídias”, (...) necessário para dar conta dos trânsitos e hibridismos entre os meios de comunicação que eram acelerados ainda mais pela multiplicação daqueles meios que não podiam ser considerados necessariamente como meios massivos. De meados dos anos noventa para cá, a emergência da comunicação planetária via redes de teleinformática acabou por instalar a generalização do emprego da palavra “mídia” para se referir também a todos os processos de comunicação mediados por computador. Com isso, seu emprego se alastrou, tendo se tornado hoje de uso corrente”.

¹⁵ A mídia ou, se quiser, o discurso midiático é uma das modalidades de existência da sociedade contemporânea, (pós)moderna, isto é, a mídia irrompe nessa sociedade. Quanto ao conceito de “modernidade”, Peters (2000) afirma que a modernidade tem início com o projeto de homem moderno e estende-se até a atualidade, período este nomeado por alguns autores **(pós)modernidade**. Por isso, preferimos grafar *(pós)modernidade* – com o prefixo *pós* entre parênteses – pois não há uma fronteira rígida separando a modernidade da pós-modernidade. O que há, portanto, é um imbricamento de uma (modernidade) na outra (pós-modernidade) e não uma ruptura radical entre elas.

Essa discussão implica dizer, bem ao gosto de Foucault (1969 [1972]), que não há um fio linear e cronológico tecendo os períodos (acontecimentos) históricos, nem estes “aparecem e desaparecem de forma nítida ou em momentos cronológicos precisos”, como afirma Kellner (2001: 73). Um período é atravessado por outro(s), embora compareça, no imaginário discursivo, como um bloco linear, fechado, homogêneo, sem conflitos. É justamente desse sentido metafísico de história – herança de uma metafísica transcendental – da qual Derrida (1972 [2001: 64-65]) desconfia. Para ele, a história deve ser pensada como “história [...] “monumental, estratificada, contraditória”; história que também implique uma **nova lógica da repetição e do rastro**, uma vez que é difícil ver onde haveria história sem isso”¹⁶.

A sociedade midiática na qual vivemos é um desdobramento da idade industrial, isto é, naquela, há rastros desta. Tanto a era industrial como a midiática estão intrinsecamente ligadas ao acontecimento histórico da imprensa de Gutemberg, como nos ensina McLuhan (1964), por um processo descontínuo e disperso. No caso da sociedade midiática, esta se caracteriza pela multiplicação de códigos, linguagens e suportes midiáticos. Segundo Pignatari (1994: 79), foi essa multiplicação e multiplicidade de códigos e linguagens que possibilitou uma nova consciência de linguagem, promovendo, entre outras coisas, “operações intersemióticas” no “ato criativo” e instalando a “crise da lógica tradicional”. Isso porque

cada nova tecnologia de produção de imagens [e outras linguagens em geral] inaugura um novo momento na história da humanidade no que se refere a sua relação com os signos imagéticos [ou verbovisuais], pois implica em formas diferenciadas de perceber e de se relacionar com esses signos. (AGUIAR, 2006: 2)

Ao produzir novas tecnologias de linguagem e, junto com elas, novos processos de significação, isto é, novas formas de textualização dos sentidos e dos discursos (o cinema, a fotografia, as histórias em quadrinhos (HQs doravante), etc. são bons exemplos), a sociedade midiática instaura, ao mesmo tempo, novas posições de sujeito, um novo olhar diante de um mundo eminentemente permeado por diferentes linguagens (verbal e não-

¹⁶ Os grifos são nossos.

verbal conjuntamente), estabelecendo, com isso, diferentes relações do homem com o universo sógnico. Nas palavras de Kellner (2001: 9 e 27):

os vários meios de comunicação – rádio, cinema, televisão, música e imprensa, como revistas, jornais e histórias em quadrinhos – privilegiam ora os meios visuais, ora os auditivos, ou então misturam os dois sentidos [como é o caso dos quadrinhos], jogando com uma vasta gama de emoções, sentimentos e ideias. (...) Com o advento da cultura da mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua própria casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiência e subjetividade.

Desse fluxo de imagens, de sons, de signos verbo-visuais, de diferentes tecnologias e linguagem(ns) resulta, necessariamente, o deslocamento dos modos de o sujeito se relacionar com o outro, enfim com a língua(gem) e com a cultura até então predominantes. Conforme Kellner (2001: 27) escreve, “a cultura da mídia é a cultura dominante hoje em dia. Suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas da cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimentos para decodificá-las”. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o cinema e com a arte quadrinizada. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Isso se dá sempre que há a irrupção de um acontecimento, ou seja, toda vez que um acontecimento irrompe em uma dada formação social, o saber e todos os objetos que ela traz em seu bojo passam a ser repensados, redistribuídos, repartidos, valorizados, promovendo, conseqüentemente, (des)identificação(ões) na(s) subjetividade(s). Foi o que aconteceu na era gutenberguiana e passou a ocorrer também, mas sob outros modos (natureza), na e com a era midiática. Como resultado disso, passa-se a produzir, principalmente no contexto escolar, diferentes formas de produção de LDs, especialmente LDs de inglês e português.

Todas essas mudanças – em especial com relação às novas linguagens – parecem causar transformações no modo de se conceber o conhecimento e a identidade

linguístico-escolar de alunos e professores¹⁷. Desloca(m)-se, pois, o(s) modo(s) de produção (dominante) do conhecimento – por exemplo, os modos de se conceber a leitura, tipos de texto, etc. –, produzindo um rompimento no modo de leitura hegemônico, por exemplo, pautado na linearidade do significante¹⁸. Um exemplo disso é a criação dos textos produzidos sob o recurso da quadrinização, como é o caso dos QHs. Enquanto formas do discurso da mídia, da era das novas tecnologias de linguagem, os QHs subvertem a ideia de texto como um conjunto de palavras organizadas pelo imaginário: começo, meio, progressão e fim. Trata-se de um momento contemporâneo que vem instaurar novos modos de o sujeito se subjetivar nas e pelas “novas” práticas didático-pedagógicas – com base em textos de diferentes naturezas –, que começam a surgir na escola e nos LDs, principalmente aquelas relacionadas à leitura, estabelecendo e legitimando o que, onde e como ler. Neste sentido, o discurso da mídia – a sua irrupção na sociedade – convoca relações de poder-saber.

É preciso dizer que, para Foucault (1979), tanto o poder quanto o saber estão imbricados e disseminados na microestrutura social, produzindo verdade(s)¹⁹. Isto é, Foucault não concebe os sistemas de poder sem atrelá-los aos efeitos de verdade. Como afirma Mascia (2002: 64), vinculada ao pensamento foucaultiano, “é no interior do discurso que se produz a verdade, a partir de um jogo discursivo em cujo funcionamento se travam pequenas lutas diárias pelo poder-saber”. Neste sentido, é certo afirmar que “a produção da mídia está, portanto, intimamente imbricada em relações de poder e serve para reproduzir os interesses das forças sociais poderosas, promovendo a dominação ou dando aos indivíduos força para a resistência e a luta” (KELLNER, 2001: 64), uma vez que todos os objetos que dela irrompem (textos, diferentes linguagem(ens) e suportes midiáticos, tecnologias, etc.) produzem verdades. A comoção, o fascínio, a sedução, o posicionamento que a mídia traz influencia a subjetividade (o público, o leitor, etc.), parafraseando Kellner (2001). É neste sentido que ela produz verdade(s), portanto, poder-saber.

¹⁷ Discursivamente, a identidade é heterogênea uma vez que é perpassada pelo outro.

¹⁸ O texto quadrinizado é o índice mais evidente desse deslocamento. Com o seu surgimento, o olhar precisou aprender a ler/compreender a sua sintaxe. Voltaremos a essa questão no próximo item.

¹⁹ A produção da verdade se dá através de um processo complexo. Ela deve ser entendida no sentido dado por Foucault, como “um objeto”, escreve Mascia (2002: 71), “que encontra o seu valor e seu sentido em um determinado momento histórico-social”.

Assim, a linguagem, entre outras coisas, nessa era midiática, se revela todopoderosa, múltipla, heterogênea e permite que o sujeito se circunscreva num contexto também assim, isto é, heterogêneo, como é o caso, por exemplo, da escola. Esta, como veremos no capítulo subsequente, será influenciada por aquela (o discurso midiático). A diversidade de textos que encontramos em LDs de inglês, por exemplo, é o caso mais nítido da influência dessa era midiática no contexto didático-pedagógico. Trata-se de um indivíduo interpelado em sujeito pela pluralidade de signos, pelas novas linguagens que as práticas discursivas²⁰, que emergem desse e neste contexto sócio-histórico e ideológico, instauram.

Na próxima seção, iremos discorrer sobre os modos de constituição do olhar (logo, da leitura) em tempos midiáticos, que será um prosseguimento das reflexões que tecemos até aqui.

1.2 Constituição do olhar em tempos midiáticos

Do ponto de vista discursivo, é certo afirmar que o meio material não é indiferente aos sentidos, portanto, no domínio do discurso, tudo significa: seu objeto, quem o enuncia, sua formulação (o modo como o discurso se textualiza, isto é, como se põe em texto), o tipo de suporte (texto impresso, texto falado, texto-tela, texto verbo-visual) e de sua circulação²¹.

Se, com o advento da imprensa por Gutenberg, o livro impresso passou a ser uma extensão da faculdade visual do homem, criando um novo mundo, “o mundo moderno”, e tornando o espaço “visual, uniforme e contínuo”, como afirma McLuhan

²⁰ Foucault (1969 [1972, p. 136) define prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Vale dizer que há sempre uma hierarquia de regras e relações que autorizam a existência, a visibilidade e os sistemas de funcionamento das práticas discursivas.

²¹ Da mesma forma, ser classificado de texto humorístico e não científico marca certas relações com os sentidos e com a história. Voltaremos a essa questão mais adiante.

(1964: 196-7), a espessura material dos signos verbo-visuais e de seus suportes fica mais evidente e intensificada com o surgimento da sociedade midiática.

Importa dizer que, nessa sociedade, intensifica-se o caráter visual dos signos. As palavras (o verbal) ganham uma carga visual intensa, resultando na instauração de diferentes processos de significação, textualizações, novos gêneros e formas de cultura, como postula Santaella (2002: 54),

A cultura midiática propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades. Inseparável do crescimento acelerado das tecnologias comunicacionais, a cultura midiática é responsável pela ampliação dos mercados culturais e pela expansão e criação de novos hábitos no consumo de cultura. Inseparável também da transnacionalização da cultura e aliada à nova ordem econômica e social das sociedades pós-industriais globalizadas, a dinâmica cultural midiática é peça chave para se compreender os deslocamentos e contradições, os desenhos móveis da heterogeneidade pluritemporal e espacial que caracteriza as culturas pós-modernas.

A fotografia e o cinema, por exemplo, são aparatos tecnológicos que, provindos desse e nesse contexto dos *mass media*, produziram diferentes relações do homem com a linguagem e com o mundo, provocando impactos em outros segmentos estético-linguageiros, como a literatura e as artes gráficas e visuais. No que tange à pintura, esta também sofreu modificações importantes. Segundo Pignatari (1974: 77), a fotografia é “a principal responsável pela crise da figuração que abalou a pintura do século XIX, gerando o impressionismo e o pontilhismo (que conduziram à abstração)”.

É importante dizer que o advento da fotografia não fez desaparecer a pintura, como destaca Santaella (2002: 52), nem

morreu o teatro, nem morreu o romance com o advento do cinema. A invenção de Gutenberg provocou o aumento da produção de livros, tanto quanto a prensa mecânica e a maquinária moderna viriam acelerar ainda mais essa produção. O livro não desapareceu com a explosão do jornal, nem deverão ambos, livro e jornal, desaparecer com o surgimento das redes teleinformáticas. Poderão, no máximo, mudar de suporte, do papel para a tela eletrônica, assim como o livro saltou do curso para o papiro e desta para o papel.

Gostaríamos de apenas acrescentar à afirmação da autora que, não somente surgem outros modos de significação, como também o surgimento deste ou daquele suporte midiático, desta ou daquela linguagem, passa a estabelecer necessariamente outras relações de e com os sentidos, produzindo diferentes modos de leitura e de subjetivação, como vimos afirmando. Não se trata, portanto, de uma simples e mera irrupção de novas textualizações em suportes diferentes. Discursivamente, os meios – reiterando – são constitutivos dos sentidos e dos sujeitos, isto é, a matéria simbólica não é indiferente ao processo de significação nem à constituição dos sujeitos na sociedade. Por isso, com o surgimento da fotografia, por exemplo, não somente se instaura um novo modo de olhar (significar) o mundo, seus objetos, como também se produz uma verdadeira modificação (deslocamento) nas artes que a antecedem, como a pintura, incitando a irrupção de outras. Enquanto uma nova forma de expressão, a fotografia causa impactos (deslocamentos) em outras artes então dominantes. Mais exatamente, com a fotografia, a pintura também se vê na iminência de mudanças, reformulações, (re)estruturações, deslocamentos; ela passa a instaurar novos paradigmas, impulsionando a criação de novos modos de se retratar (significar) a “realidade”. Daí o surgimento da arte abstrata cujo resultado é o rompimento com o paradigma então vigente, qual seja, o realismo-naturalismo²².

Tanto a fotografia, como, mais tarde, o cinema e os quadrinhos, vêm desestabilizar um certo modo de pensar o mundo, de retratá-lo, de significá-lo, instaurando novos modos de constituição do olhar e, por conseguinte, da leitura. Em todos esses meios materiais, cada qual ao seu modo, o olhar passa a se constituir diferentemente, uma vez que se trata de materialidades simbólicas que trazem em seu bojo suas próprias regras de funcionamento, em uma palavra: uma sintaxe específica. Ao ser agenciado pela multiplicidade de linguagens (signos verbo-visuais), o olhar passa a ser interpelado pela dinamicidade e rapidez que as novas linguagens convocam. Com relação às artes cinematográfica e quadrinizada principalmente, trata-se de linguagens cujos significantes

²² Todas as artes inter-relacionam-se de vários modos. No caso da arte quadrinizada, por exemplo, o quadrinho tem relação, além do cinema, com a pintura. Nele entram em relação os enunciados piadísticos e o desenho, o traçado, a gestualidade, conjuntamente, elementos estes constitutivos do universo pictórico.

não são lineares, mas, por um efeito imaginário de unidade, podem se apresentar linearmente e com efeito de transparência²³.

Já com relação à literatura, obras de autores como Edgar Allan Poe, Mallarmé, Lewis Carroll, Machado de Assis, cada uma à sua maneira, trouxeram, graças à era midiática, a atenção para a composição tipográfica (verbo-visual conjuntamente), rompendo com a dimensão puramente verbal da obra literária (ou levando-a a seu limite com as artes visuais). É nesse contexto material, histórico-social, que se dá a passagem do verbal ao icônico, segundo Pignatari (1974: 106-107),

Nos fins do século passado e começo do presente, a palavra escrita impressa havia atingido o ponto máximo de sua curva ascendente, enquanto meio hegemônico de comunicação de massa e algumas de suas manifestações (como o cartaz publicitário e o *Un coup de dés*) já eram índices de que ela estava inaugurando um novo mundo de codificação – o moderno mundo da ideografia ocidental.

O modo de constituição da arte quadrinizada é o índice mais evidente produzido com e nesse novo mundo ideográfico (icônico) a que Pignatari se refere. O texto quadrinizado traz um tipo de textualização que demanda um novo modo de olhar-ler. Predominantemente verbo-visual, o texto quadrinizado, sob a influência do cinema, vai instaurar uma nova sintaxe. Expliquemo-nos.

Como o próprio nome parece indicar, o quadrinho, tipo de texto produzido sob o recurso da quadrinização, isto é, sob a justaposição de quadros sequenciais, é fruto desse contexto sócio-histórico e ideológico, em que o icônico ganha força. Caracterizado, predominantemente, pelos planos verbal e não-verbal, o quadrinho vem provocar um verdadeiro deslocamento no modo de ler, subvertendo a ideia hegemônica de texto como um conjunto de palavras organizadas. Neste tipo de texto, não há um domínio de um plano sobre o outro, isto é, um plano (o visual) não está subordinado a outro (verbal).

²³ Esse caráter de não linearidade é bastante evidente na pintura abstrata. Nela, os significantes parecem se apresentar simultaneamente para o apreciador. O mesmo se dá com as artes cinematográfica e quadrinizada. Embora o seu processo de produção não seja linear – os cortes e recortes e recursos como o *zoom*, a decupagem, os tipos diversos de planos, etc. são marcas materiais de seu caráter não linear, heterogêneo –, por seu lado, há um efeito imaginário de linearidade para quem vê e/ou lê o objeto tal qual se apresenta à sua frente.

Ambos os planos funcionam igualmente, produzindo efeitos no processo de leitura. Como resultado desse funcionamento, o olhar pressuposto para a prática de leitura do quadrinho teve, necessariamente, de passar por um processo de “aprendizagem”, isto é, o olhar passou a ter que “aprender” a ler os quadrinhos, a sua sintaxe, como aconteceu, igualmente, com a arte cinematográfica.

Desse modo, a arte quadrinizada pode ser considerada uma forma bastante complexa de materialidade simbólica, na qual se entrecruzam linguagens de diferentes naturezas: palavras, palavras iconizadas, sons – é o caso das palavras onomatopaicas, isto é, aquelas que imitam o som dos signos que representam –, (efeito de) movimento, espaços, imagem (gestual) etc. Enquanto possibilidade expressiva, ela surge no final do século XIX, conforme Nicolau (2007), graças à era midiática, instaurando, assim como o cinema, um novo processo de significação, como já afirmamos. Estudaremos esta questão, com mais profundidade, no capítulo 2, em que delinearemos, detalhadamente, as especificidades do texto quadrinizado, a fim de compreender o seu funcionamento²⁴.

A seguir, as discussões contemplam as condições de produção dos textos quadrinizados e, conseqüentemente, o seu estabelecimento na sociedade midiática.

1.3. Condições de produção dos textos quadrinizados

Os textos produzidos sob o recurso da quadrinização, também conhecidos como *textos de quadrinhos* ou *textos quadrinizados*, são um fenômeno da sociedade midiática, o que significa que eles não podem ser pensados fora dela. A sua configuração é um atestado disso. Mais precisamente, a simplicidade do traço(ado), a linguagem sintética (condensada) e a quantidade de sua tiragem, por exemplo, estão relacionadas às condições de produção nas quais este tipo de texto é produzido. Tais características têm íntima relação com a natureza da mídia, da rapidez com que os meios de comunicação de massa precisam ser

²⁴ Somente no Capítulo 3 é que vamos discutir sobre o(s) modo(s) de significação do humor em textos quadrinizados.

circulados. Isto significa, em outras palavras, que os meios de produção determinam o tipo de trabalho (formulação dos sentidos) que o artista produz²⁵.

Levando em conta o fato de que cada época produz modos de formulação específicos, podemos dizer que o surgimento da sociedade midiática fez irromper uma diversidade de tipos textuais.

Dentre a diversidade de gêneros textuais (midiáticos) que circulam na sociedade e também no interior da escola, há um tipo de textualização, os quadrinhos, que nos interessa nesta pesquisa.

Os quadrinhos representam, ao modo de um texto, uma unidade de sentido que se oferece à análise. Por isso, é preciso remeter esse tipo de texto ao discurso, entendido este como prática histórica dos sentidos. Mais adiante, no último item deste capítulo, deter-nos-emos na análise de seu funcionamento, mais precisamente no modo como ele significa, expondo sua opacidade ao olhar leitor, parafraseando Pêcheux.

Enquanto possibilidade expressiva, os textos quadrinizados se instauram nos fins do século XIX, tomando provisoriamente de empréstimo narrativas e diálogos próprios dos folhetins e romances, associando-os às ilustrações e gravuras (NICOLAU, 2007). “Os quadrinhos logo chegam a uma expressão *sui generis* com recortes visuais de ações e expressões linguísticas em balões, proporcionando uma nova maneira de representar a realidade”, escreve Nicolau (2007: 11).

A propagação das histórias em quadrinhos foi impulsionada pelos *syndicates* ou agências distribuidoras. Tais agências tinham como função distribuir e continuar distribuindo centenas de histórias para veículos em todo o mundo. Explica Bybe-Luyten (1985: 23), “os *syndicates* funcionam com desenhistas contratados para produzir séries de histórias, previamente aprovadas, que devem ser enviadas com grande antecedência para correções e padronizações”.

Embora produzam uma grande quantidade de tiras (daí o seu lucro), há censura (administração dos sentidos) no conteúdo das histórias, isto é, fica nas mãos dos *syndicates*

²⁵ As tiras são um sintoma disso.

o poder de controlar o conteúdo das histórias para que possam ser circuladas em qualquer sociedade, mesmo aquelas caracterizadas pelo seu acentuado moralismo.

Um parêntese: não é porque há a abertura de uma quantidade significativa de gêneros midiáticos, que não há controle, administração dos sentidos. Tal como dissemos, as transformações que certos acontecimentos (no caso, a imprensa, a mídia) provocam, conduzem à irrupção da produção, entre outras coisas, de textos. Assim, ao mesmo tempo em que assistimos a sua proliferação (multiplicidade), também nos deparamos com um forte investimento nos modos de controle dos sentidos. Ainda que a mídia tenha possibilitado uma gama diversificada de produção de textos e sua circulação, ela também está submetida às relações de poder-saber da sociedade. Os *syndicates* são um tipo de censura que permite ou não a produção de certos sentidos. Assim sendo, eles funcionam ao modo de uma censura local (ORLANDI, 1997). Ao mesmo tempo, os sentidos são erráticos, moventes, produzindo deslocamentos com a produção dominante dos sentidos.

A década de 30 foi um período importante para a consolidação dos textos quadrinizados, graças aos vários acontecimentos que se sucederam. É em um contexto de mudanças, crises, transformações que os quadrinhos ganham força. Conforme Bybe-Luyten (1985: 25-26),

a mudança de uma década para outra foi muito rápida na América. O ano de 1929 marca o início de uma série de fatos ocasionados pela “quebra” da Bolsa de Nova Iorque, gerando uma crise sem precedentes no mundo inteiro. O *crack* liquidou, de um só golpe, o otimismo dos anos loucos da era do jazz. A nação americana havia crescido na segurança de um eterno milagre econômico, e o decênio de 20 caracterizou-se por um esbanjamento alegre e insensato da burguesia rica das cidades. Logo, porém veio o dilúvio! A classe operária pagou os excessos da classe dirigente com milhões de desempregados. Como conseqüência, o próprio lazer das massas ficou afetado, chegando até a alterar hábitos e modificar o gosto das pessoas por determinadas coisas. É talvez por isso que se explica como o gênero “Aventura” chegou ao auge e um turbilhão de histórias surgiu nesta época, explorando ao máximo esta nova mina de ouro. A aventura indica um desejo de evasão e a criação de mitos, de heróis positivos. Revela a necessidade de novos modelos nos quais se inspira para a conduta humana.

É justamente esse contexto descrito por Bybe-Luyten (1985) que incita a aparição de personagens como *Tarzã* (aventura na selva), *Flash Gordon* (aventura de ficção

científica) e do *Príncipe Valente* (aventura no passado medieval). “É como se os heróis envolvidos nas histórias compensassem as perturbações e inseguranças da triste realidade e todos resolvessem fugir para lugares desconhecidos” (BYBE-LUYTEN, 1985: 26).

É interessante observar o caráter acentuadamente político dos QHs, o que desloca, a nosso ver, a ideia comumente atribuída a eles como um “mero passatempo”, sem nenhuma pretensão que não seja apenas diversão. Como se diversão fosse isenta de qualquer tipo de relação com os sentidos, com a ideologia, o político, enfim com a história!

No que diz respeito às histórias em quadrinho, o caráter político já havia se instalado antes mesmo da entrada dos Estados Unidos na guerra. A história “Príncipe Valente” é a história do príncipe que lutava contra os hunos, isto é, os germânicos. Na selva africana, Tarzan lutava contra os soldados nazistas. Dentre os que mais tiveram sucesso está o Super-Homem. Este personagem incitou a criação de dezenas de super-heróis tais como Batman, Capitão Marvel, Homem de Ferro, Hulk, entre outros.

As tirinhas, que são um desdobramento das histórias em quadrinhos, com o seu formato clássico – piadas desdobradas em três tempos ou três quadros –, surgiram “graças à escassez de espaço nos jornais, bem como à popularidade dos personagens”, afirma Nicolau (2007: 12).

A tira mais importante, que incitou o desenvolvimento dos QHs como forma de expressão, foi a de Pafúncio, por George MacManus, em 1913. Pafúncio é considerada a primeira tirinha a estabelecer a família como centro de atenções de sua sátira social acabada.

As tirinhas ganham espaço em jornais impressos por conta de sua economia de espaço e tempo e, fundamentalmente, por sua linguagem sintética, condensada, além do modo *como* trabalham certos temas. Como Magalhães (*apud* NICOLAU, 2007: 24) afirma, “o humorista gráfico consegue captar a atenção do leitor muitas vezes a partir de uma proposta mordaz, irônica e com pluralidade de sentido”.

Os personagens que constituem as tirinhas variam bastante. Há geralmente um personagem fixo em torno do qual se encontram outros. Trata-se dos mais diferentes personagens: desde animais, como Snoopy, até aqueles de épocas remotas, como Hågar e sua família. No caso de Hågar, do quadrinista Dik Browne, a mistura de épocas provoca

efeitos de humor: trata-se de um homem pertencente a uma era remota – um viking – vivendo em uma era moderna, com problemas e conflitos típicos dessa era²⁶. Essa contradição é justamente um dos elementos que caracteriza o campo da comicidade, como veremos no Capítulo 4.

Feitas essas considerações, passaremos para o próximo capítulo. Nos dois primeiros itens, discorreremos sobre as concepções de texto e de discurso adotadas nesta pesquisa. Na sequência, discutiremos os efeitos do discurso midiático no contexto escolar. Finalmente, objetivamos compreender os efeitos do discurso da mídia no ensino de língua inglesa, bem como nos LDs de inglês como LE.

²⁶ No Capítulo 3, voltaremos a essa questão.

Capítulo 2

DISCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: EFEITOS DA ERA MIDIÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu princípio de focalização e reordenamento seletivos. (...) trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

(BERNSTEIN, 1996: 259)

A discussão que trouxemos no capítulo anterior permitir-nos-á discorrer, neste capítulo, sobre o(s) modo(s) como o discurso da mídia – e tudo o que a ele concerne, como os diferentes textos produzidos em suportes midiáticos distintos – foi se constituindo no espaço didático-pedagógico, isto é, como ele foi sendo apropriado pelo discurso didático-pedagógico, provocando deslocamento(s) nos processos de subjetivação dos sujeitos escolares. Para isso, achamos fundamental trazer para consideração, em um primeiro momento, a noção de texto adotada nesta pesquisa, e, em seguida, a de discurso, noções que poderão ser desdobradas em outras igualmente importantes, a elas relacionadas, tais como autor(ria) e formação discursiva. Na sequência, vamos discorrer sobre os possíveis efeitos do discurso midiático no contexto escolar, isto é, o imbricamento do discurso da mídia no discurso didático-pedagógico. Também é nosso objetivo discorrer sobre as regularidades que constituem o discurso didático-pedagógico, focalizando o funcionamento discursivo dos LDs de inglês como LE, bem como o estatuto de autori(dade)a que eles trazem em sua constituição.

2.1. Noção de texto

No plano do imaginário, espaço de organização dos sentidos, o texto é, muitas vezes, considerado fora das condições de produção nas quais foi produzido. Ou seja, a inscrição de discursividades, no texto, aparece negada, como se o sentido surgisse nele/dele e não no jogo com a língua na história para significar, principalmente no espaço escolar, como muitas pesquisas produzidas no campo da Linguística Aplicada têm mostrado (CORACINI e alli, 1995). O sujeito esquece – esquecimento necessário para que haja produção de sentidos, portanto de linguagem – que todo texto é produzido em determinadas condições e que há uma memória inscrita nele de modo que a sua leitura pode ser uma ou outra mas não qualquer uma²⁷. Além de esquecer o modo como aquele texto foi/é produzido, esquece-se também o modo pelo qual os sentidos funcionam nele. Isto se dá porque o sujeito pragmático, calcado nas emergências de um mundo “semanticamente normal” (PECHEUX, 1988), tomado pela(s) evidência(s) dos sentidos, lê um texto como se este significasse por si só, fora de suas condições de produção. Esse modo de funcionamento resulta da necessidade que tem todo sujeito de dominar sua relação com o não-sentido – ou com aqueles sentidos com os quais (não) se identifica ideologicamente –, de ter um mundo “semanticamente normal”, referindo-nos, uma vez mais, a Pêcheux.

Da perspectiva do discurso, assumida neste estudo, o texto, longe de ser uma unidade fechada, isto é, uma superfície plana e transparente, um objeto empírico constituído de começo, meio, progressão e fim – tal como comumente comparece no imaginário discursivo escolar –, é unidade complexa de significação. Complexa porque todo texto – qualquer texto – é, como já afirmamos, produzido em determinadas condições de produção, estabelecendo relações com outros discursos, outros textos, outros sentidos possíveis. Atesta-se aí o seu caráter heterogêneo²⁸. Assim, enquanto materialidade simbólica, todo texto é construído a partir de outros textos, de outros discursos, sempre marcado por sua relação com a exterioridade, que é constitutiva. A partir dessa posição,

²⁷ Voltaremos a essa questão mais adiante.

²⁸ Neste aspecto, ela parece ser similar à definição de discurso, que será discutida, mais adiante, ainda nesta seção.

interessa-nos abordar o texto como um modo de formulação atravessado pelo interdiscurso, isto é, pela memória discursiva (o saber discursivo) que se constitui ao longo da história e produz dizeres para e por sujeitos historicamente constituídos e atravessados pelo inconsciente. Em outras palavras, o texto, enquanto espaço heterogêneo no qual os sujeitos se subjetivam, está, sempre e inevitavelmente, vinculado a um discurso que é, segundo Authier-Revuz (1998), um conjunto de regularidades enunciativas, no qual se manifesta a dispersão do sujeito, que é constitutivamente heterogêneo e cindido.

Abramos aqui um parêntese. Entendemos por *materialidade simbólica* tudo aquilo que significa para e por sujeitos historicamente determinados. Enquanto materialidade simbólica, o texto pode ser tanto uma palavra, um conjunto de palavras organizadas, quanto uma imagem ou ambas, palavras e imagens conjuntamente, como é o caso de textos construídos sob o recurso da quadrinização²⁹. Como afirma Ginach (2005: 9), apoiado na perspectiva do discurso (ORLANDI e PÊCHEUX principalmente), “os sentidos, em seus vários trajetos na história, assumem muitas formas que também significam”.

Assim, um texto, como dissemos, é uma unidade complexa de significação, por isso, discursivamente, texto é tudo que provem de um discurso que o sustenta. Dito de outro modo, um texto não consiste só e unicamente de palavras nem por um número limite delas. Uma palavra pode somente ter estatuto de texto quando revestida de textualidade, isto é, quando sua interpretação derivar de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. Assim, texto depende necessariamente das condições de produção: momento histórico-social, espaço geográfico, contexto situacional.

O mesmo acontece com o plano não-verbal. Uma imagem também pode ser considerada texto, por duas razões. A primeira é o fato de ela ser uma unidade de significação, isto é, ela significa para e por sujeitos historicamente constituídos. A segunda diz respeito ao fato de que, para significar, ela passa (é atravessada) necessariamente pela língua(gem), isto é, pelas discursividades que se constituem na sociedade.

²⁹ Não podemos nos esquecer da arte cinematográfica que é uma arte heterogênea do ponto de vista de sua constituição por ser constituída de diferentes signos (verbais e não verbais).

No entanto, no imaginário discursivo, tudo funciona como se o texto fosse apenas um conjunto de palavras impressas. Trata-se aí da primazia do verbal sobre o não-verbal, bastante arraigada em nossa cultura e na tradição linguística que tende a reduzir a significação ao linguístico. Conforme Orlandi (1995: 35), há um momento na história da reflexão sobre a linguagem em que se reduz a significação ao linguístico, isto é, “ao fato da linguagem definido pela perspectiva da linguística”, posição esta que apaga as diferenças entre o verbal e o não-verbal, como se ambos funcionassem indistintamente, ou então se submetesse um (o não-verbal) ao outro (verbal). Opor ou hierarquizar os planos (supervalorizando o plano verbal em detrimento do não verbal) resulta na “aspepsia do não verbal, um seu efeito de transparência, pela sua verbalização necessária” (ORLANDI, 1995: 36). A autora propõe um deslocamento dessa oposição e coloca o plano do não-verbal no mesmo nível de importância do plano verbal.

A oposição e/ou hierarquia a que, geralmente, os planos verbal e não-verbal são submetidos, pode também ser questionada pelo projeto derridiano, que visa a des-sedimentação (desconstrução) de dicotomias, tal como essa que provem da tradição grafocêntrica, tradição esta que supervaloriza o verbal em detrimento do não verbal..

Por isso, tal como o faz Ginach (2005: 10), ao analisar a materialidade fílmica sob a perspectiva do discurso, “para a análise das linguagens não-verbais [e acrescentaríamos, verbo-visuais] é preciso levar em conta suas especificidades sem reduzi-las ao linguístico”.

Assim sendo, qualquer que seja a sua especificidade, toda materialidade (seja verbal, verbo-visual (*mista* no dizer de GARCÍA CANCLINI, 1998) ou unicamente visual) constitui-se como uma unidade (complexa) de significação, uma vez que é produzida dentro de certas condições (sócio-históricas e ideológicas), por um sujeito perpassado pelo inconsciente, historicamente situado e ideologicamente constituído.

Voltemos à heterogeneidade que constitui todo e qualquer texto. Quando Foucault (1969 [1972]) afirma que o texto é um espaço de dissensões múltiplas, ele está se referindo ao fato de todo texto ser heterogêneo em sua constituição, muito embora ele possa dissimular transparência e homogeneidade por meio de determinadas marcas linguísticas ingenuamente consideradas neutras, transparentes e objetivas, como é o caso do pronome

“se” na função de índice de indeterminação do sujeito. Essa visão de imparcialidade é comumente atribuída a determinados textos, provindos de discursividades como a didático-pedagógica e a científica. Coracini (1992: 21), escrevendo sobre a visão de imparcialidade imputada à ciência – e que pode ser aqui pensada também com relação ao discurso didático-pedagógico, uma vez que este é sustentado (permeado) por aquela – afirma:

é como se o objeto se apresentasse e se desse a conhecer ao sujeito, mero observador a quem são atribuídos poder e competência tais, capazes de lhe conceder confiabilidade total na interpretação dos dados. Essas estratégias, dentre as quais destacam-se o uso da terceira pessoa e da voz passiva, marcas que denotam a ausência do sujeito-pesquisador, constituem regras deontológicas, normas impostas pela comunidade científica e aceitas passivamente por cada novo membro como sendo a única forma verdadeira de exercer o raciocínio, de fazer ciência...

Discursivamente, o texto é atravessado por várias posições do sujeito que correspondem a diversas formações discursivas, o que significa, em outros termos, que em um mesmo texto pode haver enunciados pertencentes a discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas³⁰. Por isso, o sentido não está no texto, mas na relação, sempre contraditória, de embate, do sujeito com a formação discursiva, a partir da qual enuncia/lê e com a(s) qual(is) está(ão) pululando no texto em que se dá a leitura.

Considerar o sentido como *relação a* (CANGUILHEM, 1980 [1993]) significa considerá-lo no jogo das discursividades produzidas no encontro da língua com a história. O que significa que o sentido não está no texto, colado ao significante ou no autor do texto, isto é, em suas intenções, como quer a tradição cultural, segundo Arrojo (1992: 35), tradição esta que adota o pressuposto de que a origem do significado está fora das relações entre sujeito (leitor), texto e das condições de produção em que ambos são produzidos:

[a] tradição cultural que crê na possibilidade de uma distinção intrínseca entre sujeito e objeto, a origem do significado é necessariamente localizada no significante (no texto, na “mensagem”, na palavra), nas intenções (conscientes) do emissor/autor, ou uma combinação ou alternância dessas duas

³⁰ A relação entre as diferentes formações discursivas no texto pode ser de muitas naturezas, quais sejam: de aparente neutralidade, de exclusão, de confronto, de identificação etc. É no movimento de análise (no gesto de interpretação do analista) que é possível observar o seu funcionamento discursivo, bem como a formação discursiva dominante.

possibilidades. A primeira delas se reflete, por exemplo, na noção de literalidade que autoriza a possibilidade de um significado subordinado à letra, anterior a qualquer interpretação e independente de qualquer contexto. [...] A segunda possibilidade [...] projeta no emissor/autor a origem do significado, e as atribuições que lhe são conferidas em nossa tradição logocêntrica”.

Retornemos à noção de formação discursiva. Na definição de Pêcheux (1988: 160), formação discursiva é aquilo que, “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (...), determina o que pode e deve ser dito”. Esta é uma das noções mais importantes para a Teoria do Discurso, uma vez que ela possibilita que o analista compreenda o funcionamento dos discursos na sociedade, tomando o texto como lugar de embate com as formações discursivas que o determinam. É delas, portanto, que o texto, entendido como materialidade simbólica, “tira” seus sentidos. Portanto, o sentido nunca está impresso, colado nele – embora compareça assim no imaginário –, mas, antes, no jogo (embate) com as formações discursivas que o constituem. Assim, uma vez que o texto (qualquer texto) é constituído de várias formações discursivas – tendo uma como dominante –, pode-se afirmar que ele é lugar de inscrição das relações de poder-saber, de embate pela dominação e estabilização dos sentidos³¹.

Conceber o sentido de um texto ou de qualquer outra materialidade simbólica no jogo das formações discursivas significa uma tomada de posição inversa àquela adotada pela tradição logocêntrica que pressupõe, além de um sentido imanente ao texto, um sujeito de consciência plena, “capaz de uma relação puramente objetiva com a realidade” (ARROJO, 1992: 67). Noutras palavras, essa compreensão acerca do sentido implica a desconstrução de uma visão imanente (idealista) dos objetos de linguagem.

Outra noção importante que aponta para a incompletude da linguagem, para sua opacidade, mais precisamente, para o fato de que não há um sentido transcendental, imanente, inscrito no texto é a de escritura, criada por Derrida (1972 [2001]). Para este autor, a escritura atesta o jogo que toda linguagem instaura no processo de interlocução. Esta noção possibilita-nos compreender o texto como um “tecido de signos” que significa no jogo das diferenças (*différance*), isto é, o signo só significa na medida em que se opõe a

³¹ Neste sentido, todo texto é dialógico por excelência, porque traz em seu bojo traços do outro (Outro), da contradição que é sempre constitutiva, ainda que, imaginariamente, ele se represente monológico na materialidade linguística.

outro signo. Portanto, se é sempre no jogo da diferença que o texto significa, se constitui, pode-se afirmar que todo texto, qualquer texto, não possui uma interpretação definitiva, própria ou correta, nem é possível que o leitor alcance a intenção de um autor através de seu texto, pois, como afirma Coracini (1995: 17-18),

não é o texto que determina as leituras [...], mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. [...] é só nessa visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção do sentido.”

Para Derrida (1972 [2001]), a razão para isso é que o texto seria um sistema de signos que não se sustentam em nenhum significado definitivo. Assim, para se constituir enquanto sujeito de linguagem, é preciso que se inscreva no sistema das diferenças (DERRIDA, 1972 [2001]), e/ou das formações discursivas (FOUCAULT, 1969; PÊCHEUX, 1988). Esta é a condição da linguagem: não há qualquer possibilidade de determinação (*a priori*) do sentido de um texto, porque, reiterando, todo texto está sujeito ao jogo da diferença (DERRIDA, 1972 [2001]) e ao jogo das formações discursivas (PECHEUX, 1988; FOUCAULT, 1969) em suas relações.

Desse modo, o que se percebe com Derrida (1972 [2001]) é que a palavra contém a possibilidade de ter um sentido que não é apreendido pela/na linguagem. Há uma estrutura metafísica por trás de toda realidade. Com isso, o sentido não pode ser apreendido numa totalidade de ser. As coisas, os sentidos, os signos, o texto, a língua, são, segundo Derrida, enquanto diferenciam e não enquanto são. Como afirma o autor: “não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (DERRIDA, 1972 [2001: 32]).

Portanto, a característica de um texto é ser um espaço heterogêneo, disseminado pelo jogo de sentidos que o constitui.

A atenção dada à polissemia ou ao politematismo constitui, certamente, um progresso com relação à linearidade de uma escritura ou de uma leitura monossêmica, ansiosa por se amarrar ao sentido tutor, ao significado principal do texto [...]. Entretanto, a polissemia enquanto tal se organiza no horizonte implícito de uma resolução unitária dos sentido, para não dizer de uma dialética

[...], de uma dialética teleológica e totalizante que deve permitir a um dado momento, por mais distante que esteja, reunir a totalidade de um texto na verdade de seu sentido, o que constitui o texto em expressão, em ilustração, e anula o deslocamento aberto e produtivo da cadeia textual. A *Disseminação*, ao contrário, por produzir um número não-finito de efeitos semânticos, não se deixa reconduzir nem a um presente de origem simples [...] nem a uma presença escatológica. Ela marca uma multiplicidade irreduzível e geradora. O suplemento e a turbulência de uma certa falta fraturam o limite do texto, interditando sua formalização exaustiva e enclausurante e pelo menos a taxinomia saturante de seus temas, de seu significado, de seu querer-dizer. (DERRIDA, idem: 51-52)

Embora a metafísica, como diz o próprio Derrida, tenha querido estancar a presença do sentido à *différance*, o texto é um “bólide de sentidos”, para usar a expressão de Orlandi (1996 [2001: 14]), isto é, o texto está sempre e inevitavelmente em estado de disseminação. A disseminação, outra noção nuclear na obra de Derrida, atesta o seu caráter oscilante, a instabilidade dos sentidos. Ao mesmo tempo, esta noção não implica que um texto possa significar qualquer coisa: há sempre determinação histórica que faz com que ele não signifique qualquer coisa, pois há um regime de necessidade a que ele obedece. Em toda formação social, há formas de controle da interpretação (FOUCAULT, 1971 [1996]), dos sentidos, que são historicamente determinadas. Por isso, “não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade” (ORLANDI, 1996 [2001: 15]).

É preciso lembrar que o texto tem sua contrapartida na função-autor e esta é uma das formas de garantia, imaginária, de controle da interpretação, do movimento dos sentidos. Dentre as diversas posições de sujeito existentes na sociedade, o autor é aquele que está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. Expliquemo-nos. O autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Por ser uma dimensão discursiva do sujeito, que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições³². Mais precisamente, é na instância da função autor que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado

³² Vale dizer que a "função-autor" não se constrói simplesmente atribuindo um texto a um indivíduo com poder criador, mas se constitui como uma "*característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade*" (FOUCAULT, 1983: 46), ou seja, indica que tal ou qual discurso deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. O que faz de um indivíduo um autor é o fato de, através de seu nome, delimitarmos, recortarmos e caracterizarmos os textos que lhes são atribuídos.

e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. Assim sendo, é a partir dessa representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. Noutras palavras, no plano do imaginário social, é nessa função (a de autor) que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social.

Desse modo, é do autor que se exigirá coerência, não contradição e desambiguação, respeito aos padrões estabelecidos – tanto em relação à forma do discurso quanto às formas gramaticais –, determinação e clareza, conhecimento, originalidade etc.

Acrescente-se ao que acabamos de expor o princípio de autoria, que faz parte, segundo Foucault, dos processos internos de controle e delimitação do discurso. São processos que vão domesticar (disciplinar) a dimensão do acontecimento. Neste sentido, o autor, longe de ser uma entidade neutra e transparente, é, isto sim, um lugar que ocupa em uma dada formação discursiva. Vale dizer, o lugar de onde enuncia faz parte daquilo que diz, isto é, faz parte da significação. Nesse lugar que ele ocupa para ser reconhecido, entram necessariamente representações, gestos que estão intimamente ligados à formação discursiva a partir da qual enuncia.

Tais exigências atribuídas ao autor tendem a garantir ao sujeito responsabilidade e visibilidade. Obviamente, ambas, responsabilidade e visibilidade, imputadas à função autor, não surgiram ao acaso. Segundo Foucault (2002), o sujeito só passou a ser reconhecido como autor, isto é, só passou a ter visibilidade na sociedade a partir do momento em que “o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.” (p. 47).

É só a partir daí, ou seja, a partir do reconhecimento do seu lugar enquanto *instaurador de discursividade* que o sujeito passou a ser considerado autor. Assim, não é, pois, qualquer coisa que instaura discursividade. É preciso que o dizer entre na ordem do discurso. Foucault (1971), em sua aula inaugural pronunciada no *Collège de France*, parte da hipótese de que toda sociedade dispõe de meios para controlar a produção discursiva por temer seus efeitos. Além dos procedimentos de *exclusão*, há procedimentos de *interdição*. Não se pode falar qualquer coisa, em qualquer lugar, para qualquer pessoa. Há regiões (o sexo e a política, citados como exemplo pelo autor), em que particularmente nossa

sociedade regula o objeto, a circunstância e o direito de falar. No âmbito da sexualidade, o discurso não é neutro nem transparente, muito menos serve para desvelar tabus. Antes, ele está ligado ao desejo e ao poder; por ele se luta.

Outro aspecto importante para se compreender a função autor é a vontade de verdade. A partir dos anos 70, Foucault passa a pensar a verdade não mais sob um viés negativo que leva a excluir ou reprimir unicamente. Com base em Nietzsche, a verdade ganha um outro aspecto, um lado produtivo. Para Foucault (1971), o próprio discurso possui internamente elementos que reforçam a vontade de verdade, como o *comentário*, por exemplo, que conserva e explicita as coisas ditas, com o objetivo de exprimir o que “realmente” lá estava escrito.

Como já dissemos, um dos pontos de apoio do discurso da verdade é o *autor*. Comumente procura-se, no elemento autor, a unidade do discurso, a origem das significações. Como veremos na próxima seção, no discurso didático-pedagógico, no que diz respeito especialmente ao modo de funcionamento de LDs, ao autor de LD é reservado o lugar de fonte dos sentidos e de conhecimento legitimado: o autor, nesse contexto, é o conhecimento³³.

Feitas essas considerações, vamos explicitar, mais detalhadamente, a seguir, o que entendemos por discurso para, na sequência, discorrer sobre as regularidades que caracterizam o discurso didático-pedagógico, nosso objeto de interesse nesta pesquisa.

2.2. Noção de discurso

Se, como vimos, no plano do imaginário, o texto apresenta um começo, um meio e um fim, o discurso, por princípio, não se fecha, uma vez que ele é um processo em curso. Neste sentido, o discurso não é nem um sistema de ideia, nem um a dispersão em ruínas, mas um sistema a de regras que define a especificidade de uma enunciação (FOUCAULT, 1969), ou, dito de outra forma, é uma dispersão de textos cujo modo de

³³ Voltaremos a essa questão mais adiante.

inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades discursivas. Tais regularidades são consignadas pelas formações discursivas.

Mais precisamente: diríamos que o texto é o material (materialidade) com a qual o analista trabalha, isto é, ele é unidade de análise afetada pelas condições de produção. Ele é também, não esqueçamos, lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Para compreender a trama de sentidos que tece um texto, o analista de discurso deve remetê-lo ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas. Trata-se, pois, de passar da superfície linguística ao processo discursivo.

Com base na perspectiva teórica adotada, o discurso é concebido como um processo em que o linguístico, o social e o histórico se conjugam. É por isso que não se deve compreendê-lo como um conjunto de textos mas como uma prática, isto é, “no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história” (ORLANDI, 1999: 71).

Neste sentido, não se pode confundir discurso com fala, pois não se trata de colocá-lo em oposição à língua. A língua é condição de possibilidade do discurso, é o lugar no qual os processos discursivos se dão.

Sendo estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1983 [1997]), o discurso é constituído pelo sistema da língua, que é um sistema signifiante capaz de falha, e pela história, isto é, a língua é capaz de falha por ser afetada pelo real da história para significar. Em outras palavras, significa dizer que a língua não se reduz ao jogo signifiante abstrato, pois, para significar, ela é afetada pela história. Daí a afirmação de que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos já estão prontos, acabados. Desse modo, o discurso se faz em sua relação com as condições de produção em que é produzido. A heterogeneidade, uma das características do discurso, é resultado, pois, do imbricamento de outros discursos que se perfazem na relação com a exterioridade.

A definição de que o discurso é estrutura e acontecimento merece atenção. A estrutura, também chamada de formulação, é determinada pela relação que o sujeito estabelece com o interdiscurso. Este é entendido como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Portanto, o discurso se constitui no encontro entre dois eixos, o da formulação e o da constituição, entendida esta como memória

discursiva. Sem esse encontro, não há a possibilidade de o sujeito (se) significar, se inscrever enquanto sujeito das práticas sociais.

Seguindo a trilha aberta por Foucault (1979), é certo afirmar que o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois aquele que enuncia o faz de algum lugar da sociedade, a partir de um direito institucionalmente reconhecido. Abramos aqui um parêntese.

É preciso dizer que não concebemos o lugar como “feixe de traços objetivos” (PÊCHEUX, 1969: 82). Do ponto de vista do discurso, os lugares estão representados nos processos discursivos, colocados em jogo no funcionamento da linguagem. Nas palavras de Pêcheux (1969: 82): “o lugar se encontra representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”³⁴. Em outros termos, o que funciona no discurso não são os lugares empíricos como tais e que poderiam ser sociologicamente descritos, mas *suas imagens que resultam de projeções*.

Dito isto, podemos afirmar que, para se constituir, o discurso obedece, pelo menos, às seguintes injunções: a) passa por verdadeiro; b) veicula saber (o saber institucional) e c) gera poder³⁵ (BRANDÃO, 1998).

No próximo item, temos por objetivo promover uma discussão que contemple o imbricamento do discurso midiático no discurso didático-pedagógico, imbricamento este que se dá sempre por relações de saber-poder, produzindo efeitos na constituição dos sentidos e dos sujeitos.

³⁴ Conservamos o grifo do autor.

³⁵ Vale dizer que essas injunções não representam três momentos distintos, separados, mas, ao contrário, funcionam conjuntamente, uma vez que estão imbricadas umas nas outras.

2.3. Efeitos do discurso midiático no contexto escolar

O discurso midiático, enquanto um discurso do poder, vai produzir efeitos impactantes em outras ordens do discurso, isto é, em instâncias discursivas (que são sempre histórico-sociais) importantes como o sistema escolar, isto é, a área do Ensino e as Ciências da Linguagem³⁶. Com relação a esta última, a Linguística Moderna e a Semiótica Peirceana, por exemplo, são sintoma dessa sociedade marcada (imbricada) predominantemente pela saturação dos signos. Ou seja, elas surgem, principalmente esta última, em um contexto em que se inicia a saturação dos signos, ou seja, a sua multiplicação e circulação na sociedade. Isso implica dizer que o surgimento, não somente das Ciências da Linguagem como também das Ciências em geral, está intimamente relacionado com o contexto sócio-histórico e ideológico na qual são produzidas, isto é, com um discurso hegemônico institucional e socialmente reconhecido³⁷.

Essa possibilidade do atravessamento de um discurso no outro pode ser vislumbrada com relação ao discurso didático-pedagógico. Além do discurso da ciência, tal como apontamos acima, o discurso didático-pedagógico também tem sofrido a influência da discursividade midiática. O atravessamento do discurso midiático no discurso didático-pedagógico vem instaurar a necessidade de se repensar (reformular) o currículo e o modo

³⁶ Elegemos essas duas áreas, pois, como se sabe, as Ciências da Linguagem (referimo-nos à Linguística principalmente) têm influenciado sobremaneira o modo de a escola conceber língua, texto e sujeito. Temos os “atos de fala” de Austin, por exemplo, o conceito de “gênero discursivo” de Mikail Bakhtin, a Teoria Informacional de Roman Jakobson, bastante explorada, diga-se de passagem, por LDs de Língua Portuguesa, fundamentalmente os LDs da década de 80 e 90. No caso dos atos de fala, estes tiveram grande influência no discurso de lingüistas aplicados, como Mascia (2003: 217) bem afirma: “Baseados nos estudos sobre os atos de fala realizados por Austin e Searle, os lingüistas aplicados levantaram verdadeiras taxonomias funcionais que seriam utilizadas para a elaboração de material didático”. Eis a presença da ciência Linguística no ensino-aprendizagem de línguas.

³⁷ Por volta de 1913, ano da morte de Ferdinand de Saussure, este linguista, responsável por instituir um caráter de cientificidade à Linguística, consegue (pres)entir, em seu fazer científico, o impacto do despontar desse novo universo icônico na e com a sociedade (pós)moderna. Daí a sua afirmação de que era preciso “uma teoria geral dos signos”, teoria que desse conta ou, pelo menos, que pudesse corroborar para a compreensão dessa nova “realidade linguageira” que estava apontando. “Com razão”, tal como Pignatari (1974: 107) nos lembra, “alarmava-se Saussure ante a intrusão da escritura em seu mundo puramente lingüístico, que ele procurava preservar – mundo esse em que as relações se processavam tão-só pela intervenção direta dos falantes – o veículo *homem* – no momento mesmo em que estava começando a desaparecer, a transformar-se, propriamente, de lingüístico em semiótico”.

de ensinar, de ler, etc. Em outros termos, a presença do discurso midiático no âmbito escolar passa a instituir o que ensinar (os conteúdos), os tipos de texto que se deve ler, impulsionando, entre outras coisas, reformas no ensino e nos LDs. Principalmente no final da década de 70 e início da de 80, intensificando-se na década de 90 com a criação e estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua noção de gênero discursivo – influência, entre outras, dos estudos de Mikhail Bakhtin –, essa “realidade linguageira”, que a sociedade midiática põe em funcionamento, passa a ser “assumida” pela escola, isto é, esta tem de responder às demandas daquela.

Assim, enquanto lugar institucionalmente reconhecido de produção e propagação do conhecimento, espera-se, com a proliferação e intensificação dos novos textos e linguagens produzidos na e pela sociedade dos *mass media*, que a escola garanta, ainda que imaginariamente, a aprendizagem da leitura do maior número possível de textos e compreensão das novas linguagens que emergem dessa e nessa sociedade³⁸. É nesse contexto que se dá a aparição de textos quadrinizados como tirinhas e histórias em quadrinhos em Livros Didáticos de inglês como LE e de outras disciplinas como Língua Portuguesa, por exemplo³⁹. Isto implica dizer que a sociedade midiática, ao intensificar a produção de textos e diferentes linguagens, afeta, com toda a sua força, a escola, mais precisamente, a concepção de educação, de ensino, de texto e, conseqüentemente, de língua.

Todas as mudanças ocorridas no âmbito do ensino de língua inglesa como LE, como de outras disciplinas do conhecimento, têm como pano de fundo o momento sócio-histórico e ideológico em que foram produzidas. Por exemplo, das metodologias existentes no que diz respeito ao ensino de inglês – tais como o Método Tradicional, o Método Direto, os métodos Áudio-Oral e Audiovisual e a Abordagem Comunicativa –, “cada uma surge”, como afirma Mascia (2003: 215), “como reação à(s) anterior(es), sempre condicionada(s) ao momento sócio-histórico”, tentativa, acrescentaríamos, cada uma a seu modo e segundo

³⁸ Voltaremos a essa questão mais adiante.

³⁹ Há também LDs de História, de Matemática, entre outros, que fazem uso de QHs, mas com menos intensidade que os LDs de inglês e português.

seus paradigmas, de atender às necessidades do aluno, à sua dita “realidade”⁴⁰, discurso este fortemente presente no contexto didático-pedagógico⁴¹.

Vale dizer que esse ideal – de que o inglês deve atender às necessidades do alunado, o que implica torná-lo mais próximo da “realidade” do aluno, pelo menos ao nível do imaginário –, surge na primeira metade do século XX, segundo Paiva (2009), e vem se intensificando desde a década de 80 até nossos dias. Os PCNs vêm reforçar esse ideal. É com eles que se estabelece a entrada dos mais diferentes tipos textuais – aqueles que circulam no dia a dia do aluno (como é o caso do jornal, revista, QHs, bula, receita, cartas, etc.) – na sala de aula e, por conseguinte, nos LDs, como é possível observar no seguinte trecho extraído dos PCNs de Língua Estrangeira, dos 3º e 4º. ciclos: “A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade”.

Ainda com relação aos PCNs de Língua Estrangeira, na parte sobre “Progressão geral dos conteúdos”, a preocupação com os tipos textuais com os quais o aluno está mais familiarizado, isto é, que explore o seu conhecimento de mundo (de novo, a sua realidade), fica bastante evidente no trecho a seguir:

Como se quer colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação, sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos, etc.) (PCNs de LE, p. 50).

⁴⁰ Essa “realidade” a que a Escola comumente se refere é a realidade empírica, o que não se confunde, a nosso ver, com a exterioridade constitutiva. Discursivamente, a realidade é “resultado da construção/rememorialização cotidiana de concepções de mundo que não se inauguram nos sujeitos, mas que se concretizam em suas práticas sem que haja percepção crítica deste processo. A realidade, portanto, não é algo dado, um mundo externo, mas, sim, algo que resulta da necessária significação com que o homem, ser simbólico, investe suas práticas sociais e languageiras”. (MARIANI, 1998: 27).

⁴¹ Salientamos que, embora tais abordagens sejam resultado de estudos estrangeiros, ao serem apropriadas pelos brasileiros, passam a ser resignificadas por nosso sistema de ensino, isto é, pelas condições de produção em que passam a circular.

Com base nesses trechos, pode-se dizer que o ideal que permeia os PCNs é, entre outros, atender aos imperativos de uma sociedade, cujo sistema escolar deve transformar seus alunos em “cidadãos”, capazes de atuar nela, e ser cidadão, neste caso, significa ser capaz de “ler e compreender os diferentes textos que nela circulam”. Assim, a escola, e por extensão os LDs, serão incumbidos de promover uma aprendizagem que esteja intimamente relacionada com o mundo (realidade) do aluno. E fazem isso através dos textos que selecionam.

Especificamente em relação aos tipos textuais, como é possível observar no trecho abaixo, extraído dos PCNs, evidencia-se a preocupação em escolher os textos com os quais o aluno se depara em seu dia-a-dia “como usuário de sua língua materna”, a partir de sua faixa etária:

A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:

- **pequenas histórias, quadrinhos, histórias em quadrinhos**, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos (p. 52) (grifos nossos).

Neste trecho, emerge um discurso que se fortaleceu na década de 90, cuja influência se deu a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin, como já comentamos. A noção de gêneros discursivos esteve e ainda se encontra fortemente presente no discurso didático-pedagógico. É justamente neste período em que os QHs irrompem nos LDs e ganham sua importância como gênero, como escreve Nicolau (2007: 23),

Não foi por acaso, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Educação, que praticamente todos os livros didáticos de Comunicação e Expressão, Literatura e afins [como os LDs de Língua Inglesa como LE, por exemplo] publicados a partir dos anos 90 ampliaram o uso das tirinhas nacionais e estrangeiras como gênero discursivo ao lado de anúncios, crônicas, contos, notícias, poemas etc, a fim de proporcionar estudos sobre a linguagem, comunicação e produção textual. Embora já fosse usada pelos livros didáticos dos anos 80, adquiriu importância maior como gênero textual a partir da LDB.

Concordamos com Souza (2003: 345), quando afirma que os PCNs, enquanto práticas curriculares “definem, de certa forma, [...] a maneira através da qual o conhecimento deve ser organizado, selecionado; o modo pelo qual o professor deve adequar, moldar sua prática, sua conduta no espaço da sala de aula”.

A presença de textos como os quadrinhos, na escola e, mais especificamente, em LDs, tem sido representada como uma nova postura frente ao ensino-aprendizagem de língua (materna e estrangeira), resultado de uma política linguística que colocou em crise o ensino a) desvinculado da realidade do aluno, isto é, do uso que este faz dos textos com os quais se relaciona em seu dia-a-dia, e b) centrado em uma abordagem que privilegia a frase por excelência. Os PCNs são resultado dessa nova “consciência” de linguagem, de ensino, que trouxe para consideração o estudo da língua a partir do texto, isto é, dos gêneros discursivos que circulam socialmente. É por isso que muitos pesquisadores (ROJO, 2000; COSTA, 2000, entre outros) têm afirmado serem eles um avanço para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Como já afirmamos, foram os PCNs, denominados como um tipo de “diretriz”, cujo objetivo é nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (PCNs, p. 49), que vêm reforçando a ideia, desde a década de 90, de se trabalhar com textos (gêneros textuais diversos) em função de sua circulação social. Como Rojo (2000: 34) afirma: “os *gêneros discursivos* ou *textuais* são tomados como *objetos de ensino* nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como *unidades de ensino*”⁴².

Um dos gêneros textuais que passaram a fazer parte da realidade escolar foi o quadrinho. Ao serem transferidos para o âmbito escolar, os quadrinhos, tomados como *unidade de ensino*, passaram a estabelecer, necessariamente, uma relação específica com os sentidos. Dito de outro modo, a introdução de quadrinhos em LDs de inglês e não em livros direcionados especificamente ao humor (ou a alguma área de entretenimento, como no caso de jornais impressos, que apresentam uma seção especial para a leitura de *comics*), passou a estabelecer certas relações com os sentidos, com a leitura, com o olhar. Isso acontece porque, discursivamente, o lugar de circulação dos objetos (qualquer objeto) demanda sentido. Por isso, o fato de os quadrinhos circularem em um LD de inglês e/ou em um livro

⁴² Conservamos o grifo da autora.

de humor não é indiferente ao processo de significação nem aos modos de subjetivação do sujeito, mais precisamente aos modos de sua inscrição no processo de leitura.

Vale dizer que a noção de gênero discursivo fez suscitar a ideia de “textos reais”, “textos autênticos”, “textos midiáticos”, em uma palavra, aqueles textos que circulam em nossa sociedade.

Esse novo paradigma, que traz a ideia de se trabalhar com textos que estejam ligados à “realidade do aluno” ou que introduzam, na sala de aula, “o mundo real, uma comunicação autêntica”, como diria Franzoni (1992: 41) em um tom de crítica, está intimamente relacionado com o surgimento da Abordagem Comunicativa, que, além de trazer a ideia de comunicação – como o nome indica –, traz também a noção de autenticidade. Como afirma Mascia (2003: 217), “a concepção de língua no Comunicativo é de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa”. Vale dizer que “interação social” traz, necessariamente, a ideia de autêntico, de autenticidade, de realidade e naturalidade. Notemos que a palavra “autêntic(o)idade” está intimamente relacionada com o sentido de “natural(idade)”. É interessante que, ao longo da história da pedagogia de línguas,

vemos emergir, no nível metodológico, a palavra natural: o “método direto ou natural”, sustentado por teorias que tentavam equiparar a aprendizagem de uma língua estrangeira à aprendizagem da língua materna, viria introduzir, na situação pedagógica, uma linguagem mais próxima da oralidade, abolindo a mediação da tradução. (FRANZONI, 1992: 42).

Tratava-se, pois, de uma reação contra o chamado método gramatical dominante⁴³.

A palavra “autêntico” também emerge no nível metodológico, para se referir ao material didático, que significa “tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de uma língua”, ou ainda, “como aquilo que não passou pelo crivo da adaptação ou retoque”. Como escreve Franzoni (1992: 42-43),

⁴³ É interessante compreender como cada época instaura suas necessidades e modos de pensar e viver. As mudanças promovidas na história das línguas mostram que, no caso dos diferentes métodos, cada qual surge para combater o outro, promovendo desconstrução no modo de pensar/conceber a língua e os sujeitos aprendizes.

O momento da introdução mais sistematizada desse material didático “não retocado”, o “documento autêntico”, está ligado novamente a uma reação no campo da pedagogia de línguas: a transição das abordagens áudio-orais/visuais e situacionais para as nocio-funcionais e comunicativas.

Essa reação no campo da pedagogia de línguas de que fala Franzoni (1992) está relacionada com os acontecimentos que emergem na sociedade e que se refletem no interior do ensino de línguas produzindo efeitos. Mascia (2003: 220) afirma que, “o levantamento dos discursos fundadores das metodologias (Tradicional, Direta, Áudio-Oral, Audiovisual) resvala (...) nas condições sócio-históricas de seus surgimentos”. Assim, as sucessivas reformulações no ensino estão intimamente relacionadas ao momento (histórico) em que são produzidas. As diferentes abordagens que temos hoje são um exemplo disso e se constituem como uma forma de atender às necessidades do momento sócio-histórico em que o conhecimento, o ensino se dão, como já dito. A década de 60, por exemplo, foi fortemente marcada, no Brasil, pela metodologia tradicional, cujo foco era o estudo da gramática e da tradução. Estudar/ensinar tanto gramática quanto tradução era a necessidade – sempre construída – que vigorou nessa época. Segundo Coracini (1997), a língua materna era o ponto de referência, pois ensinava-se a ler e a escrever em língua materna. Acrescente-se, ainda, “acreditava-se”, como a autora afirma (1997: 154), “na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na transposição entre as línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra”. Não havia, nessa época, a diversidade de textos que encontramos nos LDs de inglês como LE nos fins das décadas de 80 e ao longo de toda década de 90, estendendo-se até agora⁴⁴.

Em todas essas mudanças pelas quais passou e ainda passa o ensino de línguas, atravessa uma vontade de verdade que é, segundo Machado (1999: 75), “a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas que seja tido como verdadeiro”. É por isso que, quando

⁴⁴ Contraopondo-se a essa forma de ensinar, surgiu o Método Direto, que teve influência da psicologia do comportamento (behaviorismo). Com sua base progressista, esse método tinha como foco o desenvolvimento individual, como afirma Mascia. O Método Áudio-Oral surgiu nos Estados Unidos, impulsionado pela Segunda Guerra Mundial, diante da necessidade de pessoas falarem outras línguas além do inglês. Neste contexto, a língua era concebida como um conjunto de hábitos e, por meio de automatismos lingüístico.

abrimos um LD, fica a impressão de estarmos diante da realidade – forjada – da qual fazemos parte. Segundo Foucault (1979: 12 [2001]),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Analisando o funcionamento discursivo de LDs, Coracini (2003: 200) afirma que eles “permitem depreender que, o discurso didático, como todo discurso pedagógico, apresenta-se como sendo a verdade: tudo o que é dito ou escrito corresponde à verdade, verdade sobre os fatos, sobre a natureza, os objetos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua”. Esse efeito é corroborado, entre outras coisas, pela seleção dos textos (sua diversidade) e o modo de sua abordagem. Trata-se do forte investimento de um efeito de verossimilhança: aqueles textos que encontramos em LDs de inglês são justamente aqueles que circulam na sociedade.

Portanto, a escolha pela diversidade de tipos textuais que encontramos nos LDs (receitas, bulas, formulários, currículo, publicidades, tirinhas, anúncios, etc.) não é transparente, natural, desinteressada; ela está vinculada, como já dissemos, ao momento sócio-histórico e ideológico e é constituída por relações de poder-saber que permeiam os discursos na sociedade. Noutros termos, o conteúdo, as práticas didático-pedagógicas e os textos presentes nos LDs passam pelo crivo da vontade de verdade. Neste sentido, o LD, ao ser produzido segundo a ideologia dos PCNs, que, por sua vez, funcionam no sentido de atender às demandas da sociedade em que são produzidos, também é atravessado pela vontade de verdade, por relações de poder-saber.

Assim sendo, a inserção de textos como tirinhas, histórias em quadrinhos (entre outros) nos LDs de inglês vem atender aos imperativos de uma sociedade (midiática) perpassada por diferentes linguagens. Com relação aos PCNs, estes, atravessados pelo paradigma que constitui o contexto sócio-histórico e ideológico em que estão inseridos, têm a função de provocar, imaginariamente, mudança(s) no discurso didático-pedagógico de línguas, a fim de que este possa atender às demandas de uma sociedade marcada, entre

outras coisas, por uma multiplicidade de linguagens, textos e tecnologias, como vimos afirmando.

Perguntamos: qual o efeito da diversidade de textos presente nos LDs de inglês como LE? Que relações de sentido tal diversidade põe em funcionamento?

Em uma sociedade como a nossa, marcada, como temos afirmado, pela multiplicidade de signos verbo-visuais, um LD de inglês colorido, repleto de uma grande variedade de textos (pintura, publicidade, quadrinhos, cartas, emails mais recentemente, entre outros) serve de isca para atrair o aluno e o professor para o ensino-aprendizado da língua, reforçando, ao mesmo tempo, a ideia de LD como o lugar do conhecimento, de um lado, e do ensino de língua como eficaz, agradável e real/autêntico, de outro. Um LD de inglês permeado por textos diversificados e “coerentes” com a dita realidade do aluno produz a impressão de estarmos diante de um livro moderno, atraente, atual e consciente das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Com isso, as práticas didático-pedagógicas (PDPs doravante), com base em textos, parecem ficar mais convidativas⁴⁵.

No caso específico dos quadrinhos de humor (QHs), estes emprestam seu prestígio aos LDs por, pelo menos, três motivos. Primeiramente, por serem expressão do humor na cultura (pós)moderna e por sua representação imagética, diagramática e metafórica principalmente (NICOLAU, 2007), os quadrinhos têm sido reconhecidos social e historicamente como arte. Sendo reconhecidos como manifestação artística, a presença de quadrinhos, em LDs de inglês, garante um caráter elevado a estes, legitimando-os como um instrumento linguístico diversificado e preocupado com a cultura, com a arte.

O segundo fator que corrobora prestígio aos LDs é o fato de que os QHs, diferentemente das piadas, têm um autor socialmente reconhecido. Podemos citar Quino, Dik Browne, L. F. Veríssimo, Edgar Vasques, Laerte, Glauco, Maurício de Souza e muitos outros⁴⁶. Todos eles carregam em seu nome uma memória relacionada a sentidos de irreverência, originalidade e criatividade, sentidos estes que migram, necessariamente, para significar os LDs que se apropriam de quadrinhos. E, por último, mas não menos importante, dos QHs emerge uma memória relacionada à diversão e entretenimento, o que

⁴⁵ Discorremos sobre as especificidades dessas PDPs quando da apresentação de nosso *corpus* de pesquisa.

⁴⁶ Esses e outros quadrinhistas famosos já tiveram e, no caso de alguns, ainda têm suas produções circuladas em mídias impressas como jornal.

endossa, pois, a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira tem de ser divertido, descontraído e autêntico, o que está de acordo com a abordagem comunicativa no ensino de LEs.

Vale lembrar que, antes de adentrar no contexto didático-pedagógico de língua materna e estrangeira, os quadrinhos foram, durante muito tempo, considerados uma “subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças” (CIRNE, 1970: 11). Conforme a pesquisa levantada por Cirne (1970), alguns sociólogos chegaram a afirmar que os quadrinhos eram “uma das principais causas da delinqüência juvenil”. De acordo com Silva (2008), a leitura deste tipo de texto se dava no dia-a-dia de modo espontâneo e intuitivo, por meio de jornais e revistas em quadrinhos, no espaço privado. Somente com sua intensa proliferação e consumo, é que os QHs passaram para a esfera pedagógica.

De modo resumido, Abrahão (1977: 138-9) elenca as principais críticas e restrições feitas à literatura em quadrinhos. São elas:

- a) Quanto ao processo –
 1. Dispõe para uma atitude de preguiça mental.
 2. Retarda o processo da abstração (desprendimento dos objetos concretos, figuras ou quadrinhos, para as representações, simbólicas e abstratas, da linguagem).
 3. Dificulta o hábito da leitura de livros.
- b) Quanto ao conteúdo –
 1. Linguagem descuidada (no geral, traduções).
 2. Temas nocivos, incluindo valores, de ordem moral, política ou social, estranhos à nossa cultura.
 3. Apresenta, em geral, aspecto material, pictórico ou tipográfico falho e imperfeito.

Os quadrinhos de Chico Bento, de autoria de Maurício de Souza, foram (e talvez ainda sejam), por muito tempo, rejeitados por educadores ortodoxos, principalmente por professores de língua portuguesa, cuja concepção de língua era (e ainda é) estritamente pautada na norma culta⁴⁷. Pelo fato de esse personagem não falar a língua considerada

⁴⁷ A título de curiosidade, neste ano de 2010 podemos encontrar as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, em versões em inglês e espanhol.

padrão, legitimada pela sociedade e pela instituição escolar, as histórias quadrinizadas de Chico foram consideradas nocivas, em especial para aqueles que estavam sendo introduzidos no processo de alfabetização.

A nosso ver, outro fator que parece ser determinante nesse processo de interdição é a memória discursiva vinculada aos textos quadrinizados: estes estão associados a sentidos como brincadeira e diversão que, por sua vez, estão ligados à não-seriedade do ensino. Expliquemo-nos.

Somos regidos, em nossa forma histórica de sociedade, pela “seriedade” e pelo imaginário discursivo da objetividade. Tanto a seriedade como a objetividade, entendidas por nós como produtos da história, parecem estar ligadas à concepção ocidental de racionalidade que opõe, de um lado, conhecimento (leia-se razão), e de outro, diversão, brincadeira, *nonsense* (leia-se irracionalidade). No contexto didático-pedagógico principalmente, esse caráter de seriedade e objetividade vinculado à razão, ao conhecimento, recai sobremaneira na figura do professor e/ou do autor de LD e se reflete na concepção de língua adotada pelo sistema escolar. Isso explica, talvez, o fato de textos pertencentes à ordem do discurso humorístico não terem sido bem aceitos, numa certa época, e/ou serem relegados, principalmente as HQs e as piadas, a um lugar inferior ou, quando muito, a um lugar de pouca visibilidade. Talvez isso se dê porque esses textos são significados, em nossa memória discursiva, como textos que *somente* divertem⁴⁸, com o sentido, como já dissemos, que comumente é dado à diversão: brincadeira, lazer, *nonsense*, irracionalidade. Portanto, dentro dessa lógica, conhecimento, trabalho e diversão parecem não caminhar juntos.

Desse modo, em nossa sociedade, em nossa história, faz parte dessas injunções à polaridade: de um lado, seriedade-conhecimento-razão e, de outro, brincadeira-diversão-irracionalidade (*nonsense*). Na lógica desse mundo semanticamente normal, parafraseando Pêcheux (1983 [1997]), permeado pela concepção ocidental de racionalidade (que se opõe à irracionalidade), a diversão (quadrinhos de humor, em nosso caso) não pode(ria) estar contida naquilo que é concebido como sério (conhecimento, escola, estudo). As HQs, e

⁴⁸ Como se pode ver, desse tipo de texto irrompem diferentes naturezas de memória: diversão, brincadeira, não-seriedade, em oposição à seriedade e trabalho que é, como dissemos, atribuída ao discurso didático-pedagógico.

com elas as piadas, as tirinhas só para citar alguns exemplos, seriam objetos que não ensinam ou, pelo menos, que pouco ensinam.

Tal dicotomia ou mesmo hierarquia, que encontra sustentação na metafísica transcendental, pode ser facilmente refutada pela teoria derridiana, que tem por objetivo problematizar a relação entre os dois pólos de uma oposição. Ao examinar as bases sobre as quais a concepção ocidental de racionalidade se apóia, Derrida (1973) propõe a “desedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de *logos* (a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso). Em especial a significação de *verdade*”.

Em termos derridianos, os elementos que formam essa dicotomia não convivem um sem o outro, uma vez que, “nenhum conceito existe em si mesmo” (DERRIDA, 1972 [2001: 64]), mas, sim, em um jogo de diferenças, jogo este que:

supõe [...] sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” [...] constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema.

Em seu texto “Escritores criativos e devaneios”, Freud (1908) também problematiza a dicotomia entre aquilo que é considerado sério e brincadeira. O autor afirma que, quando brinca, a criança cria um mundo próprio, reajustando os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada. Para ele, “seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério sua brincadeira e dispense na mesma muita emoção e energia. A síntese de brincar não é o que é sério, mas o que é real” (1908: 149)⁴⁹.

Do mesmo modo, o humor em geral tem implicações sérias para o campo da filosofia, da psicanálise e das artes em geral⁵⁰, uma vez que ele toca questões *humanas*,

⁴⁹ Voltaremos a essa questão no Capítulo 3.

⁵⁰ O campo da comicidade (humor, chiste e cômico) está comumente associado a sentidos como diversão, jogo, brincadeira. Desenvolveremos esta questão no Capítulo 3 no qual tentaremos problematizar esse modo de concebê-lo.

demasiadamente humanas, citando Nietzsche⁵¹: questões existenciais, psicanalíticas, políticas, entre outras, que são constitutivas do sujeito na sociedade. Por isso, nesta tese, da perspectiva em que nos situamos, ele é considerado tão importante quanto os discursos ditos sérios.

Voltando à questão dos quadrinhos de humor, Mendonça (2005: 202) diz que um fator que corrobora o seu sentido pejorativo na aprendizagem está ligado à relativa facilidade comumente atribuída à leitura. Tal facilidade se deve, em grande parte, ao papel das semioses distintas (verbal e não-verbal), para a construção de sentido, o que torna os textos quadrinizados acessíveis “não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido” (MENDONÇA, 2005: 202). Conforme a autora, essa facilidade pode ser confundida com:

baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil”. Encontramos tal crença, por exemplo, até em manuais destinados a orientar professores no uso pedagógico de textos de circulação social, inclusive as HQs. Diante dessa suposição, a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam.

Ao contrário desse argumento que atribui aos textos quadrinizados relativa facilidade por conta tanto de seu conteúdo linguageiro quanto de sua configuração (as semioses distintas que os constituem), a nossa posição é de que eles – logo, sua leitura – são extremamente complexos do ponto de vista da linguagem e da estética⁵², uma vez que envolvem, além dos planos verbal e visual (conjuntamente) para significar, manifestações linguageiras complexas – e porque não dizer, artísticas – como, por exemplo, ironia, duplo sentido, referência a certos acontecimentos históricos (irrupção de traços do interdiscurso),

⁵¹ Mais precisamente, trata-se do livro de Friedrich Nietzsche cunhado “Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres”, editado pela Companhia das Letras, 2005.

⁵² Embora tenhamos separado, linguagem, de um lado, e estética, de outro, não pensamos que ambas sejam elementos distintos, estanques um do outro. Quando Pêcheux afirma que “nada da poesia é estranha à língua”, significa dizer, em outros termos, que o estético é constitutivo, o que coincide com o pensamento de Nietzsche, qual seja, de que o fenômeno estético está intimamente relacionado à existência do homem, em uma palavra, ele é constitutivo dos sujeitos na sociedade.

diálogo com outros textos (intertextualidade), condensação e deslocamento, enunciados chistosos etc⁵³.

Por tudo isso, a leitura de quadrinhos é complexa de ambos os pontos de vista: de sua constituição e formulação. Assim, nesta pesquisa, tomamos os quadrinhos de humor como um modo de expressão artística que, como tal, demanda uma elaboração acurada com a língua(gem)⁵⁴.

No próximo item, vamos discorrer sobre os livros didáticos de inglês como LE na era midiática. Por isso, achamos pertinente discutir sobre os modos de sua historicidade.

2.4. Constituição dos Livros Didáticos de Inglês como LE

Primeiramente, é importante dizer que os LDs não existiram sempre. Sua existência se deve a uma rede complexa de saberes e poderes, como já afirmamos no início desse capítulo a respeito do discurso⁵⁵. O que significa dizer que a sua existência e circulação no contexto didático-pedagógico e, de modo mais amplo, nas sociedades contemporâneas, marcadas pelo grafocentrismo⁵⁶, não são evidentes nem transparentes. A existência dos LDs está intimamente relacionada à invenção da imprensa criada por Gutenberg no século 15, o que significa que, sem esta tecnologia, não seria possível a aparição desse objeto, em nossa sociedade (pós)moderna, a que chamamos *Livros*

⁵³ Desenvolveremos essa questão no Capítulo 3.

⁵⁴ Ou melhor, duplamente artística, se assim podemos dizer. Tanto o campo da comicidade (humor, chistes, cômico) quanto a arte quadrinizada (o texto quadrinizado) fazem parte do processo criativo do pensamento. Veremos, no Capítulo 3, que o campo da comicidade, para Freud, está intimamente ligado às forças do inconsciente cujo funcionamento é, segundo Eagleton (1993: 192), estético. “O inconsciente”, afirma Eagleton, “trabalha como uma espécie de lógica “estética”, condensando e deslocando suas imagens com o oportunismo astucioso de um *bricoleur* artístico”. O mesmo se dá com o texto quadrinizado, que também, para se constituir como tal, demanda trabalho, elaboração, arte, como veremos no Capítulo 2. Essa questão será retomada e melhor trabalhada no Capítulo 3, após trazermos para a discussão: a) o funcionamento do texto quadrinizado, a ser trabalhado no Capítulo 2, b) os modos de funcionamento do campo da comicidade (Capítulo 3) e, finalmente, c) o modo de funcionamento da comicidade em textos quadrinizados, no final do Capítulo 3.

⁵⁵ Afinal de contas, os LDs são parte constitutiva do discurso didático-pedagógico, por isso, eles também estão imbricados a redes complexas de poder-saber.

⁵⁶ E porque não dizer *icônicas* também, uma vez que os LDs têm uma relação forte com o verbovisual. Vale dizer que o verbal, impresso, também tem um caráter visual, uma carga icônica forte.

Didáticos, pelo menos tal como o conhecemos atualmente⁵⁷. Falar da aparição dos LDs, nessa sociedade, implica, necessariamente, falar, ainda que brevemente, da história do livro, como postula Paiva (2009).

O formato e o modo como os livros em geral são configurados hoje também não são evidentes, transparentes, a-históricos. Como Paiva esclarece (2009: 17), “os precursores do livro foram o *volumen* e o *codex*”. “O *volumen*”, explica a autora, “consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo.” Diferentemente do que vemos hoje, “o ato de ler era desconfortável, pois, para se localizar um trecho, era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o *volumen* à medida que a leitura prosseguia” (PAIVA, 2009: 17-18)⁵⁸. Com relação ao formato do *codex*, este se assemelhava ao livro atual, trazendo várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas, como lembra a autora, “mesmo assim era grande e desconfortável”.

Foi somente com a invenção da imprensa, no século 15, que a produção de livros se estabeleceu, trazendo uma nova dimensão para o homem, que é, como diz Paiva (2009), a cultura letrada. É a partir desse momento que os livros deixaram de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série.

Os LDs de línguas, tal como os conhecemos hoje, também um dia não existiram. Logo, eles não são, como se poderia pensar, um produto que *esteve sempre aí* em sua evidência, com seu formato, seu conteúdo, sua maneira de recortar, organizar e apresentar o “saber”. Antes, o LD é parte de um contexto mais amplo; ele é, pois, parte constitutiva de um processo histórico-social, ideológico. Noutras palavras, enquanto legitimador de um saber linguístico e metalinguístico, o LD, assim como outros instrumentos linguísticos que circulam em nossa sociedade (tais como: gramáticas, dicionários, enciclopédias, etc.), tem sua história, conforme afirma Auroux (1992: 11):

⁵⁷ É preciso esclarecer que o LD, na verdade, surgiu um pouco antes da invenção da Imprensa. Mais precisamente, ele surgiu com a cultura escolar, mas o modo de sua significação e circulação era bem diferente, para não dizer limitado. Essa foi uma época em que os livros eram raros, por isso os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com o advento da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção de livro como depositário fiel das verdades científicas foi se solidificando.

⁵⁸ Hoje, em plena era virtual, com o texto-tela, para localizar uma palavra específica, o leitor-virtual precisa apenas digitá-la em uma pequena “caixinha de busca” para encontrá-la.

“Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber.”

Mesmo com a criação do LD na sociedade, não se tinha o número de livros nem a facilidade de acesso e aquisição que se tem hoje. A quantidade e diversidade de LDs de inglês, por exemplo, que temos hoje, devem-se, em grande parte, à sociedade midiática, que impulsionou a sua produção e circulação, além de influenciá-los em sua constituição. Isto é, a sociedade midiática tem um papel fundamental no processo de produção dos LDs.

Com o discurso da democratização do ensino na década de 80 e com a presença marcante do discurso da mídia na escola, os LDs, além de sofrerem mudanças em sua formatação e abordagem(-ns), passam a ter um lugar importante na sala de aula; daí o surgimento significativo de um número considerável de autores de LDs e de cada vez mais LDs revisitados e ampliados. Para se perceber que essa é uma questão histórica, basta lançarmos nosso olhar aos séculos passados. Até o final do século XVIII, era impensável a adoção de LDs pelos alunos, uma vez que era grande a sua escassez, o que fez predominar os métodos baseados em diálogos e ditados:

Na sala de aula medieval, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos. O aluno copiava os textos e os comentários por meio de ditado. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material. (PAIVA, 2009: 19)

Como se pode observar, a relação com a língua estrangeira e com o LD de línguas era diferente do que vimos vivenciando nos últimos séculos. Mais precisamente, essa realidade descrita pela autora se diferencia grandemente da realidade com a qual nos deparamos hoje, na qual os professores, em sua maioria, ou estão preocupados com o tipo de abordagem na qual o LD adotado se apóia, ou por sua atratividade (colorido, tipos de textos, qualidade das páginas impressas, custo, etc.).

Além disso, grande parte do conteúdo presente nos LDs se restringia a ditados, diálogos e exercícios estritamente gramaticais, como já dissemos. Não é à toa que os

primeiros LDs foram as gramáticas e o conceito de língua que as perpassavam era o de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita (PAIVA, 2009: 19).

Voltando à questão da historicidade que atravessa os LDs, é certo afirmar que o tipo de ilustração que encontramos hoje nos LDs, isto é, o colorido, a qualidade das páginas, e os tipos de texto (bula, horóscopo, biografias, QHs, mapas, fotos, etc.), não existiram sempre e também, quando passaram a existir, não foram sempre da mesma forma, isto é, da forma como se apresentam hoje. Por exemplo, nem sempre os LDs foram produzidos com ilustrações. O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*, de autoria de Comenius. Trata-se de um livro de vocabulário com ilustração, em que cada objeto ilustrado era numerado de modo a se ligar à palavra correspondente no texto⁵⁹.

Os LDs de inglês como LE com os quais nos deparamos nas últimas décadas (70, 80 e, principalmente, 90), mais precisamente o seu tipo de ilustração e de textos – que diferem fortemente dos LDs que vigoraram anteriormente aos séculos XX e XXI⁶⁰ – tiveram, entre outras coisas, influência da mídia. O que significa que cada sociedade instaura modos de leitura e de conhecimento de acordo com as injunções (sociais, econômicas, políticas, ideológicas) que ela faz emergir. Noutros termos, o modo como a língua vem sendo concebida ao longo da história, os tipos de texto, as práticas didático-pedagógicas produzidas e a(s) abordagem(ns) adotada(s), estão intimamente relacionados com o contexto histórico-social e ideológico em que o conhecimento (o ensino e a aprendizagem) se dá(ão). É por isso que o LD foi mudando ao longo do tempo, passando por transformações e reformulações, embora, no plano do imaginário, ele tenda a comparecer como imutável, natural e transparente. Dito de outro modo, embora o LD seja uma construção da história, ele comparece como se fosse transparente, uno, sem contradição. O mesmo se dá com o conhecimento.

Apoiado em Nietzsche, Foucault (1999: 16, [1974]) afirma que o conhecimento não tem uma origem (*Ursprung*), ele é uma invenção (*Erfindung*), isto é, uma construção, o que implica dizer que ele é inventado por múltiplas relações de poder e saber; portanto,

⁵⁹ De acordo com a *Wikipédia*, o *Orbis Pictus* foi um precursor das técnicas áudio-visuais.

⁶⁰ Na década de 60, como vimos, a abordagem era mais gramatical e não havia quase textos. Nas décadas de 70 e 80, por sua vez, a concepção de língua muda e os tipos de texto também. Passa-se a encontrar diálogos, etc.

como já dissemos, ele não se dá enquanto anterioridade lógica, isto é, ele não existe anteriormente; ele foi, pois, inventado (FOUCAULT, 1999: 16 [1974]). Levando em conta tal afirmação, é possível dizer que o conhecimento, tal como comparece na escola, pode ser desconstruído, desnaturalizado. Assim, embora o sujeito pragmático, emaranhado nos fios das evidências dos sentidos, está fadado a significar o conhecimento como natural, transparente e evidente, fora de suas condições de produção, do ponto de vista do discurso, por sua vez, não há nada de natural e necessário no modo de concebê-lo. Dito de outro modo, embora o conhecimento compareça, no imaginário discursivo, como uma coisa compacta, inteira, transparente, a-histórica, é possível afirmar, por tudo o que já dissemos, que ele é histórico e opaco.

Retomemos, mais uma vez, as palavras de Auroux (1992: 11), quando afirma que “todo conhecimento é uma realidade histórica”. Tal afirmação significa que o conhecimento não se dá independentemente de suas condições de produção, da história, portanto. Noutras palavras, o objeto de conhecimento é constituído pelas condições sócio-históricas e ideológicas das quais faz parte.

Dito isto, podemos afirmar que todo LD é um objeto discursivo constituído historicamente. Por isso, tomá-lo como parte constitutiva da história significa considerá-lo como um objeto simbólico em movimento, isto é, como parte de uma história em que sujeito e sentidos se constroem ao mesmo tempo.

Resta-nos discorrer, mais detalhadamente, na próxima seção, sobre o funcionamento discursivo dos LDs de inglês como LE, evidenciando as representações imaginárias e as relações de poder-saber que ele traz em sua constituição. Para isso, é importante discorrer sobre a noção de autor, remetendo-a, ao mesmo tempo, ao discurso didático-pedagógico, mais precisamente, ao ensino-aprendizagem de inglês como LE. Vale dizer que, quando necessário, remeter-nos-emos aos textos de apresentação dos LDs de Inglês como LE selecionados para esta pesquisa.

2.4.1. Ser autor de LD de inglês como LE em tempos midiáticos

Com base nas pesquisas desenvolvidas por Coracini e por seu grupo de pesquisa (1995; 1999), dentro dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de base foucaultiana principalmente, e da Desconstrução, o livro didático é compreendido como o lugar de inscrição de poder e saber, na medida em que ele é atravessado pelo discurso da ciência, o que lhe garante, pois, um caráter de verdade absoluta. Esse caráter de verdade atribuído ao LD garante-lhe, também, autoridade (SOUZA, 1995: 114).

Analisando livros didáticos de primeira língua e de língua estrangeira, em busca da imagem de professor sobre a qual se apoiam, Coracini (2003: 203) afirma que: “o livro didático é a autoridade legitimada para dizer o que ensinar”. E faz isso recortando o saber científico e impondo-o como verdade total e inquestionável (CORACINI, 2003: 324). De acordo com Souza (1999: 27), esse caráter de autoridade imputado ao livro didático “encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.”

De acordo com Souza (1999b: 61), “há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de “dizeres da verdade”. “Ambos o livro didático e a ciência”, continua a autora, “deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos”. Graças a esse seu caráter de verdade que, mesmo hoje, com o advento da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)⁶¹, que elimina o uso de LDs em sala de aula em favor da adoção de cadernos/apostilas, o LD, como afirma Ramos (2009: 173), tem sua presença garantida “porquanto é usado por muitos professores da escola pública como suporte pedagógico para planejar suas aulas e/ou fonte para seleção de textos e atividades, ou mesmo como suporte teórico para o professor”. Neste sentido, ele continua a servir como um guia para aulas de muitos professores.

⁶¹ Para uma melhor compreensão dessa nova proposta, ver: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

No plano do imaginário, espaço de organização dos sentidos, o LD é representado como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto”, (SOUZA, 1999a: 27), talvez seja essa a razão pela qual, por muito tempo, ele tenha sido concebido como “fonte última” e, em alguns casos, “única” de referência. Pelo seu modo de configurar o conhecimento, isto é, os conteúdos didático-pedagógicos legitimados institucionalmente pela Escola e pela sociedade em geral, o LD vem, ao longo da história, se apresentando, segundo Ramos (2009: 176), como uma “forma conveniente de apresentar o material para os alunos”, uma vez que ele dá impressão de garantia de “consistência e continuidade a um curso; dá aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso, e ajuda os professores a preparar suas aulas”.

Tais sentidos construídos historicamente sobre o LD estão diretamente relacionados com o estatuto do autor do LD em nossa sociedade. Além de representar um lugar de autoridade no imaginário social, autoridade esta garantida pelo conhecimento que detém ou que é suposto que detenha – daí a ideia de entidade todo- poderosa, detentora do saber, “fonte de transmissão quase que exclusiva de conhecimento” (SOUZA, 1999: 58)⁶² –, o autor de LD é significado na/pela memória discursiva como aquele que tem “competência” de selecionar, recortar, formatar e hierarquizar os conteúdos com “clareza didática”, tal como Souza (1999: 29) escreve,

A noção de autor do livro didático e que faz parte da crença predominante entre professores o configura enquanto aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo **caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada**⁶³.

O modo de selecionar, recortar, formatar e hierarquizar o conhecimento imprime uma “cara” ao livro didático, permitindo-nos reconhecê-lo como tal⁶⁴. Em síntese, há, de um lado, uma configuração específica, que garante ao LD uma “cara de livro

⁶² O conhecimento que o autor detém ou que é suposto que detenha está relacionado a um campo de saberes já legitimado institucional e socialmente.

⁶³ O grifo é nosso.

⁶⁴ Embora o LD seja resultado de seleção, recortes, formatação, etc., ele compare, na memória, como alguma coisa compacta, coesa, coerente, inteira.

didático” (tipos de textos e seu modo de configuração nas páginas, o tipo de práticas didático-pedagógicas, o conteúdo, etc.), e, de outro, uma escrita elaborada, com uma linguagem e metalinguagem específicas, didatizadas (ou com “clareza didática”, no dizer de Souza, 1999: 58), de modo a atender ao ideal que atravessa o discurso didático-pedagógico, qual seja: clareza, concisão, unidade e não-contradição. Isso se dá porque todo discurso obedece a uma lei de raridade ou rarefação (FOUCAULT, 1969), pois nem tudo pode ser dito por qualquer um, em qualquer lugar e de qualquer modo.

A didatização está intimamente relacionada com os modos de controle dos sentidos e, fundamentalmente, com o modo de funcionamento do discurso didático-pedagógico. Ou seja, a didatização (seu efeito) é garantia, imaginária, de manutenção das posições de sujeito (professor, aluno, autor) e das relações (de força) de sentido que se constituem no espaço semanticamente normal dos LDs. Noutras palavras, ela é um meio de controlar a produção discursiva (a produção dominante dos sentidos) e garantir a posição de cada um dos sujeitos suscitada por essa ordem do discurso.

A necessidade de administrar a relação dos sujeitos escolares com os sentidos – relação imaginariamente sem equívocos e contradição – coloca em funcionamento o que Pêcheux denomina de “divisão social do trabalho da leitura” (PÊCHEUX, 1982). A alguns é dado o direito de interpretar, a outros o direito de reproduzir, a alguns o direito de perguntar de uma *certa* forma (com clareza didática, como é o caso do discurso didático-pedagógico, por exemplo) e a outros, de responder também de uma *certa* forma e não de outra. A divisão social do trabalho de leitura está intrinsecamente relacionada com a exterioridade, tal como Foucault (1969: 153) escreve: ““não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade”⁶⁵. Portanto, a clareza didática (a didatização) coloca em funcionamento o lugar, os sujeitos envolvidos nele e suas imagens e, finalmente, as formas ritualizadas que envolvem todo e qualquer processo de interlocução.

Assim, se há uma instituição que regula o que, como e por quem pode ser dito (ritual da circunstância), o que e por quem deve ser lido (e por aí vão as possibilidades),

⁶⁵ Foucault está chamando a atenção para o fato de que o lugar de onde se enuncia não é indiferente aos sentidos; ao contrário, o lugar é, isto sim, constitutivo do(s) sentido(s) e do sujeito, o que significa que a exterioridade é constitutiva e não alguma coisa que está fora e que vem somar simplesmente.

isto significa que a produção do discurso, como bem afirma Foucault (1971: 7 [1996]), é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”. Dos procedimentos de exclusão apontados pelo autor, a interdição é o mais familiar e evidente. Compreendemos que a dita “clareza didática” (didatização e/ou didatismo) é um traço da interdição, ou seja, ela é signo de interdição dos sentidos e dos sujeitos, um modo de impedir que o sujeito leia qualquer coisa de qualquer modo. Ou seja, a interdição é um modo, entre outros, de impedir que o sujeito “experimente” certos sentidos em detrimento de outros, portanto, é um modo de proibir que ele se inscreva (circule) em determinadas formações discursivas, é pois um modo de controlar sua interpretação.

Tudo isso porque todo processo de interlocução funciona ao modo de um ritual. Segundo Foucault (1971: 7), toda instituição impõe formas ritualizadas que funcionam no sentido de controlar os discursos e os sujeitos⁶⁶ e, acrescentaríamos, seus corpos, determinando-lhes um modo específico de circulação e significação. De acordo com este autor (1999: 39), a prática de um ritual “determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Especificamente com relação ao contexto escolar, as formas ritualizadas comparecem no modo de formulação das práticas didático-pedagógicas, nos enunciados produzidos pelos autores dos LDs, nas respostas dos alunos, no modo como o leitor (aluno) é constituído pelos/nos LDs, mais precisamente pelas/nas práticas didático-pedagógicas neles presentes etc. “A formação discursiva escolar”, escreve Coracini (1999: 143), tende a “apresentar aos aprendizes roteiros, fórmulas, contendo a verdade do processo de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de proceder”. Os sujeitos entram nesse jogo, nesse ritual, isto é, eles são interpelados por esse ritual discursivo.

Portanto, reiterando, esse modo de existência do discurso didático-pedagógico determina para cada indivíduo (professor, aluno, autor de LD, etc.) o que pode e o que não

⁶⁶ A nosso ver, o modo de formular e responder perguntas por alunos, professores, autores de LDs é um sintoma dessas formas ritualizadas a que Foucault se refere.

pode ser dito e, fundamentalmente, *como* dizer (formular) aquilo que *é/foi* permitido. A clareza didática é um sintoma disso, como já afirmamos⁶⁷.

Enquanto uma das regularidades do discurso didático-pedagógico, a didatização ou “clareza didática” faz perpetuar a ideia de que, de um lado, o aluno-leitor está no “grau zero do conhecimento”, e, de outro, que o autor é o detentor do conhecimento, da verdade. Esta é, pois, uma imagem historicamente construída e socialmente compartilhada entre os sujeitos escolares (professores, alunos e autores de livros didáticos principalmente)⁶⁸.

Nesse jogo imaginário que estabelece a cada sujeito escolar uma posição determinada por meio do grau de conhecimento que “demonstra”, o professor, cuja posição é legitimada pela instituição escolar, tem sua voz reconhecida pelo uso que faz do LD. Mais precisamente, muito do que o professor ensina é, muitas vezes, resultado da reprodução do que está no LD, ou seja, é reprodução da fala do autor do LD. O professor seria, então, portavoz dos conteúdos presentes no e legitimado pelo LD, e também portador dessa forma didatizante de “passar” o conhecimento aos alunos⁶⁹. Paradoxalmente, embora tenha comumente a sua voz apagada, como muitas pesquisas têm mostrado (CORACINI, 1995; 1999), o que o professor ensina é tomado como lei, é palavra de ordem por conta da “apropriação” que faz do LD⁷⁰. Isso acontece porque tanto o LD como o discurso didático-pedagógico apresentam-se, como dissemos anteriormente, como sendo a verdade: “tudo o que é dito ou escrito corresponde à verdade, verdade sobre os fatos, sobre a natureza, os

⁶⁷ É dessa “clareza didática” (SOUZA, 1999: 29) que resulta o tom didatizante que atravessa, comumente, as páginas dos LDs de inglês como LE, mais precisamente as práticas didático-pedagógicas neles presentes.

⁶⁸ Pesquisando sobre as formas que assumem as perguntas e as respostas dos alunos no contexto de aprendizagem de línguas, Coracini (1995: 75) observa que “os alunos buscam responder exatamente ao que o professor deseja; raramente, assumem uma resposta diferente e a discutem entre si ou com o professor”, e a autora continua, afirmando que “tal atitude (...) decorre, evidentemente, das imagens que os alunos [e acrescentaríamos *professores* e *autores de LDs*] vão construindo ao longo dos anos de escolarização do que seja ser professor, do que seja ser aluno, do que seja ensinar/aprender a língua materna, do que seja ensinar/aprender a língua estrangeira, do que seja ler, o que implica também, ainda que pressuposta, uma certa concepção de linguagem”.

⁶⁹ Dissemos *porta-voz* porque ele, professor, é o representante legítimo do conhecimento reconhecido social e institucionalmente.

⁷⁰ Na verdade, para o que estamos apontando nesta parte do texto, uma palavra mais apropriada seria/é “aplicação”, ou seja, o que geralmente é feito no contexto escolar é “aplicação, aplicabilidade” e não apropriação, no sentido forte da palavra. Constituído de vários artigos sobre essa questão, o livro organizado por Maria José Coracini, “Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático”, traz uma série de relatos de professores, alunos e práticas pedagógicas presentes em LDs de línguas materna e estrangeira que mostram essa relação postíça com o conhecimento, principalmente o conhecimento veiculado nos LDs principalmente.

objetos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua...” (CORACINI, 2003: 200)⁷¹.

Isso se dá, em grande parte, pelo ideal de cientificidade, já mencionado anteriormente, que atravessa e embasa o interior dos LDs em geral. O autor de LD funciona, nesse caso, como uma espécie de cientista capaz de “traduzir”, com “clareza didática”, parafraseando novamente Souza (1999: 29), um determinado saber (científico) aos seus interlocutores, professores e alunos. Nessa figura do autor, vemos funcionar uma espécie de ‘divulgador do conhecimento científico’ cujo objetivo é tornar acessível (“mastigado”) ao seu público (aluno e professor) um conhecimento legitimado institucionalmente. Como afirma Coracini (2003: 320),

o livro didático [logo seu autor], como todo discurso pedagógico, transforma os resultados das pesquisas científicas a fim de torná-las acessíveis aos leigos, no caso os alunos; ao fazê-lo, aponta para outras regiões de discurso, como, por exemplo, o discurso de divulgação, modalidade do discurso científico.

Neste gesto de tornar o conhecimento claro, acessível, mastigável, trabalha-se no sentido de manter a não-contradição, a desambiguação. Assim, fazendo alusão a Haroche (1992: 23), a caça de tudo o que pareça uma ““zona de sombra”, nascida de uma ruptura na linearidade do discurso”, que vem perturbar (desestabilizar) a lógica do sistema, faz parte da exigência de legibilidade, unidade, não-contradição, princípios estes que norteiam a imagem do autor e do conhecimento na sociedade.

Além dessas exigências que apontamos acima, o autor de LD tem de estar “engajado” na dita realidade do aluno (do aprendiz da língua estrangeira), tornando o objeto de conhecimento (o inglês, em nosso caso) acessível, produtivo, convidativo e sedutor. É

⁷¹ Vale dizer que o professor, ao se “apropriar” do LD, tem o seu *dizer* tomado como *saber* ou, em outras palavras, neste contexto *dizer* e *saber* se equivalem, parafraseando Orlandi (1983: 31). O que muitas pesquisas têm mostrado (CORACINI e alli, 1995; 1999; 2003, só para citar algumas obras) é que o professor e o aluno, enquanto sujeitos da prática escolar, não participam (efetivamente) no e do processo de construção do saber, de sua produção. O LD chega até eles enquanto um produto já pronto e acabado, o que resulta, por conseguinte, na concepção de conhecimento como produto a ser consumido e não um processo contínuo, isto é, como alguma coisa a ser construída por sujeitos historicamente determinados e socialmente situados. Como Coracini (1999: 34) coloca, o professor, juntamente com o aluno, tem de *assimilar* o que o LD apresenta; portanto, eles não participam de sua produção. Em síntese, o LD em geral é geralmente tomado como sendo o próprio saber e não um dos elementos que podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

do autor, portanto, de se exigirá o estabelecimento de uma ponte entre o aluno e a língua inglesa, através de textos de que faz uso a sociedade. E o faz pelos tipos de texto que seleciona.

A multiplicidade de tipos textuais presente nos LDs de línguas, tais como, só para citar alguns exemplos, fotos, bulas, poemas, e-mails, tirinhas, formulários, cartões postais, cartas, etc., é, como temos dito, incitada pela mídia, por sua presença marcante no âmbito escolar. Vale dizer que essa multiplicidade passou a fazer parte das condições de produção dos LDs de inglês, de sua imagem como LD de uma LE. Portanto, além de ter de responder às exigências a que é incumbido, quais sejam, responsabilidade, clareza, coerência e unidade, como afirma Souza (1999: 135), o autor de livros didáticos se coloca na responsabilidade de viabilizar os sujeitos de linguagem ao universo de textos que circulam na sociedade da mídia. Dito de outro modo, além desse lugar da responsabilidade, clareza, coerência etc., é construído um lugar de enunciação para o autor (brasileiro) de LD de Inglês de LE como *aquela que viabiliza o conhecimento da língua inglesa para os aprendizes* (alunos brasileiros), relacionando-o à realidade do aluno, permeada por uma infinidade de textos e suportes midiáticos distintos.

Façamos um parêntese. Os textos que circulam na escola não são quaisquer uns. São textos que, de tanto se repetirem na sociedade, acabaram por instituir um tipo. Como a escola tem se colocado no lugar de levar a “realidade” para a sala de aula, ela se “apropria” desses textos e, conseqüentemente, os modifica⁷².

Para Bakhtin (1975), cada esfera da atividade humana (portanto, esfera de utilização da língua) elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que vão constituir o que o autor chama de “gêneros do discurso”.

Seguindo a trilha de Bakhtin, Athayde Junior (2001: 20), ao analisar a redação na escola, afirma que

⁷² Voltaremos a essa questão, quando falarmos sobre o processo de didatização dos textos no contexto escolar.

a atividade escolar produz um gênero discursivo que lhe é próprio: o **gênero didático**. E dada a sua forma de ligação com a sociedade, a escola recupera os gêneros produzidos nas outras atividades sociais, trazendo-os (supostamente) como seu objeto de ensino, visto que é tida como uma instância que deveria preparar os alunos para atuarem nessas atividades sociais. (o grifo é nosso)

A distinção proposta por Bakhtin (1979: 281 [1992]) entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos), parece ser relevante neste momento da reflexão. Como o autor afirma,

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários **absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies**, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, **transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios** – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (grifos nossos).

Com base na citação acima, podemos postular que, uma vez transferidos para o contexto didático-pedagógico, os textos passam a ser um gênero secundário. Mobilizando a distinção estabelecida por Bakhtin, Athayde Junior (2001) afirma que a redação escolar seria um gênero secundário, à medida que ele é

resultado da **apropriação**⁷³ que a escola, enquanto instituição pedagógica, faz dos diferentes gêneros em uso na sociedade (os literários, como conto, crônicas, poesias, romances; os pragmáticos como propagandas, normas, correspondências, etc.). Teríamos aí, um movimento de constituição de um gênero (interno à escola) que toma outros gêneros secundários (em seu uso na sociedade; externos à escola) como primários para sua constituição. É um encontro entre dois gêneros secundários: o gênero didático e os diferentes gêneros de texto.

Ao serem deslocados para a escola (LDs principalmente), os diversos gêneros em uso na sociedade passam necessariamente por um *processo de didatização*, um dos elementos que norteiam o princípio do autor de LD, como já afirmamos, e, segundo

⁷³ Conservamos o grifo do autor.

Athayde Jr (2001: 20-21), são inevitavelmente afetados por uma artificialização. Nas palavras do autor, “são uma imitação, um faz-de-conta, um exercício didático de produção de textos⁷⁴ que, entretanto, guardam as mesmas características formais do gênero tal como é utilizado na sociedade”.

De nossa parte, isso acontece por conta da formação discursiva escolar ser dominante nesse processo (gênero didático): “é esse fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja ‘dotada de sentido’” (PECHEUX E FUCHS, 1975: 169 [1990]). Ou seja, ao serem transferidos para o âmbito escolar, os diversos textos que circulam na esfera social passam a significar dentro dessa ordem de discurso, ordem esta que demanda sentidos para os textos. Portanto, o espaço discursivo em que eles passam a circular demanda sentidos e impõe formas de leitura específicas.

Finalmente, resta dizer que a apropriação que o discurso didático-pedagógico faz dos diferentes textos que circulam na esfera social corrobora para efeitos de completude. Tal efeito é um dos mais importantes para a representação dos LDs em geral como lugar da verdade, do conhecimento institucionalmente reconhecido. Do ponto de vista discursivo, a incompletude é uma propriedade do sujeito e do sentido. O desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentimento de identidade, assim como, paralelamente, o efeito de literalidade (unidade) no domínio do sentido: o sujeito se enlaça no *seu* sentido (paradoxalmente universal), o que lhe dá o sentimento de que este sentido é uno, único, homogêneo. Tal como Grigoletto (1999: 67-68) escreve,

Uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos discursos de verdade. Um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos.

Tal completude se mostra, entre outras coisas, pela diversidade de textos que encontramos nos LDs de inglês, como já dissemos, diversidade esta que corrobora a produção da verdade, como afirma Grigoletto na citação acima. Sob o efeito do imaginário,

⁷⁴ E acrescentaríamos ‘produção de leitura’ também.

ao abrir um LD de inglês, o que se tem é a impressão de estarmos diante do saber, do saber em sua totalidade, o saber necessário e real.

Podemos depreender disso que o LD de inglês como LE e, por extensão, o seu autor têm sido tomados, em sua representatividade, como um dos principais lugares autorizados a viabilizar a passagem do aprendiz (aluno) à língua alvo (inglês) por intermédio de seu universo de textos, isto é, pela multiplicidade de textos que circulam em seu “mundo”. Portanto, a escola, enquanto instituição reconhecida socialmente, é fundamental neste papel de ensinar inglês e, ao mesmo tempo, relacionar o seu ensino à dita realidade do aluno. É o que deixa entrever o trecho, a seguir, retirado de um dos LDs de inglês como LE que fazem parte de nossa pesquisa:

*A seção **Getting the Message**, ao final de cada unidade, reproduz um texto autêntico, geralmente trecho de artigo ou anúncio de revista, sobre o mesmo tema apresentado no texto principal da unidade, **sem qualquer tipo de adaptação**. Esse texto funciona como uma **oportunidade adicional** de prática de leitura, além de apresentar perguntas de compreensão nos moldes das questões dos **atuais exames vestibulares**. Esta parte é composta de 24 **textos autênticos**, reproduzidos de diversas revistas e jornais americanos ou ingleses. Sobre cada um dos textos há perguntas de compreensão e de linguagem, nos moldes das questões dos últimos **exames vestibulares**. (Os grifos são nossos).*

Identificamos, neste recorte, uma preocupação, do LD, em trazer para suas páginas textos autênticos, isto é, que têm circulação nos países de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra predominantemente. Ao mesmo tempo, o LD assegura ao aluno a inserção desses textos dentro de questões formuladas “nos moldes das questões dos últimos exames vestibulares”. O intuito, ao que parece, é estabelecer relação entre tais textos ditos “autênticos” e o contexto educacional do aluno: os exames vestibulares pelos quais passará.

Após essas considerações sobre alguns conceitos que permeiam as discussões da pesquisa e, ao mesmo tempo, contextualizam o momento histórico-social em que tanto os LDs de inglês como LE quanto os QHs (apropriados por aqueles) foram produzidos e circulados, ao discorrer sobre questões relacionadas à era midiática e sobre o funcionamento do discurso didático-pedagógico, conjuntamente – tipos de texto, signos verbo-visuais, suportes midiáticos, leitura e constituição do olhar (do sujeito) –, o capítulo

que segue discute o modo de funcionamento de textos quadrinizados (o modo de sua configuração, fundamentalmente), tratando de noções como texto, autor, formação discursiva, dentre outras⁷⁵.

⁷⁵ O aspecto cômico dos QHs será abordado no final do Capítulo 3, após delimitarmos a concepção de humor que adotamos nesta tese.

Capítulo 3

ARTE QUADRINIZADA: O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE TEXTOS QUADRINIZADOS

O texto é um objeto fetiche e esse fetiche me deseja.

(BARTHES, 1999: 38)

Este capítulo tem por objetivo delinear as regularidades que constituem textos quadrinizados, observando o seu modo de significação. Partimos do pressuposto de que tanto o plano verbal como o não-verbal significam igualmente, produzindo efeitos de sentido na leitura, o que implica, em outros termos, que não sobrepomos, em nosso gesto analítico, um em relação ao outro. Assim sendo, contra a tendência à dicotomização e/ou à hierarquização de um dos planos, nossa posição é a de que ambos os planos, verbal e não-verbal, significam igualmente dentro do jogo das redes de sentido, isto é, das discursividades produzidas em sua historicidade. Assim, todo texto, qualquer texto, indiferentemente de sua natureza simbólica, significa, uma vez que é produzido dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico produzindo sentidos para sujeitos também situados social e historicamente.

3.1. Elementos constituintes dos quadrinhos

A arte quadrinizada (referimo-nos especialmente às tiras e às histórias em quadrinhos⁷⁶) é heterogênea em sua constituição enquanto matéria simbólica. Ela se constitui na articulação com, pelo menos, duas outras artes/linguagens, que também são heterogêneas: a pictórica e a cinematográfica.

⁷⁶ Estabeleceremos a diferença entre esses dois processos de significação mais adiante.

Com relação à arte pictórica, entram em relação à gestualidade dos personagens, o desenho (o próprio traçado), a(s) forma(s), a(s) cor(es), o tamanho dos objetos desenhados, etc. No que diz respeito à arte cinematográfica, a influência de procedimentos cinematográficos no processo de produção dos quadrinhos pode ser identificada, por exemplo, na possibilidade de diferentes recortes e enquadramentos, estabelecendo uma espécie de escala dos planos, que vai do mais aberto, o chamado Plano Geral (PG), até os mais fechados, o primeiríssimo plano (PPP), que mostra só o rosto, e o Plano de Detalhe, que recorta uma parte do corpo ou um objeto⁷⁷. Entre esses planos há uma série de enquadramentos possíveis, sobre os quais não vamos nos deter nesta pesquisa.

As tirinhas, com seu clássico formato de narrativas piadísticas, desdobradas em três tempos ou três quadros, surgem um pouco depois das histórias em quadrinho, ou seja, aquelas são decorrência destas. Entretanto, para o objetivo desta tese, não interessa o estabelecimento rígido das diferenças entre essas duas formas de expressão artística⁷⁸.

Retomando o que dissemos, do ponto de vista do discurso, ambas, tirinhas e histórias em quadrinhos são *textos*, uma vez que estão intimamente relacionadas com a exterioridade, isto é, com o contexto sócio-histórico e ideológico em que são produzidas. Noutras palavras, trata-se de objetos que trazem em seu bojo diferentes gestos de interpretação, diferentes posições do sujeito, diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, em uma palavra: distintas relações com a exterioridade.

A similaridade entre essas duas formas de textualização está no fato de ambas serem um tipo especial de texto caracterizado pelo *recurso da quadrinização*. O famoso quadrinista Eisner (*apud* MENDONÇA, 2005) por exemplo, denomina esse modo de manifestação linguageira como “arte sequencial”, devido ao fato de sua estruturação composicional se caracterizar pela justaposição de quadros sequenciais. O autor utiliza-se da denominação “quadrinhos” para se referir tanto às tirinhas quanto às histórias em quadrinho, que é a mesma posição adotada por nós neste trabalho. Nas palavras de Klawns e Cohen (1972: 110),

⁷⁷ Os QHs que apresentaremos mais adiante, são exemplificadores disso.

⁷⁸ O importante, para nós, é dizer que em ambas as materialidades a presença do humor está posta. Por isso, a forma mais conveniente para nós é a denominação *quadrinhos de humor*.

os quadrinhos, como o próprio nome indica, são um conjunto e uma sequência. O que faz do bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas estão ligados a **uma rede de ações lógicas e coerentes**⁷⁹.

No que diz respeito à lógica e coerência nas sequências, tomemos, a título de exemplificação, o recorte a seguir.

Recorte 1:



É possível observar que, do primeiro ao último quadro, há, retomando a citação acima, cortes que, organizados do modo como estão, estabelecem, imaginariamente, uma

⁷⁹ O grifo é nosso.

rede de ações lógicas e coerentes, o que significa que o texto quadrinizado apresenta uma sintaxe que lhe é própria, convocando, por conseguinte, um olhar-leitor específico⁸⁰.

A diferença fundamental entre elas, tiras e histórias em quadrinho, é que, enquanto aquelas são mais sintéticas porque constituídas de até cinco quadros aproximadamente, quadros estes geralmente justapostos a uma pequena narrativa de caráter humorístico, estas, por sua vez, são narrativas mais longas, caracterizadas pela justaposição de várias sequências de quadros, resultando, comumente, em uma narrativa com uma progressão ao nível do imaginário: com começo, meio e fim. Vale dizer que na tirinha também há narrativa (narratividade), mas ela se constitui diferentemente. A síntese, que se dá por meios de recursos expressivos da língua, tais como jogos de palavras, enunciados chistosos, entre outros, e do universo imagético (desenho, palavras iconizadas e onomatopaicas), parece ser uma de suas regularidades.

Embora apresente essa diferença em sua configuração (uma é sintética, a outra, analítica), partimos da ideia de que tiras e histórias em quadrinhos são textos bastante complexos do ponto de vista de sua significação. Complexos porque, para se constituírem como tais, organizam-se a partir de dois planos: o verbal (linguístico) e o não-verbal (imagens visuais) atravessados por diferentes discursos, sem contar que ambas significam na e pela discursividade cômica. Noutras palavras, ambos os planos se caracterizam por sua inscrição no campo da comicidade, campo do qual trataremos no próximo capítulo. Por isso, neste trabalho, referir-nos-emos tanto às tirinhas quanto às histórias em quadrinho como QHs, pelo fato de nosso *corpus* de pesquisa ser constituído tanto por tiras quanto por histórias em quadrinho conjuntamente⁸¹.

Desse modo, por se tratarem de duas formas semelhantes de textualização, constituindo-se em um modo de funcionamento bastante específico, torna-se necessário um estudo mais detalhado de sua especificidade.

Tal como comenta Cirne (1972: 12), “os quadrinhos são menos simples do que aparentam”. Isto porque eles apresentam um modo de significação específico, o que

⁸⁰ Voltaremos a essa questão mais adiante.

⁸¹ Faremos a descrição de nosso *corpus* de pesquisa no Capítulo 5.

implica, necessariamente, uma forma particular de leitura⁸². Quanto a isso, concordamos com a afirmação desse autor (CIRNE: 15) de que

[...] não se pode ler uma estória quadrinizada como se lê um romance, uma obra plástica, uma gravação musical, uma peça de teatro, ou até mesmo uma fotonovela ou um filme. São expressões estéticas diferentes, ocupam espaços criativos diferentes [...] Embora haja um denominador comum para a leitura que se preocupa com manifestações e discursos artísticos, existem leituras particulares para cada prática estética.

Isso acontece porque, como já dissemos, a materialidade significante não é indiferente aos sentidos. As diferentes materialidades simbólicas – com suas diferentes naturezas significantes – não significam indiferentemente, uma vez que são sempre “diferentes relações com os sentidos que se instalam. São diferentes posições do sujeito, são diferentes sentidos que se produzem. (...) Há sentidos que precisam ser trabalhados na música, outros, na pintura, outros na literatura, para que signifiquem consistentemente” (ORLANDI, 1995).

Com relação aos QHs, pode-se dizer, levando-se em conta o seu modo de funcionamento, que ele é índice de que não há apenas um sistema de signos (o verbal), que há, isto sim, um entrecruzamento de diferentes naturezas sígnicas que impõem, ao leitor, um modo de leitura específico⁸³. Noutras palavras, o modo de funcionamento do texto quadrinizado, tal como afirma Cirne (1972) na citação acima, deixa entrever, estabelece um modo particular para o olhar do leitor, devido, entre outras coisas, à sintaxe que lhe é própria⁸⁴. A ordem sintática que o caracteriza (justaposição de quadros sequenciais, sucessivos (re)cortes, *zoom*, espaço *off*, etc.) afeta o gesto de interpretação do leitor, afeta os sentidos. Lembramos, ainda, que essa ordem sintática é atravessada por diferentes discursividades. Voltaremos a essa questão.

Por isso, o universo languageiro dos textos de quadrinhos constitui um material rico para a análise e compreensão das várias linguagens que suscitam. Isso pode ser

⁸² Isto é, um modo particular de capturar o olhar do leitor.

⁸³ Diante de um texto construído a partir do recurso da quadrinização, o olhar do leitor é *inclinado* a ler de uma certa forma, qual seja, *da forma como se deve ler um texto de quadrinhos*.

⁸⁴ Ao longo deste Capítulo, vamos colocar em evidência alguns modos de seu funcionamento.

observado tanto do ponto de vista de seu funcionamento composicional (estrutura organizacional) quanto discursivo⁸⁵.

Com relação ao modo de estruturação (formulação) dos textos quadrinizados, estes são constituídos conjuntamente por narrativa (plano linguístico) e elementos icônicos, tais como a forma e o contorno dos balões (para a fala, para a expressão do medo, do sonho, do pensamento etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões) por exemplo (MENDONÇA, 2005: 206). Esses últimos elementos são, sobretudo, fundamentais na constituição do texto quadrinado e garantem seu reconhecimento, pelo leitor, como um tipo específico.

O fato de ser possível reconhecer um texto pela sua configuração, em nosso caso, reconhecer um texto como *texto quadrinado* faz-nos tocar, necessariamente, na noção de tipo. Do ponto de vista do discurso, os tipos são as fixações de processos discursivos definidos na própria relação de interlocução. Neste sentido, concordamos com Orlandi (1988: 23) quando afirma que, do ponto de vista da *operacionalização*, a noção de tipo tem função metodológica fundamental na medida em que:

permite que se generalizem certas características, se agrupem certas propriedades e se distingam classes. É um princípio organizador equivalente ao de categoria. Dada a institucionalização da linguagem – o fato de que há um processo de legitimação histórica, das suas formas -, os tipos se estabelecem como produto dessa institucionalização e se fixam como padrões, como modelos. Esses produtos, os tipos, vão entrar nas condições de produção do discurso, em seu funcionamento que, por sua vez, determina aquilo que pode vir a constituir um novo tipo ou a reproduzir uma forma já estabelecida.

Resta dizer, ainda, que esta afirmação leva em conta o fato de todo dizer ter necessariamente sua *configuração*, uma das razões de ser possível se reconhecer um *tipo* em qualquer instanciação de linguagem.

Tal como observa Bibe-Luyten (1987: 12), dentre os diversos elementos que entram na composição dos quadrinhos, o que caracteriza e garante dinamicidade à leitura

⁸⁵ Do ponto de vista do discurso, não há separação estanque entre organização (composição) e ordem.

são os *balões*. De acordo com esta autora, “o balão é a marca registrada dos quadrinhos”. Com relação ao seu modo de significação, a autora continua, “na sua forma bem comportada, [o balão] indica a fala coloquial de seus personagens. No entanto, quando estes mudam de humor, expressando emoções diversas (surpresa, ódio, alegria, medo), os balões acompanham tipologicamente, participando também da imagem”.

De acordo com Bibe-Luyten (1987: 18-19), Richard Outcault foi o primeiro quadrinista a introduzir balões no texto de quadrinhos. Com o seu surgimento, os personagens ganham voz autônoma, resultando no desaparecimento da figura do narrador. Com isso, “a narrativa ganha um novo dinamismo” (BIBE-LUYTEN, 1987: 19), pois, além do desaparecimento do narrador, desaparece o texto de rodapé que, inicialmente, acompanhava cada imagem. Resta dizer que, junto com os balões, surgem as onomatopéias conferindo efeito de sonoridade às imagens⁸⁶.

No que tange à inserção do plano linguístico no campo imagético dos quadrinhos, Moya (1977: 112) afirma que as palavras sofrem um tratamento plástico, passando a ser desenhadas. Neste sentido, o tamanho, a cor, a forma, a espessura, etc. tornam-se elementos importantes para o funcionamento do quadrinizado.

3.2. O aspecto sonoro e icônico do texto quadrinizado

Retomando o que dissemos sobre os quadrinhos, é certo afirmar que eles têm uma forma material específica. Compreendido como uma modalidade da linguagem, o quadrinho é construído a partir da conjugação de dois signos gráficos: o visual e o linguístico. Tendo em vista esse funcionamento, não há, como já explicitado no item 2.1, sobreposição hierárquica de um plano em relação ao outro, uma vez que, do ponto de vista da produção de sentidos, os dois planos, verbal e não-verbal, significam igualmente. Esse caráter híbrido faz parte de seu funcionamento como *texto quadrinizado*.

⁸⁶ Voltaremos a essa questão ainda neste capítulo, mais precisamente na seção “O aspecto sonoro nos textos quadrinizados”, mais adiante.

Além disso, quanto à natureza do significante, o plano verbal, no texto quadrinizado, caracteriza-se, fundamentalmente, por se constituir num texto escrito, que tem por objetivo “reproduzir” a língua falada. Nas palavras de Lins (2006: 2)

[o]s diálogos parecem estar no entremeio do oral com o escrito: constituem um texto que é planejado para parecer não-planejado, ou seja, parece haver a preocupação de se construir uma espontaneidade verbal, com um “parecer ser”, que é minuciosamente planejado anteriormente. Assim, pode-se afirmar que o texto de quadrinhos representa um gênero discursivo que não é oral, mas é oral, porém se atualiza na escrita e se completa com o visual. **É um texto para ser lido, mas com o objetivo de se fazer escutar**⁸⁷.

A tirinha abaixo, de autoria de Maurício de Souza, ilustra bem o que foi afirmado na citação acima:

Recorte 2:



⁸⁷ O grifo é nosso.

Esse efeito de se “fazer escutar”, que os textos quadrinizados comumente produzem, é corroborado, do ponto de vista linguístico, principalmente, pelas onomatopéias. No quadrinho 1, acima, a onomatopéia “*splash*”, além de produzir o efeito de queda na lama, recebe um *tratamento plástico*, ou seja, ela é desenhada (iconizada) de uma forma que lembra ou “faz ver”, do ponto de vista imagético, o tombo de Chico Bento na lama.

Do mesmo modo que os balões, as onomatopéias são igualmente importantes no processo de leitura, uma vez que produzem efeitos de natureza sonora. Neste sentido, dentro do contexto dos quadrinhos, a onomatopéia é uma forma expressiva de linguagem, cujo objetivo é imitar ou ilustrar “diretamente”. Discursivamente, trata-se aí da produção de um efeito de realidade na leitura.

Concebidos dessa forma, pode-se dizer que a existência de quadrinhos indica que o texto, sua configuração, transcende a definição já canonizada de simples sequência de parágrafos organizados pelo célebre começo, meio, progressão e fim. Os quadrinhos que não apresentam diálogos seriam um exemplo mais nítido disso que estamos afirmando. Podem apenas se constituir de imagens que significam.

A narratividade é um outro aspecto constitutivo dos textos quadrinizados. Segundo Marinho (2004), as HQs são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto. Para Eguti (2001), os quadrinhos têm como objetivo principal a narração de fatos procurando simular uma conversa, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. O contexto é obtido por meio de descrições detalhadas, de uma relação conjunta entre os planos imagético e linguístico, o que significa que, nas HQs, o contexto é produzido pela conjunção entre esses dois planos, os quais tanto um quanto outro são necessários ao seu funcionamento e, conseqüentemente, ao processo de leitura/compreensão.

Conforme observa Lins (2006), com relação ao funcionamento das palavras no plano imagético das HQs, as palavras, em sua maioria, recebem um tratamento plástico, ou

seja, elas geralmente são desenhadas e iconizadas⁸⁸. Neste sentido, o tamanho, a cor, a forma, a espessura, etc. tornam-se elementos importantes para esse tipo de texto. Como Cirne observa (1972: 30), “o ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Isso porque, diante do papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas capazes de produzir efeitos sonoros, e o efeito de um *buum* ou de um *crash* – quando relacionado de modo conflitante com a imagem – é, antes de mais nada, plástico”. Observe-se, a título de exemplificação, no recorte 3, abaixo, o tratamento plástico que as onomatopéias recebem, produzindo o efeito de confusão, ruídos, tombos etc⁸⁹:

⁸⁸ Palavras iconizadas são palavras que passaram por um tratamento especial, isto é, são trabalhadas de uma tal forma que evocam, em nossa memória, os objetos que representam.

⁸⁹ Esse caráter plástico da onomatopéia também pode ser observado no quadrinho 2, acima.



3.3. O quadrinho e sua relação com o cinema

Os quadrinizados têm íntima relação com o cinema (CIRNE: 2003), não é à toa que eles já foram nomeados de “cineminha de papel” por MacCloud (1995). Dentre as semelhanças significativas entre esses dois processos de manifestação estética (cinema e quadrinho), o autor aponta a decupagem⁹⁰, os cortes, os planos, o enquadramento, o *zoom*, etc.

No quadrinho, a seguir, apresentam-se cinco sequências, mas, para nosso objetivo, vamos nos ater apenas às duas primeiras. Observemos:

⁹⁰ O termo *decupagem* é um jargão cinematográfico, proveniente do francês, que consiste em *cortar em pedaços* (Abreu, 1996: 17). Esse procedimento tem por objetivo tornar o objeto hiper-visível, isto é, ele produz um efeito de hipervisibilidade na leitura, pois corta e aproxima.

Recorte 3:



Como se pode observar, do primeiro para o segundo quadro, há uma mudança significativa na montagem: enquanto o primeiro mostra Mafalda sentada, fazendo sua lição de casa (tarefa escolar), o segundo mostra a lição de casa feita por Mafalda (zoom na página em que a personagem escreve). Para que esse efeito fosse produzido, foi preciso que o artista se valesse de um procedimento bastante comum no universo cinematográfico chamado *close up* ou *zoom*.

Já no recorte 5, abaixo, o efeito produzido é o de movimento. Mais precisamente, a cena se passa em um carro em movimento, em que há dois personagens, um dos quais (o homem) é o motorista e a mulher, a passageira. Observe-se que os frisos (riscos) na diagonal (janela/vidro do carro), e na horizontal produzem a impressão de que o carro está em movimento.

Recorte 4⁹¹:



Para Klawa e Cohen (1972), a aproximação entre cinema e quadrinhos se deve ao fato de ambos terem surgido da preocupação de representar e dar a sensação de movimento.

Embora ambos sejam feitos de *quadrinhos em movimento*, esse (efeito de) movimento se dá de modo distinto nessas duas modalidades de linguagem. No cinema, o espaço entre um quadro e outro é preenchido mentalmente, produzindo, para o espectador, a ilusão de uma realidade unificada. A diferença básica está na justaposição. Enquanto, nos quadrinhos, cada quadro ocupa um espaço adjacente, justaposto, no filme, cada um é projetado no mesmo espaço, a tela. O espaço é para os quadrinhos o que o tempo é para o filme.

Especialmente no texto quadrinizado, a justaposição de um quadrinho a outro instaura uma participação decisiva do leitor. Como observam Klawa e Cohen (1972: 110-1), é necessário que o leitor complete o “vazio” entre um e outro quadrinho. Nas palavras dos autores:

⁹¹ Vale dizer que este é um quadro que constitui uma história em quadrinhos. Fizemos este recorte para exemplificar o efeito de movimento aí produzido. Há casos de sequências de quadros que produzem esse mesmo efeito de movimento.

Um herói vai abrir uma porta; sua mão dirige-se para a maçaneta. No quadro seguinte está correndo pelas ruas. Foi preciso que o leitor preenchesse com sua imaginação a falta dos seguintes movimentos – o personagem abre a porta, sai, a porta bate, ele começa a correr – para que houvesse uma coerência entre os dois quadros.

Ainda sobre a participação (decisiva) do leitor na leitura de quadrinhos, Silva (2008: 4), apoiado em Cirne (1972), escreve:

sobre o aspecto sintético das tiras em quadrinhos, podemos afirmar que o funcionamento de sua linguagem é elíptico, visto que a representação em seu plano espaço-temporal é demarcada por rupturas e espaços vazios que devem ser preenchidos com informações produzidas pelo leitor no processo de produção de sentido.

Esse preenchimento, a que os autores acima citados se referem, é um indício de que o leitor de quadrinhos não é indiferente ao processo de significação. Ao contrário, ele participa do jogo estabelecido pela justaposição dos quadros, dos cortes, do zoom, do enquadramento, da decupagem. Neste sentido, é certo afirmar que o caráter elíptico das tirinhas é índice de que o texto não significa por si mesmo. Para Cirne (1972: 39-40), “a narrativa dos quadrinhos funda-se sobre o salto de imagem em imagem, fazendo da elipse (resultante do emprego numeroso, visto que necessário, de cortes espaciais e espaço-temporais) a sua marca registrada”. Por isso, é necessária, como Klawns e Cohen (1972) bem afirmaram, a participação, sob a forma de preenchimento, do leitor.

No que diz respeito ao tipo de linguagem implicada, podemos dizer que tanto o cinema quanto os quadrinhos são tipos de narrativas. A diferença entre eles é que a linguagem dos quadrinhos caracteriza-se por seu aspecto verbo-visual, já a do cinema, pelo áudio-visual: não necessita de balões e onomatopéias, o que não quer dizer que não faça uso deles. No cinema, o aparato sonoro é um elemento importante para a produção de determinados efeitos de sentido.

3.4. A espessura material do texto quadrinizado

Cirne (1972: 23-24) define o quadrinizado como “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. É importante lembrar aqui que esta é, pois, uma definição pertencente ao campo da semiótica. Gostaríamos de alargar esse modo de conceber a narrativa quadrinizada, conduzindo-a ao campo no qual esta pesquisa está apoiada. Fazendo isso, estaremos considerando os aspectos importantes concernentes à discursividade, ideologia, gesto(s) de interpretação, posição de sujeito, exterioridade e memória discursiva etc. Noutras palavras, sugerimos pensar o texto quadrinizado a partir da perspectiva discursiva, que tem como objetivo, entre outros, compreender os processos de significação que os textos atestam, reconhecendo neles a sua opacidade, o seu modo de funcionamento. Assim sendo, esse lugar teórico-metodológico a partir do qual lançaremos nosso olhar, permitirá que compreendamos os quadrinhos como resultado do cruzamento da língua(gem) com a história para significar.

É preciso destacar que a complexidade dos quadrinhos não se deve unicamente às diferentes semioses que os constituem, os sucessivos (re)cortes, enquadramentos distintos etc. A sua complexidade se deve também aos discursos que o atravessam. Não nos referimos apenas aos enunciados presentes nos quadrinhos, aos discursos que emergem neles. Referimo-nos, também, aos gestos de interpretação (posições de sujeito, traços do interdiscurso) que emergem nos próprios recortes, nos enquadramentos, enfim, nos procedimentos herdados do cinema. Os recortes, o(s) enquadramento(s), dentro das condições de produção dos quadrinhos, são gestos no nível do símbolo. Eles também apresentam uma espessura material passível de ser analisada, como veremos.

Neste sentido, os quadrinhos não diferem de outros textos. Neles, também é possível vislumbrar diferentes gestos de interpretação, diferentes posições de sujeito, traços do interdiscurso, diferentes “compromissos” com os sentidos⁹². O ponto mais relevante dos

⁹² Cirne (1972: 23-24) define o quadrinizado como “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. É importante lembrar aqui que esta é, pois, uma definição pertencente ao campo da semiótica. Gostaríamos de alargar esse modo de conceber a narrativa quadrinizada, conduzindo-a ao campo no qual esta pesquisa está apoiada.

quadrinhos é o fato de pertencerem à ordem do discurso cômico, daí a sua diferença com outros tipos de texto. Como veremos no próximo capítulo, o campo da comicidade rompe com o *logos*, com a racionalidade, com o "mundo semanticamente normal" de que fala Pêcheux (1983), mundo este sem a poesia e os procedimentos que lhe são comuns⁹³.

Assim, para compreender o seu modo de funcionamento, é necessário um gesto de interpretação que se diferencie do gesto de interpretação dos sujeitos pragmáticos 'colados' às evidências dos sentidos. É preciso, pois, um aparato teórico-metodológico capaz de colocar em evidência o processo de significação que trabalha (costura) os quadrinhos.

Situando nossa reflexão na perspectiva discursiva da linguagem, remeteremos os quadrinhos ao discurso. Essa posição implica uma relação crítica – não evidente nem transparente – em relação ao seu modo de significação. Significa, portanto, considerar que não há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo: os sentidos não são neutros, transparentes, mas historicamente produzidos. Desse modo, se os fatos do mundo demandam sentido, interpretação(ões) (HENRY, 1984 [1994]), por sua vez, a materialidade significante, sujeita à falha e à história, possibilita a interpretação.

Alguns dos diversos elementos que caracterizam os quadrinhos, sobre os quais falamos no item anterior, podem dar "corpo" (espessura, textualidade) aos sentidos e podem também indicar um "compromisso" com certos traços da memória discursiva, com formações discursivas.

Apesar de se apresentar como uma unidade de sentidos, a arte quadrinizada é heterogênea em sua constituição. E são várias as formas possíveis de heterogeneidade quadrinizada: a própria justaposição dos quadrinhos (a sua ordem), os (re)cortes, o *zoom*, os tipos de plano, cores, espacialidade e gestualidade, etc. A união de todos esses elementos significam dentro de uma região de sentidos (e não outra), a qual é preciso analisar. Dito de

Fazendo isso, estaremos considerando os aspectos importantes concernentes à discursividade, ideologia, gesto(s) de interpretação, posição de sujeito, exterioridade e memória discursiva etc. Noutras palavras, sugerimos pensar o texto quadrinizado a partir da perspectiva discursiva, que tem como objetivo, entre outros, compreender os processos de significação que os textos atestam, reconhecendo neles a sua opacidade, o seu modo de funcionamento. Assim sendo, esse lugar teórico-metodológico a partir do qual lançaremos nosso olhar, permitirá que compreendamos o quadrinhos como resultado do cruzamento da língua(gem) com a história para significar.

⁹³ Aprofundaremos essa questão no próximo capítulo, em que trataremos, na última seção, alguns quadrinhos extraídos dos LDs de inglês investigados a fim de mostrarmos o jogo de sentidos que eles abarcam.

outro modo, o *zoom*, o (re) corte, o espaço (inclusive o espaço off, mostraremos a seguir), gestualidade, etc., implicam a articulação e a organização dos sentidos; implicam, portanto, gesto no nível do simbólico.

Tomemos o quadrinho de Hägar, a seguir. De autoria de Dik Browne, o quadrinho mostra a personagem Helga (mãe) ensinando a sua filha, o que e como se deve fazer para que o cão (da família) obedeça.

Recorte 5:



Trata-se de uma pequena narrativa piadística constituída de sete quadros sequenciais. Notemos que, no 6º. (sexto) quadro, há uma mudança brusca provocada pelo *zoom* em Helga, mais precisamente na parte superior de seu corpo. Além do enunciado “PLAY DEAD!”, escrito em caixa alta e seguido de ponto de exclamação, temos o caráter gestual produzindo efeitos na leitura. Com expressão facial rígida, Helga fala e aponta, ao mesmo tempo, o dedo indicador para o cachorro, que, embora não apareça diretamente na cena, está presente nela elipticamente⁹⁴, como se pode observar, a seguir, o quadro que extraímos do recorte 6:

⁹⁴ Trata-se de um espaço *off*, recurso bastante recorrente na arte cinematográfica.



Consideramos este *zoom* (ou efeito de *zoom*), procedimento tipicamente cinematográfico, como um gesto no nível do simbólico. Trata-se de um recurso que faz emergir traços do interdiscurso, mais precisamente, de uma memória discursiva sobre as relações (de poder e de autoridade) estabelecidas entre mãe e filho construídas historicamente. Ele explicita as relações de força postas em jogo na narrativa piadística. O enquadramento materializa o poder que Helga exerce sobre o seu marido. Nesse sentido, ele, enquanto gesto no nível do simbólico, marca relações muito específicas com os sentidos.

Além desse aspecto não-verbal, temos o aspecto verbal que corrobora essa memória. Pela observação dos dois planos conjuntamente – o não-verbal (gesto do dedo e expressão facial de Helga) e o verbal em que temos a fala de Helga no imperativo⁹⁵ -, podemos observar as posições de sujeito no discurso. O enquadramento é, no nosso modo de ver, um gesto de interpretação; portanto, ele tem uma espessura material; ele evidencia a imagem sobre a mãe, Helga, (imagem de superioridade) e, conseqüentemente, dos demais personagens presentes no quadrinho (imagem de inferioridade).

Além do enquadramento, há também a plasticidade da letra produzindo efeitos de sentido na leitura. Trata-se de uma letra trabalhada (elaborada), que materializa a posição da personagem (ver quadros 4, 5 e 6, na seqüência), isto é, a posição (discursiva) da qual enuncia. Eis a espessura material da letra.

⁹⁵ O tom imperativo na fala de Helga é corroborado pelo uso dos verbos no modo imperativo: *come in, roll over, sit up, play dead*, etc.

No último quadro (ver recorte 6), há a inscrição de um elemento inesperado, Hägar – daí a necessidade de ampliação do quadro. Observe-se que, em relação aos seis primeiros, o último quadro abre-se, alarga-se, para que haja a inserção do elemento inesperado, responsável pelo humor na tira⁹⁶.

Após as considerações sobre os elementos que constituem o texto quadrinizado, o capítulo que segue versa sobre o campo da comicidade, explicitando nossa concepção de humor. Após a sua explicitação, iremos mostrar os modos de funcionamento do humor em quadrinhos, na última parte do capítulo.

⁹⁶ Não é nosso objetivo, neste Capítulo, analisar o efeito de comicidade produzido no/pelo QH. A análise dos QHs será apresentada após discorrermos sobre nossa compreensão a respeito do humor, isto é, sobre a concepção de humor por nós adotada nesta pesquisa.

Capítulo 4

O CAMPO DA COMICIDADE

O real da língua não se encontra amarrado aos limites de uma língua lógica, mas está atravessado por fissuras, atestadas na existência do humor, do absurdo, do nonsense, do witz, que o desestabilizam sem apagá-lo.

(FERREIRA, 2000: 113)

Neste capítulo, discutimos o discurso cômico, que identificamos ao que Freud (1989 [1905]) chama de “campo da comicidade” – isto é, o conjunto das dinâmicas do cômico e seu funcionamento psíquico e social –, e analisamos alguns quadrinhos que constituem o nosso *corpus* de pesquisa. Para tanto, julgamos necessário, antes, tecer algumas considerações sobre as noções de sujeito e de língua(gem) adotadas nesta pesquisa, uma vez que elas podem ser úteis para a compreensão a respeito da especificidade do campo da comicidade.

4.1. Língua(gem) e sujeito

Sabe-se que a tradição filosófica tinha como pressuposto a existência de um sujeito racional, consciente e controlador dos sentidos, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo por meio da razão. Tal como Peters (2000: 35) afirma, “essa tradição, ao menos na era moderna, remonta a Bacon e a Descartes, enfatizando uma forma “científica” de conhecimento – um conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, um conhecimento capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo”.

Para essa concepção de sujeito marcada pelo racionalismo, expresso pela máxima cartesiana “Penso, logo, existo”, o sujeito possui a ilusão de ser origem do dizer,

que pode racionalmente controlar. Nessa perspectiva, a enunciação é concebida como ato individual de um eu pleno, todo poderoso, senhor de sua morada, que se dirige a um tu, igualmente pleno e controlador dos sentidos que produz. Trata-se, pois, de uma perspectiva racionalista que traz em seu bojo “uma concepção subjetivista, psicologizante do sujeito” (UYENO, 2002: 88).

As teorias pós-modernistas e pós-estruturalistas provocaram deslocamentos que nos possibilitam vislumbrar a condição contingente do sujeito, compreendendo-o heterogêneo, cindido, dividido, clivado, ocupando diferentes posições no discurso.

Peters (2000) estabelece as diferenças entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Embora existam sobreposições filosóficas e históricas entres os dois movimentos, a diferença consiste em seus objetos teóricos.

O pós-modernismo caracteriza-se pelo rompimento com a tradição. Além da transformação na arte, há também nos sentidos históricos e filosóficos. O pensamento pós-moderno é definido por Peters (2000) pelo movimento histórico-cultural e pelo movimento de linguagem, que assume um papel fundamental em todas as reflexões.

Com relação ao pós-estruturalismo, este se caracteriza por ser um sistema interpretativo. Peters (2000: 10) postula que este movimento deve ser compreendido como uma resposta filosófica específica contra as pretensões científicas do estruturalismo, uma vez que “buscou descentrar as estruturas, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo”. Os pensadores pós-estruturalistas fazem isso centrando-se sobre “o problema do sujeito e de sua reformulação” (PETERS, 2000: 26), isto é, sobre a oposição filosófica do primado do sujeito.

É importante dizer, como Peters bem esclarece, o pós-estruturalismo não é uma ruptura com o estruturalismo. Ao contrário, ele se constitui enquanto possibilidade de ressignificar as reflexões estruturalistas em seu interior. Portanto, ele é um modo de pensamento e instaurador de uma forma de escrita que tem seu discurso fundador, embasado em Nietzsche, a partir das discussões estabelecidas sobre a vontade de poder, em uma filosofia que articula desejo e poder.

Essa corrente de pensamento concebe o sujeito em sua complexidade (densidade) histórica e cultural, como

Descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais (...) infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas (PETERS, 2000: 33).

A crítica mais contundente feita por tais movimentos teóricos é, sem dúvida alguma, aquela que diz respeito ao sujeito logocêntrico. A partir daí, o sujeito passa a ser concebido como sócio-historicamente constituído, deixando resvalar, pela linguagem, a heterogeneidade constitutiva, que é dissimulada pelo efeito imaginário da unidade. É graças a esse efeito, que o enunciador tem a ilusão de homogeneidade. Quanto a isso, abramos aqui um parêntese.

Pode-se dizer, com base em Pêcheux (1988), que há duas formas de esquecimento que se produzem no discurso e que constituem o sujeito de linguagem, formas essas, vale dizer, responsáveis por sua ilusão de controle dos sentidos. O esquecimento número um é o da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual o sujeito é afetado pela linguagem. É por via desse esquecimento que o sujeito tem a ilusão de ser origem do que diz quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes. “Esse esquecimento”, afirma Orlandi (1999: 35), “reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas exatamente o que queremos”. Já o esquecimento número dois é da ordem da enunciação. Ao falar, o sujeito o faz de um modo e não de outro, o que aponta para o fato que o dizer poderia ser outro. Tal esquecimento produz, no sujeito, a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, também denominada ilusão referencial, faz o sujeito acreditar que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, de modo que o sujeito pensa que o que diz só poderia ser dito daquela forma e não de outra. Conforme Orlandi (1999: 35), “é o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa”.

Retornemos à questão que deixamos suspensa. As perspectivas pós-estruturalistas descentram o sujeito, ou seja, tiram o sujeito de seu centro (centro das significações), mas nem por isso ele deixa de ser o centro de suas reflexões. O sujeito é

concebido como heterogêneo e clivado e não mais como fonte dos sentidos, mas parte constitutiva do processo de produção dos mesmos.

Tomamos essas questões expostas até aqui como pano de fundo de nossas reflexões, o que significa que concebemos o sujeito como cindido, uma vez que, como já dissemos, pode ocupar várias posições no discurso e, ainda, clivado, pois é fragmentado em função de sua constituição inconsciente (CORACINI, 2007).

Assim, adotamos a concepção de sujeito de linguagem ou inconsciente: sujeito descentrado, heterogêneo, que emerge pela linguagem, por meio de atos falhos, lapsos, equívocos, duplicidade de efeitos discursivos etc. Isso implica assumir que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua (CORACINI, 2003: 150).

Um dos autores críticos da forma de sujeito racional é Freud. Contrapondo-se à concepção de sujeito centrado, o psicanalista mostrou o lugar que o poder e o desejo têm na constituição do homem. Desse modo, suas reflexões contribuíram para a desconstrução da concepção de sujeito pautado na racionalidade.

O discurso freudiano, ao mesmo tempo em que prioriza a demolição do “eu” da consciência, explora também as vias pelas quais deverá passar todo o pensamento do e sobre o sujeito⁹⁷. Em seus estudos e na prática psicanalítica, Freud foi além do ser da consciência e do “eu”, explicitando a dimensão inconsciente da subjetividade. Para o autor, a diferença entre princípio de realidade e princípio do prazer nega a ideia de que a consciência gravitaria no centro de um eu. Assim, a teoria psicanalítica da constituição do sujeito produz uma ruptura com o princípio racionalista que funda as bases do pensamento moderno, fortemente presente na filosofia de Bacon e de Descartes (PETERS, 2000).

Para Freud (*apud* HALL, 1992 [1997: 40]), a identidade, a sexualidade e a estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona com uma lógica própria, diferente da razão: enquanto esta se processa no inconsciente, centro e fonte do conhecimento, sob o controle de um sujeito racional, fundado em uma identidade fixa e unificada, a lógica do consciente, em constante

⁹⁷ Os estudos feitos por Freud se constituíram como um saber da interpretação. Por esta razão, eles foram identificados como um discurso filosófico especulativo, e não como um discurso “científico”. A justificativa para esta compreensão tinha como base a ideia de que um saber interpretativo não se enquadrava nos cânones estabelecidos pela cientificidade moderna, baseada na racionalidade.

tensão entre desejo recalcado e busca incessante e sempre adiada de realização desses mesmos desejos, não se submete ao controle do ego, mas se manifesta em sonho ou na língua enquanto sistema simbólico (por meio de chistes, atos falhos, deslizos...). Ao refutar o conceito de sujeito cognoscente, indiviso, racional, Freud define a subjetividade como produto de processos psíquicos inconscientes (CORACINI, 2003: 242).

Como já dito, nesta tese, o sujeito é compreendido desse modo, ou seja, descentrado, dividido e heterogêneo, constituído pelo inconsciente, que o eu não pode controlar nem acessar diretamente. Dizer que o sujeito é heterogêneo significa assumir uma posição que o considera atravessado pelo Outro. Conforme Elia afirma,

[...] é preciso supor um Outro prévio ao sujeito, e isto efetivamente corresponde à nossa experiência. Muito antes do bebê nascer, ou seja, de um ser humano surgir na cena do mundo com a possibilidade de se tornar um sujeito, o campo em que ele aparecerá já se encontra estruturado, constituído, ordenado. Não apenas a cultura, a sociedade e a família, com todos os elementos que as fazem tão complexas já o esperam, como também a linguagem, como campo de constituição do sujeito, já se encontra plenamente constituída à espera do sujeito (ELIA, 2004: 42-3).

Apesar da ilusão de completude que se instaura nele, ilusão de controle de seus desejos e dos sentidos, sua identificação se dá

[...] através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que tecem e se cruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo (CORACINI, 2007: 61).

Vale dizer que essa falta estruturante, que constitui o sujeito de linguagem, também se inscreve na língua, por ser um sistema *relativamente* autônomo, não fechado em si mesmo. A noção de sistema linguístico relativamente autônomo é uma das mais importantes para a abordagem discursiva, porque mostra a importância das condições de

produção do discurso: a produção simbólica do homem não pode ser compreendida apenas à luz dos conhecimentos linguísticos, mas do contexto histórico-social e cultural em que ela se dá. Assim, a linguagem não é simplesmente um meio de comunicação, mas forma de manifestação do poder de indivíduos ou grupos (FOUCAULT, 1979 [2001]. O indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, em vez de entidade homogênea e centrada, é sujeito ao discurso e às restrições sociais. Assim, os sentidos e seus efeitos e a subjetividade não podem ser pensados fora dessa complexa malha que articula a língua ao histórico-social e cultural.

Resta dizer que, ao mesmo tempo em que há restrições sociais, como dissemos acima, há também a possibilidade de resistência. Como veremos na próxima seção, o campo da comicidade é um campo fértil onde podemos observar esse movimento do sujeito entre coerção e resistência, movimento este produzido na e pela língua⁹⁸. É por isso que a noção de língua é uma das mais importantes para uma abordagem discursiva da linguagem, à medida que ela constitui a condição de possibilidade do discurso: possibilidade de coerção, mas, também, de conflitos, de resistência, como dissemos.

Como afirma Ferreira (2000: 35), é a partir dessa compreensão que avançam as noções de “falha”, “heterogêneo”, “borda” e “impossível”, pontos em que o discursivo e o linguístico são tecidos um dentro do outro.

Todas essas noções constituem-se como pontos na língua, tais como levantados por Ferreira (2000: 34) que vêm desestruturar o sistema, abrigando em sua estrutura “os “furos” do real, pois existe um impossível a dizer e a formalizar: “[alguns pontos] vêm, contudo, afetar a regularidade do sistema naquilo que se tem como núcleo”.

Trata-se de pontos do impossível, falhas e rupturas que entram em contradição com os princípios de consistência e completude e precisam ser formalizados. É isso que leva à afirmação corriqueira, em *Análise de Discurso*, de que a língua é um “espaço de regras atravessado por falhas”, o que implica dizer, noutras palavras, que a regra comporta, no seu princípio mesmo, um espaço de jogo.

⁹⁸ Isso significa que, nos próximos itens deste capítulo, continuaremos a discutir, ainda que indiretamente, a questão do sujeito, relacionando-a ao nosso objeto de interesse: o campo da comicidade.

Como veremos no próximo item, o campo da comicidade explora recursos expressivos presentes na própria estrutura significativa do sistema linguístico (duplicidade de efeitos discursivos, ironia, ambiguidade, equívoco, etc.). Isso significa que o campo da comicidade irrompe na materialidade da língua, atestando, pois, o seu caráter oscilante, desestabilizador. Neste sentido, ele é um modo de libertar a língua das estruturas lógico-matemáticas e da sisudez do formalismo a que é muitas vezes submetida, como afirma Ferreira (2000: 111). Segundo esta autora, o real da língua, o chiste, o trocadilho, a charada, os jogos de palavras, o humor são feitos com a língua e sobre ela, por isso são reveladores do seu caráter oscilante, paradoxal e contraditório. Afirma, ainda, com base em Judite Milner, que o riso surge na medida em que algum saber linguístico é violado. Nesse sentido, “o riso irrompe”, segundo a autora, “pelo estranhamento, pelo aspecto bizarro de uma construção, ou ainda pela sua completa incongruência” (2000: 110).

4.2 A comicidade como cenário do desejo e do poder

Retomando o que dissemos, há um sentido de comicidade já naturalizado que continua ressoando em nosso meio social: o que a associa a “diversão” (brincadeira, *nonsense*) em oposição à “seriedade” (trabalho). Vale dizer, essa ideia está fortemente presente na discussão promovida por Souza (2001), na qual enfatiza a importância de se trabalhar a competência humorística no contexto da sala de aula. Em sua afirmação, “o humor aumenta o aprendizado porque os alunos relaxam, divertem-se (...). Além disso, [ele] reduz o estresse psicológico” (2001: 451); temos aqui uma concepção de humor ancorada em uma perspectiva psicológica e pragmática. O humor se reduziria a um tipo de objeto de conhecimento que serviria apenas para relaxar e divertir o leitor depois de cumprir uma determinada tarefa didático-pedagógica. Identificamos aí uma oposição, já comentada no Capítulo 2, entre o sério e a brincadeira, oposição esta estabelecida por uma divisão institucional dos sentidos, própria de um mundo semanticamente normal, normativo

e estabilizador. Tudo se passa como se a brincadeira fosse, ela mesma, uma atividade isenta de poder, em contraposição ao sério (ou à realidade).

O recorte a seguir, que extraímos de um dos LDs de inglês por nós pesquisados, é exemplificador da oposição (dicotomia) que estamos questionando⁹⁹. Trata-se de uma prática didático-pedagógica cujo objetivo é levar o aluno a identificar a “função dos textos”. Dos cinco textos presentes, dois são QH, que, conforme o Livro do Professor, têm a mera “função de divertir”, diferentemente dos outros três, cuja função é “anunciar, divulgar” e “convencer, persuadir”. Observemos:

⁹⁹ A título de esclarecimento, trata-se de um recorte extraído do *LD6*.

Recorte 5:

TEXT FLIGHT

Descobrimo a função dos textos...

Observe os que vêm a seguir e resolva o exercício de associação:

(1/5) Função de divertir.
 (3) Função de anunciar, divulgar.
 (2/4) Função de convencer, persuadir (criar uma nova atitude a respeito de algum problema, alguma situação).

1 POOH BEAR

Mickey Mouse 10th May, 1980, n^o 238

2

V.S Department of the Interior

3

4

The Body Shop - Londres

5

Mickey Mouse, n^o 238

Bistro — Pequeno bar
Conservation pledge — Compromisso de preservação
Faithfully — Fielmente, lealmente
To defend from waste — Defender do desperdício e da destruição.
Natural resources — Recursos naturais

Comprendemos, nesta pesquisa, que o humor em geral não é um objeto já-dado, transparente, que serve como mero instrumento para relaxar os ânimos, mas um objeto simbólico atravessado pela história, construção significativa de culturas e sociedades

específicas. Acrescente-se, o campo da comicidade, enquanto manifestação estética, é o espaço de inscrição de forças que estão em jogo no aparelho psíquico (desejo, prazer, agressividade, enfim, energias psíquicas que constituem o sujeito de linguagem, sujeito do inconsciente).

Conforme podemos depreender do recorte 5, o campo da comicidade seria, segundo esse discurso didático-pedagógico, um discurso meramente lúdico e que não requer maior exercício intelectual. Noutros termos, pressupõe-se que a diversão, a brincadeira, o jogo não constituem um exercício intelectual, trabalho com os sentidos. Da perspectiva desta pesquisa, o humor se constitui como uma espécie de "arma" e de defesa da subjetividade. Quando afirmamos que o humor não é "mera brincadeira" mas, sim, um exercício intelectual, estamos dizendo que ele implica relações subjetivas, sociais, culturais e ideológicas; por isso, ele não deve ser pensado como algo inocente e simples. Embora ele esteja associado ao lúdico, ao prazer e ao poético, isso não faz dele uma "mera brincadeira"; numa abordagem psicanalítico-discursiva do campo da comicidade, a questão é mais complexa, pelas razões que já expusemos: há relações subjetivas e sócio-históricas implicadas na produção do prazer e da poeticidade cômicas.

Do modo como geralmente o campo da comicidade é concebido – tome-se como exemplo o recorte 5 – haveria uma separação institucionalizada entre sério, trabalho, de um lado, e brincadeira, de outro. O campo da comicidade – em nosso caso, os QHs – estaria no campo da (mera) brincadeira, como elucida o recorte 5. Contudo, de acordo com o pensamento foucaultiano, é possível problematizar essa dicotomia, a partir do pressuposto de que as relações de poder-saber encontram-se imbricadas no discurso e nas práticas discursivas através das quais os "regimes de verdade" são construídos. Foucault (1979) nos permite desconstruir a lógica dicotômica instaurando o pressuposto de que tudo é política e de que não há discurso sem relações de poder-saber. Nesta via, podemos afirmar que o humor, em seu sentido amplo, é um exercício privilegiado de produção do político, da contradição, do jogo com os sentidos, em uma palavra, das relações de saber-poder, que constituem os sujeitos na sociedade.

Tal oposição também pode ser problematizada pelo pensamento freudiano para o qual, especialmente no texto "Escritores criativos e devaneios" (1907), afirma que o universo da brincadeira, mais precisamente a atividade imaginativa da criança, não se opõe

à realidade (leia-se, trabalho, seriedade), mas, pelo contrário, é constitutiva dessa mesma realidade, constituindo essencialmente em uma brincadeira da qual extrai prazer. Kupermann (2003), ancorado em Freud, afirma que “o brincar infantil não é mero exercício de onipotência narcísica no sentido de uma evitação da realidade frustradora (...) É uma operação possibilitada pelo ideal do ego, como instância responsável pela atualização da onipotência erótica infantil no psiquismo, estimula o imaginário da criança, no qual, então, “passado, presente e futuro” são entrelaçados pelo fio do desejo que os une”, o que permite à criança brincar “de adulto”, sem se confundir com o próprio adulto”. Assim, no campo da comicidade, o humorista “pode refletir sobre a intensa seriedade com que realizava seus jogos na infância; equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos seus jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo *humor*” (FREUD, 1907: 150).

Geralmente ancorado no domínio psicológico, o modo de se conceber a comicidade – opondo-a ao sério e desvinculando-a do poder, da vontade de potência – não leva em consideração a materialidade discursiva. Assim, a historicidade que atravessa o campo da comicidade – a trama de sentidos que trabalha (n)ele – tende a ser negligenciada e, portanto, apagada. Além disso, e o mais importante, a nosso ver, negligencia-se o papel fundamental do humor na constituição do sujeito, mais exatamente, na constituição de seu psiquismo.

O discurso cômico põe em jogo questões fortes envolvendo a relação do sujeito com os sentidos e o mundo. Este modo de compreendê-lo apóia-se em estudos da psicanálise (FREUD, 1905), da análise do discurso (POSSENTI, 1998; PÊCHEUX, 1983; GADET & PÊCHEUX, 1981). Segundo Pêcheux e Gadet (2004), o humor (aqui o termo significa todo o campo da comicidade) e a poesia não são o “domingo do pensamento [...] mas pertencem aos meios fundamentais de que dispõe a inteligência política e teórica...” Estes autores (2004: 94) não apenas sustentam que a língua é capaz de humor e de poesia, como defendem, citando Brecht, que é “difícil aderir ao Grande Método (a dialética) quando não se tem humor”: a história, com suas contradições, requer uma posição humorada, aberta ao equívoco e ao disparate.

Referindo-se a Freud, Eagleton (1993: 192) observa que o prazer, o lúdico, o sonho, o mito, cenas, símbolos, fantasias, representações [entre os quais se pode incluir a

comicidade] “deixam de ser concebidos como questões acessórias, adornos estéticos às coisas importantes da vida, e passam a ocupar a própria raiz da existência humana”. Isso porque Freud considera a arte em um contínuo com os processos libidinais que atravessam a vida cotidiana¹⁰⁰. Como observa Eagleton,

[...] a vida humana é estética para Freud na medida em que se trata sempre de sensações corpóreas intensas e fantasias barrocas, intrinsecamente significativas e simbólicas, inseparáveis das figuras e da imaginação. O inconsciente trabalha com uma espécie de lógica “estética”, condensando e deslocando suas imagens com o oportunismo astucioso de um *bricoleur* artístico. A arte para Freud não é assim uma dimensão privilegiada, mas está num contínuo com os processos libidinais que compõem a vida cotidiana (EAGLETON, 1993: 192).

Vale dizer que não somente o campo da comicidade, mas todo e qualquer artefato estético joga com (é tecido por) forças libidinais, com desejos inconscientes e assuntos não oficiais, proibidos. Não é sem razão que, para Freud, a arte não é uma dimensão privilegiada, mas constitutiva do ser, do humano¹⁰¹. Como escreve Arrojo (1992: 16),

¹⁰⁰ O campo da comicidade em geral tem relação forte com a libido e outras tendências primitivas, básicas, do ser. Sendo o sujeito um ser desejante, é verdade que ele deseja, inconscientemente, a perpetuação do momento de prazer. Porém, sabemos, uma vez imerso no mundo do simbólico, há castração, isto é, esse mundo simbólico impede o prazer sem limites. E é nesse duplo que a comicidade se instaura, ou seja, entre as restrições sociais que a entrada no simbólico impõe e o desejo (de obter prazer) constitutivo do sujeito de linguagem, do inconsciente. Mais exatamente, o campo da comicidade provém dos instintos mais básicos do ser, tais como a agressividade e o prazer (FREUD, 1905). E é justamente por visar à liberação do prazer e das restrições sociais que o campo da comicidade está em uma relação conflituosa, tensa, com a civilização, com o social, com a lei. O texto “O Mal-Estar na Civilização”, escrito por Freud em 1929, tem como tema principal o conflito irremediável entre as exigências da pulsão e as restrições impostas pela civilização. Abriremos aqui um parêntese. Todo o edifício teórico da psicanálise freudiana está fundado na compreensão do sujeito perante suas defesas e estratégias para interagir com o mundo externo (a civilização) através daquilo que ele consegue identificar como sendo o seu ser, o qual se move na busca incessante de realizar seus desejos. Vale dizer que Freud não distingue civilização de cultura. Ele define-a como tudo aquilo que difere o homem da vida animal, que o afasta de sua natureza. Em “O Mal-Estar na Civilização”, Freud afirma que a cultura produz um mal-estar nos seres humanos, pelo fato de haver um antagonismo entre as exigências da pulsão e as da civilização. Para que a civilização possa se desenvolver, o homem precisa, necessariamente, pagar o preço da renúncia da satisfação pulsional. Mas o autor aponta alguns métodos adotados pelo homem para que possa obter prazer (felicidade): drogas, sublimação das pulsões, as fantasias, o trabalho, o amor e a enfermidade neurótica. A comicidade, levando em conta as suas subclasses: cômico, chiste e humor, é uma das formas de o sujeito extrair prazer.

¹⁰¹ Essa visão de que a arte é constitutiva do humano também pode ser identificada na obra de Nietzsche, como bem observou Arrojo (1992: 16).

é a partir dessa perspectiva essencialmente humana que renuncia a qualquer tentativa de transcendência ou imanência que se propõe, para Nietzsche e para o pensamento psicanalítico, toda e qualquer relação entre sujeito e objeto, relação essa que será sempre, e necessariamente, erótica ou estética.

Assim sendo, a estética é, para Freud, “aquilo que faz a nossa vida,” que pode pender tanto para a catástrofe quanto para o triunfo. Como postula Arrojo (1992), em ambos os autores, Freud e Nietzsche, o homem, enquanto ser desejante, é compreendido como um jogo de forças em contínuo dinamismo, um conjunto de impulsos em constante devir, um processo de criação permanente. O campo da comicidade, enquanto manifestação estética e de criação e fruição do prazer, é ponto de irrupção de jogos de forças, de desejo e de poder, como veremos no próximo item.

No item seguinte, examinamos as diferentes formas de comicidade segundo Freud (1989): o chiste, o cômico e o humor. Embora cada uma delas apresente suas peculiaridades, “a produção e a fruição do prazer” é um traço comum “dessas formações psíquicas carregadas de comicidade” (KUPERMANN, 2003: 39).

4.3. Categorias da comicidade segundo Freud

Freud, em seu célebre estudo “O chiste e sua relação com o inconsciente” (1905) afirma que o humor consiste numa “técnica”. Para ele, o que garante humor não é o conteúdo de uma piada ou chiste, mas seu modo de elaboração. Como o autor oferece uma contribuição original para a compreensão da comicidade, que pode ser articulada a uma abordagem discursiva do cômico, apoiamo-nos bastante nesse autor em nossas análises. Freud distingue três grandes subclasses da comicidade: o chiste, o cômico e o humor¹⁰²; dedica a maior parte de seu estudo à análise do chiste, que é seu objeto central, mas não deixa de abordar as outras subclasses. Basicamente, Freud compreende a comicidade como

¹⁰² Em alguns pontos de sua obra, o autor menciona também a ironia, que considera uma subvariedade cômica próxima ao chiste, mas do qual se distingue por utilizar a figuração pelo contrário. Voltaremos, mais adiante, a falar sobre a ironia.

um conjunto de processos psíquicos associados à liberação de prazer. Esse prazer, que ajuda a confrontar as pressões sobre o psiquismo, é vigiado a todo instante pelo pensamento racional e por inibições sociais.

A subclasse do chiste [*Witz*] inclui as piadas e os jogos verbais que produzem comicidade. Entre os inúmeros exemplos dados por Freud, um dos mais emblemáticos é o que retirou do livro *Estampas de Viagem*, do poeta Heinrich Heine. Narrando a ocasião em que esteve com um milionário, o agente de loteria e pedicuro Hirsch-Hyacinth diz: “ele me tratou como a um dos seus, totalmente *familionário* [*Familionär*]¹⁰³” (FREUD, 1905: 18). O chiste apresenta dois conteúdos: um conteúdo manifesto, correspondente à formulação “*familionário*”, condensação das palavras “familiar” [*Familiär*] e “milionário” [*Millionär*], e um conteúdo latente, não-dito, que, em outro contexto, poderia ser formulado nos seguintes termos: “ele me tratou como a um dos seus, de modo inteiramente familiar, ou seja, como o faz um milionário”, ou ainda: “A condescendência de um homem rico sempre tem algo de incômodo para quem a experimenta” (1905: 19). O modo condensado caracteriza a técnica do chiste. Por meio da “fusão” dos fonemas comuns às duas palavras, o locutor constrói uma expressão alusiva e sintética, chistosa. A princípio, “*familionário*” pode provocar desconcerto, parecendo uma formação lexical defeituosa e enigmática, mas, em seguida, com a “iluminação”, isto é, com o entendimento da palavra, produz-se o prazer e o riso como não aconteceria se a formulação fosse outra (1905: 14-5). Existe uma crítica à forma como o milionário trata os mais pobres, mas o que importa no chiste é a forma condensada pela qual ele a faz, o que lhe dá um caráter transgressivo e cômico.

Para que o *Witz* seja eficaz, as duas pessoas envolvidas devem se encontrar mais ou menos sob as mesmas inibições ou resistências internas, já que atua no sujeito uma censura em relação à palavra distorcida ou ao disparate. Da perspectiva discursiva, que assumimos, as duas pessoas mencionadas por Freud não correspondem necessariamente a dois falantes empíricos. Empiricamente, pode haver inclusive mais de um ouvinte, os interlocutores podem estar um frente ao outro ou, como no caso dos QH, um deles, o autor, nem está presente. O chiste tem como origem a palavra dispartada e o cancelamento das inibições a essa palavra. De forma paradoxal, o que chamamos de condições de produção e suas inibições ao mesmo tempo ameaçam e possibilitam o prazer chistoso, que não existiria

¹⁰³ Todas as citações de Freud (1989) são traduções nossas.

sem a censura. Além dessa condição básica, o chiste precisa ser dito e reconhecido como tal. Já em seu estado prévio, se o jogo de palavras escapou da vigilância racional, ele requer outra pessoa a quem possa ser comunicado. O prazer de quem formula só se completa com o riso do ouvinte/leitor para quem o chiste faz sentido. Implicando o outro que goze com ele, essa forma de comicidade é encarada por Freud como a mais social das manifestações do inconsciente.

Cumprido observar que o *Witz* não se dá sempre por meio de distorções verbais como a de Hirsch-Hyacinth, manifestando-se também por muitas outras formas de jogos com a língua¹⁰⁴; porém, em todas as ocorrências, seu funcionamento implica os dois processos básicos do inconsciente: o deslocamento e a condensação, presentes também nos sonhos. Assim, Freud define o chiste como a contribuição do inconsciente à comicidade. Entre os chistes, o autor distingue os “inocentes”, que não têm o propósito de ataque ou crítica, dos que o têm, aos quais chama de “tendenciosos”. Nesta categoria diferencia os seguintes tipos: obsceno, agressivo, cínico e cético. Esses chistes, servindo a tendências agressivas, se contados a alguém que não queira ouvi-los, podem ser perigosos. Um exemplo de chiste tendencioso é o do membro da realeza alemã que, viajando por suas possessões, vê um estranho na multidão que acha fisicamente muito parecido consigo e lhe pergunta: “Sua mãe esteve alguma vez no palácio?” Ao que o estranho lhe responde: “Não; foi meu pai.” (FREUD, 1905: 66, 98-9).

De acordo com Freud, a réplica chistosa, nesse caso, não traz perigo, apesar de ser feita por um homem do povo a um homem poderoso. O popular recolhe a alusão chistosa do nobre e a volta contra o agressor de um modo que se mantém seguro: o enunciado “Não; foi meu pai”, mesmo que equívoco, se ajusta ou se unifica à pergunta chistosa e agressiva, neutralizando a possível ira do homem rico. Os locutores não podem se subtrair às condições históricas em que se encontram e às formações imaginárias que atravessam o contexto de enunciação, mas a equivocidade do chiste aparece como uma

¹⁰⁴ Por exemplo, na piada do Sr. N. Dijo, este afirma sobre um homem público: “Tem um grande futuro *atrás de si*”. Segundo Freud (1905: 27), “o chiste apontava para um jovem que, por sua família, sua educação e suas qualidades pessoais, parecia chamado a ocupar um dia a chefia de um grande partido e, à frente dele, alcançar o governo. Mas os tempos mudaram, esse partido tornou-se incapaz de chegar ao poder, e era previsível que tampouco chegaria a algum lugar o homem predestinado a ser seu chefe. A versão reduzida à sua máxima brevidade, pela qual se poderia substituir o chiste, rezaria: ‘O homem teve diante de si um grande futuro, que agora já não conta’. ‘Teve’ e a oração seguinte se destacam pela pequena alteração na oração principal, a que substitui o ‘diante’ pelo ‘atrás’, seu contrário”.

espécie de arma política que possibilita ao homem do povo atacar o poderoso sem se colocar em risco. No enunciado do popular dirigido ao nobre, vislumbramos uma espécie de virada argumentativa: do ataque a que é submetido pelo homem nobre, o homem do povo defende-se, contra-ataca. Mas o faz a partir das palavras do outro, isto é, volta as palavras do outro, traduzidas na pergunta “Sua mãe esteve alguma vez no palácio?”, contra ele mesmo: “Não; foi meu pai”.

Como afirma Possenti (1998: 37), “as piadas ilustram de forma brutalmente clara a tese da ambigüidade, ou, ainda melhor, do equívoco que a linguagem pode produzir”. Devemos mencionar também Pêcheux (1983), que já chamara a atenção para esse fato: a materialidade linguística é capaz de equívocos, indecisões semânticas, processos comuns na poesia e no humor. Segundo Pêcheux (1983), é pelo fato de a língua ser capaz de humor ou poesia que ela se inscreve na história. Possenti (1998: 27) também dá exemplos de textos chistosos em português, entre os quais o seguinte:

__*Sabe o que o passarinho disse pra passarinha?*

__*Não.*

__*Qué danoninho?*

O último enunciado contém um “ponto de equívoco” (PÊCHEUX, 1983), a expressão “danoninho”, que, graças à homofonia, joga com dois sentidos: o nome da marca de um produto alimentício e a frase em português popular “Dá no ninho”. De acordo com Possenti (1998: 40), “as piadas operam com ambigüidades, sentidos indiretos, implícitos etc.”, o que Freud chama de “alusões”. Para compreendê-las, o ouvinte/leitor precisa “mover-se”, ser capaz de analisá-las, fazer inferências, estabelecer relações entre o que é dito no texto e em outros textos.

Outro aspecto apontado por Freud sobre os chistes é a ironia. Para ele, a ironia está intimamente próxima do chiste¹⁰⁵:

¹⁰⁵ Freud (1989: 76) chega a dizer: “A única técnica que caracteriza a ironia é a representação pelo contrário. Além do mais já lemos e ouvimos falar sobre “chistes irônicos”. Brait (1996) reconhece que a ironia é uma das particularidades do humor.

Refiro-me à *ironia*, muito próxima do chiste [...] e contada entre as subespécies do cômico. Sua essência consiste em dizer o contrário do que se pretende comunicar a outra pessoa, mas poupando a esta uma réplica contraditória fazendo-lhe entender – pelo tom de voz, por algum gesto simultâneo, ou (onde a escrita está envolvida) por algumas pequenas indicações estilísticas – que se quer dizer o contrário do que se diz.

Na subclasse do cômico intervêm basicamente dois elementos: o ego e o objeto (uma pessoa ou não) em que se descobre a comicidade:

O cômico se produz em primeiro lugar como um achado não buscado nos vínculos sociais entre os seres humanos. Nós o descobrimos em pessoas, e certamente em seus movimentos, formas, ações e traços de caráter. (...) A descoberta de que se tem o poder de tornar cômico a outro dá acesso a um insuspeito ganho de prazer cômico e dá origem a uma refinada técnica. Também é possível tornar a si mesmo cômico. Os recursos que servem para tornar alguém cômico são, entre outros, a colocação da pessoa objeto em situações cômicas, a imitação, o disfarce, o desmascaramento, a caricatura, a paródia, o travestismo. Como se sabe, estas técnicas podem entrar ao serviço de tendências hostis e agressivas. (FREUD, 1905: 180).

Indagando sobre a natureza dessa forma de comicidade, Freud se pergunta por que rimos do palhaço. Para ele, rimos por causa do seu *gasto excessivo de movimentos*. Ele observa, porém, que esse tipo de comicidade não se produz apenas artificialmente, mas no curso da vida cotidiana, de modo não deliberado. Cita como exemplos o excesso de gasto da criança que põe a língua fora da boca quando está aprendendo a escrever e os adultos que nos parecem cômicos por movimentos concomitantes ou por movimentos expressivos exagerados. O prazer aqui é produzido pela superioridade que sentimos em relação ao outro, ao percebermos que seu gasto corporal é maior do que o anímico (ou psíquico), se comparado ao que teríamos para realizar a mesma ação. Porém, se o contrário se dá, isto é, se o gasto psíquico ou corporal da pessoa observada é menor do que o que teríamos para executar a ação, então, passamos a admirá-la. O prazer cômico e o efeito que o torna discernível, o riso, surgiriam de uma diferença de gasto sem aplicação, suscetível, pois, de uma descarga de prazer. Nas palavras de Kupermann (2003: 40), “no cômico, o prazer

deriva de uma economia na despesa com o investimento em alguma representação que se mostra supérflua”.

Para Freud, uma pessoa qualquer se torna cômica, independentemente de suas qualidades pessoais, se for posta numa situação cômica. Assim, qualquer um de nós pode ser objeto, por exemplo, de uma *practical joke*, uma piada prática, o que ocorre quando alguém, aplicando-nos uma peça, nos faz parecer torpes, crédulos ou disparatados. Neste e em outros procedimentos cômicos, o prazer surge do rebaixamento [*Herabsetzung*] da pessoa ou situação objeto, em relação à qual o sujeito que produz o cômico sente-se superior. Entretanto, efeitos penosos opõem-se ao cômico, que depende de um estado alegre, facilitador do riso, e da expectativa de que ele se dê. Se houver sentimentos ou interesses intensos envolvidos, como dor e desprazer, ele não poderá se realizar, pois necessita de certa indiferença. Por essa razão, o cômico se aproxima do carnavalesco de que fala Bakhtin, em que boa parte do prazer é obtido por meio do rebaixamento do outro.

Um bom exemplo do cômico é dado por Saliba (2002). Para o autor, o cômico nasce de uma percepção do contrário, como na história da velha de Pirandello que, já decrépita, cobre-se de maquiagem, veste-se como uma moça e pinta os cabelos. Ao se perceber que aquela senhora é o oposto do que uma respeitável senhora deveria ser, produz-se o riso, que nasce da ruptura das expectativas, mas, sobretudo, do sentimento de superioridade. A percepção do contrário, porém, pode transformar-se num “sentimento do contrário” – quando aquele que ri procura entender as razões pelas quais a velha se mascara na ilusão de reconquistar a juventude perdida; neste passo, a velha da anedota não está mais distante do sujeito que percebe, porque este último pensa que também poderia estar no lugar da velha – seu riso se mistura com a compreensão piedosa e se transforma num sorriso. É aqui que Pirandello começa a diferenciar o cômico do humor, tal como observa Saliba (2002: 24). Vale lembrar que esse sentido de cômico vai ao encontro de uma afirmação de Aristóteles (1998), na *Poética*, de que a comédia pinta os homens piores dos que eles são, colocando em evidência, bem à semelhança de uma lente de aumento, os seus defeitos físicos e morais¹⁰⁶. Boa parte desses aspectos do universo cômico é produzida, sem

¹⁰⁶ Além da caricatura, faz parte do cômico a *imitação*, a *paródia* e todas as técnicas de tornar o(s) outro(s) rebaixado(s), ridículo(s). Vale dizer que boa parte desses aspectos do universo cômico é produzida sem que, necessariamente, se utilize palavras: é a caracterização (pelo traço, como no caso dos quadrinhos

que, necessariamente, se utilizem palavras: é a caracterização (pelo traço, como no caso dos QHs, pelo gesto ou pela palavra) que exagera os defeitos do outro, ou que os parodia, tornando-o risível, como na caricatura a seguir:



Note-se que ela também tem aspecto chistoso, pois condensa a imagem da atriz Dercy Gonçalves (que exibia os seios quando velha) e a letra de uma das músicas cantadas por ela: “A perereca da vizinha tá presa na gaiola”¹⁰⁷.

Finalmente, o humor, ao contrário do cômico, se caracteriza por surgir diante da adversidade: o prazer humorístico se produz com afetos que normalmente nos seriam penosos. Freud dá como exemplo a frase que diz a si mesmo, no caminho para o patíbulo, o réu condenado à morte na segunda-feira: “Vá, comece bem a semana!”. Trata-se de humor de patíbulo ou *Galgenhumor*, “humor negro”. O discurso do réu economiza¹⁰⁸ um afeto doloroso em proveito do prazer humorístico, o que faz com que Freud veja nele um

humorísticos, pelo gesto ou pela palavra) que exagera os defeitos do outro, ou que o parodia, tornando-o risível.

¹⁰⁷ Trata-se de uma caricatura de Dercy Gonçalves realizada por Marcos Quinho de Souza e apresentada no 24º Salão Internacional de Humor de Piracicaba, 1977. (SILVA, 2006).

¹⁰⁸ O fundador da Psicanálise conclui que em todos esses diferentes tipos de comicidade o prazer advém de uma economia. No caso do chiste, há uma economia de gasto de inibição (o chiste escapa à vigilância racional). No cômico, temos um gasto de representação economizado, porque, simultaneamente ou em rápida sucessão, comparamos dois gastos diferentes. Já o humor economiza um gasto de sentimento. Essas modalidades recuperam o prazer que se perde com o desenvolvimento das atividades anímicas. As crianças não têm necessidade de recorrer ao chiste, ao cômico e ao humor para obter prazer: sua subjetividade exige um gasto mínimo (FREUD, 1905: 223).

mecanismo defensivo – e de resistência política, diríamos – do sujeito. O humor desestabiliza e desconstrói os sentidos da adversidade, aqui, a própria morte. Conforme Kehl (2002: 178), referindo-se a essa mesma história,

[...] o humor aparece revestido de certo heroísmo, caracterizado como coragem de rir, e de fazer rir, diante de circunstâncias que nos parecem trágicas [...] Partindo desse exemplo, Freud aponta o distanciamento entre o comentário e a situação “real” do condenado como fator que produz uma reação de riso, numa situação em que seriam esperadas lágrimas.

Esse heroísmo, essa coragem de fazer rir a que a autora se refere, ao desafiar a morte, triunfa sobre ela. Trata-se de uma tomada de posição: ao invés de se colocar na posição de vítima – que seria o esperado – ou, no dizer de Kehl (idem), “numa situação em que seriam esperadas lágrimas”, o sujeito afronta a morte, atitude dionisíaca por excelência. Neste sentido, o humor representa o triunfo da subjetividade diante das vicissitudes e dos desastres, correspondendo a uma postura ideológica rebelde, não resignada; é a declaração da invulnerabilidade do sujeito ao mundo. É por conta dessa sua capacidade de rir de si mesmo, “bem distante do “nada me pode acontecer” (KUPERMANN, 2003: 123), que Freud (1989) considera o humor como a manifestação psíquica mais elevada do campo da comicidade (ibid.: 216), uma vez que, como declara Kehl (2002: 180), “a possibilidade de modificar a relação do homem com seu sofrimento é o que confere ao humor uma dignidade que o chiste, voltado somente para a produção de um efeito prazeroso, não tem”. Mesmo que não se expresse num riso franco, como o chiste e o cômico, o humor tem uma dignidade e uma grandeza que faltam a estas formas.

Freud mostra como os diferentes modos de produção da comicidade se estabelecem conforme diferentes relações entre a linguagem, a subjetividade e o contexto social. Suas análises permitem perceber que não se está diante de meras brincadeiras, mas de pontos em que o equívoco e o absurdo representados pelo humor tocam o social e o histórico. O prazer cômico e o riso, que o caracteriza, não são funcionamentos fisiológicos, mas materialidades discursivas. Assim, da perspectiva teórica que assumimos, é fundamental considerar o contexto histórico-cultural. Gadet & Pêcheux (2004) apresentam reflexões e análises significativas nessa linha. Eles mostram como dois funcionamentos

humorísticos, o *joke* anglo-saxão e *Witz* judaico, constituem distintas posições em relação à língua e à história, de acordo com diferentes formações ideológicas:

– o *joke* é a resposta do camponês americano a seu pastor, no momento em que este último o convidava a agradecer ao Senhor por lhe ter dado uma terra tão bela: “Se o senhor tivesse visto o estado desta terra, quando Ele ma deu!...”

– o *Witz* é a resposta do pequeno alfaiate judeu a seu cliente descontente por ter esperado durante seis anos a entrega de uma calça e observando que Deus só havia levado seis dias para criar o mundo: “Sim, mas veja a calça e veja o mundo...”

Entre essas duas histórias, há também uma fronteira a atravessar, do otimismo operatório e demiúrgico da atividade humana transformando o mundo, ao pessimismo lúcido daquele que sofre as vicissitudes como um destino histórico. (GADET & PÊCHEUX, 2004: 195).

Assim, apesar de terem em comum a derrisão fóbica à alteridade, o *joke* acredita na possibilidade de controle e normalização do mundo, ao passo que o *witz*, não, daí seu pessimismo lúcido. O humor inscreve-se na história, podendo servir inclusive como instrumento de dominação¹⁰⁹. É por isso que Possenti (1998) coloca em xeque a afirmação comum de que o humor critica, já que nem sempre revela um discurso progressista. Para ele, o que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de permitir dizer uma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais. Retomando Freud, Possenti afirma que o humor não tem obrigação de ser crítico, mas tecnicamente bom, uma vez que não é o assunto que determina o efeito do humor, mas a maneira como ele, linguisticamente, é construído. “Um assunto é engraçado porque um certo modo, uma certa técnica na sua construção o torna assim: a forma como ele é tratado é que o deixa engraçado”, escreve Folkis (2004: 2). Não se pode, porém, perder de vista que essa forma e

¹⁰⁹ Além da piada do camponês reproduzida acima, Gadet & Pêcheux dão mais um exemplo de como o humor pode servir à dominação: Henry Ford dizia que sua fábrica entregava o carro na cor escolhida pelo cliente, desde que ele escolhesse a preta. Segundo os autores, o que se tem aí é uma interpelação ideológica que supõe que “o sujeito livre participe ativamente de sua própria submissão”. Trata-se de uma “brincadeira [ou chiste] normalizadora” que “pertence à linhagem do humor sério de Swift e das anedotas involuntárias do liberalismo, quando ele atinge seus limites macabros” (GADET & PÊCHEUX, 2004: 204).

essa técnica se inscrevem em determinadas memórias e não em outras, pois mantêm relação direta com a ideologia; não são formas neutras.

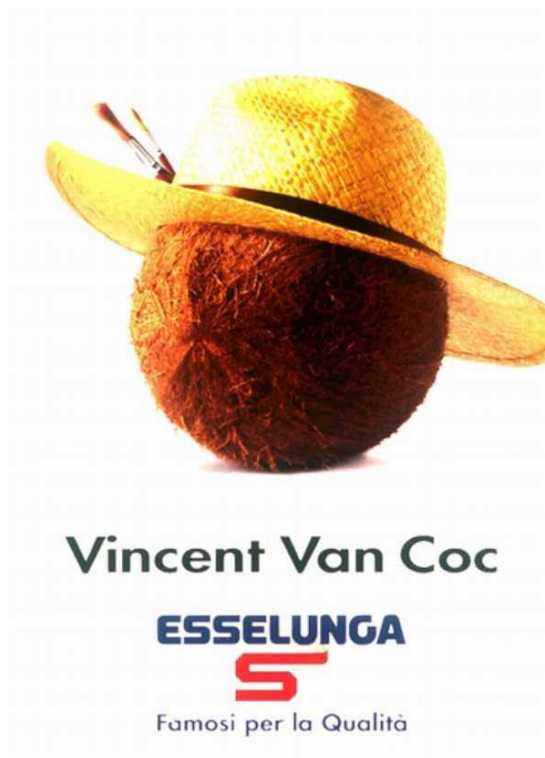
4.4. A comicidade nos quadrinhos

Levando em consideração a propriedade de nosso *corpus* de pesquisa – textos quadrinizados –, os efeitos cômicos são produzidos em duas materialidades simbólicas específicas, a verbal e a não-verbal conjuntamente. Por isso, nosso desafio, daqui em diante, é compreender os efeitos da comicidade presentes neste tipo de texto, que chamamos de verbo-visual¹¹⁰. Araújo (2005), em sua dissertação de mestrado *Chiste: o Lúdico e o Lúcido – para uma linguística do humor linguístico*, traz diversos recortes extraídos do universo da publicidade e, em alguns deles, observa que se trata de chistes visuais e verbo-visuais. Após apresentar algumas análises de recortes que constituem o seu *corpus* de pesquisa, o autor escreve,

[...] constatamos que houve, para a produção de efeitos verbo-visuais, tanto a manipulação verbal, linguística, quanto a manipulação da imagem, visual. Em outras palavras, o efeito humorístico se deve à condensação verbal (como já vimos, característica do chiste, segundo assinalam Freud e outros) e o rearranjo de imagens que evocam, por representação, o objeto ausente. O efeito é semelhante às lúdicas combinações e deformações (re-conformações) verbais, próprias do chiste, próprias dos falsos enigmas (2005: 105-6).

Um de seus recortes segue abaixo.

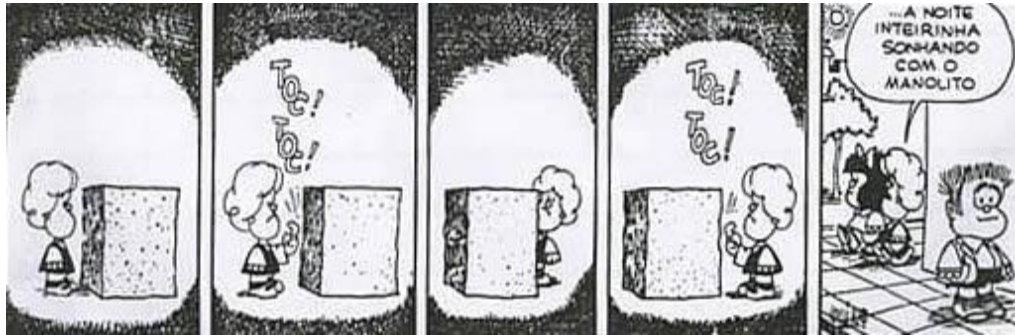
¹¹⁰ Especificamente com relação aos QH extraídos de nosso *corpus* de pesquisa, traduziremos, em nota de rodapé, algumas frases quando julgarmos necessário na análise dos efeitos de comicidade.



Araújo (2005) mostra nele um processo de condensação, característica fundamental dos chistes, corroborado pela relação conjunta entre visual e verbal. Assim, a proximidade fônica entre *coc* (coco) e *Gogh* (nome próprio) instaura a condensação da imagem do pintor com o coco, “condensação verbal auxiliada pelo acréscimo do nome Vincent Van Gogh” (2005: 107) e pelo chapéu com os pincéis.

Os quadrinhos, como temos dito, situam-se no domínio discursivo da comicidade. Com isso, podemos afirmar que seu funcionamento discursivo, em alguns casos, é similar ao modo como se organizam os chistes estudados por Freud. Para perceber essa relação, vamos nos remeter a uma análise discursiva de um quadrinho proposta por Silva (2008).

O QH, a seguir, traz o relato de Susanita sobre um sonho com seu amigo Manolito, que é, tal como geralmente é significado nos trabalhos de Quino, pouco inteligente. Trata-se de um quadrinho que traz um relato de um sonho, que pode nos ajudar a esclarecer a comparação que Freud faz entre a elaboração onírica e o funcionamento do chiste.



(QUINO, 2000, p.190)

O sonho de Susanita traz a expressão de uma ideia condensada a respeito do personagem Manolito. Como se sabe, este personagem é geralmente retratado como um sujeito *cabeça dura* e com pouca compreensão das coisas. O trabalho de associação desenvolvido por Susanita substituiu o sujeito por outro objeto, estabelecendo uma representação simbólica que produz um deslocamento metafórico, ou seja, Manolito passa a ser visto como uma pedra impenetrável.

Silva (2008) observa que o autor da tira, Quino, explorando a visão psicanalítica, traz para cena elementos que podem ser remetidos ao conceito de inconsciente proposto por Freud. “A associação”, diz o autor, “pode ser conduzida por outra manobra. Do ponto de vista do significante, 'Manolito' tem a mesma quantidade de letras e a mesma terminação da palavra 'Monolito' (pedra de grandes dimensões; obra ou monumento feito de um só bloco)”. Para fazer tal afirmação, o autor se remete aos estudos de Lacan a respeito da manifestação do inconsciente pelos mecanismos de organização da cadeia dos significantes. Observa que há um deslizamento sonoro implícito dos termos 'Manolito' e 'Monolito'. “Os jogos entre a semelhança de som do nome 'Manolito' com a forma de 'Monolito' gera uma comparação inusitada, expressando o pensamento latente (ou implícito) de Susanita”, afirma Silva (2008).

Os QHs que são analisados a seguir foram tirados dos LDs de inglês como LE, selecionados para esta pesquisa. Trata-se de materiais produzidos tanto para o LD – que

chamaremos de comicidade pedagógica¹¹¹ – quanto desenhos de quadrinistas famosos retirados da grande mídia (jornais, revistas, livros de humor etc.). O objetivo é, nas páginas que seguem, analisar o funcionamento da comicidade nos QHs, isto é, analisar como a comicidade funciona neles, articulando a exposição feita até aqui com o que se observa nesses materiais, sabendo que o discurso didático-pedagógico transforma, inevitavelmente, os textos de que se apropria.

Como temos dito, os QHs são constituídos pelos planos verbal e não-verbal conjuntamente. Tal especificidade nos permite afirmar que não há uma linha rígida separando o cômico, o chiste e o humor, uma vez que, em grande parte dos QH, embora haja um desses tipos predominantes, ocorre geralmente mescla de processos. O cômico, por exemplo, sempre se nota no traçado, no desenho. Em nosso *corpus*, não há textos puramente humorísticos, de um lado, e textos puramente cômicos, de outro, como se houvesse uma fronteira separando-os. Parece haver uma linha tênue atravessando esses processos de significação nos textos. Nesse sentido, há textos que se inscrevem, conjuntamente, nos domínios do humor e do cômico, sem desconsiderar, ainda, seu caráter chistoso. É o caso da história abaixo:

Recorte 6¹¹²:



¹¹¹ Voltaremos a essa questão no próximo capítulo.

¹¹² Embora este QH já tenha sido analisado, no capítulo 3, neste, serão apontados os elementos responsáveis pela produção de efeitos cômicos, o que não fora feito no capítulo anterior.

O cômico pode ser notado na imagem graças à postura do viking Hågar no último quadro: no chão, fingindo-se de morto como o cachorro à ordem dura da esposa Helga, que diz: “The secret to obedience training is all in the tone of voice!”¹¹³. O efeito cômico é garantido pelo excesso de gasto inscrito na posição passiva de Hågar, que se submete do mesmo modo que o bicho; é desse rebaixamento e ridicularização do marido que se pode extrair prazer e, conseqüentemente, o riso.

No recorte a seguir, há um jogo com as diferentes interpretações dos sujeitos, do policial e da senhora, que se fazem de lugares diferentes do discurso. Observemos o recorte que segue:

Recorte 7:



O policial interpreta a partir do lugar da Lei e ela, mulher, do lugar do infrator. À pergunta do policial “What does it mean when the light turns yellow?”¹¹⁴, ela, que passara no sinal amarelo, responde: “It means you should drive like hell...because the light is about to turn red!”¹¹⁵. O enunciado da mulher acaba desmascarando ou escancarando o discurso que norteou sua ação, um discurso transgressor. Essa explicitação assume caráter grotesco, isto é, cômico, já que se assume sem vergonha e cinicamente a infração, o que não se espera que alguém diga a uma autoridade de trânsito¹¹⁶. A mulher afronta a Lei,

¹¹³ “O segredo para o adestramento está todo no tom de voz” (tradução nossa).

¹¹⁴ “O que quer dizer quando o sinal fica amarelo?” (nossa tradução).

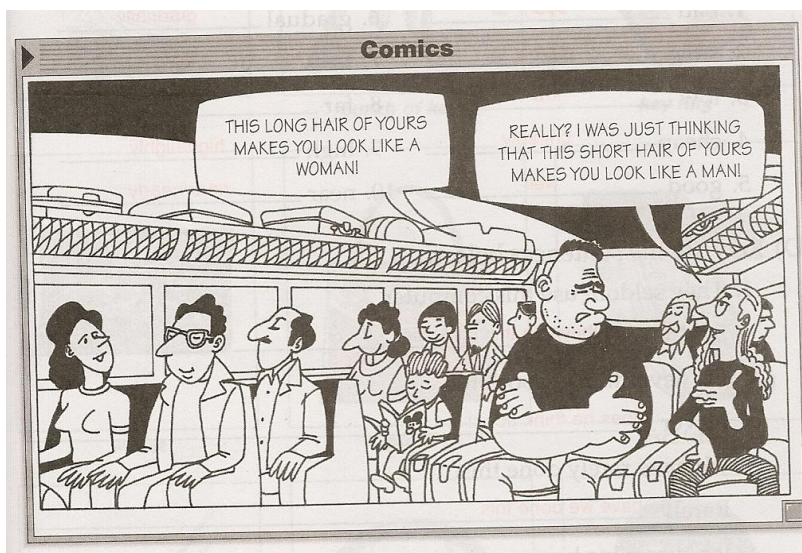
¹¹⁵ “Quer dizer que você deve dirigir como um louco...porque o farol já vai ficar vermelho!” (nossa tradução).

¹¹⁶ Instaura-se aí uma potencia dionisíaca que não conhece lei nem limites, uma das características do campo da comicidade.

traduzida na figura do policial e, ao fazer isso, surpreende-o (cf. 4º. quadro do recorte 7)¹¹⁷. É típico do cômico fazer essa explicitação do considerado socialmente feio, condenável, ridículo, dos chamados vícios: é por meio dela que o cômico desmascara/critica – no caso, o pensamento egoísta e antissocial da mulher que não deseja parar em obediência às leis de trânsito. A surpresa que a resposta produz é materializada no traçado, no desenho. A expressão facial do policial muda drasticamente do 2º. ao 4º. quadro. De feição “rígida” (2º. quadro), passa-se a uma feição de surpresa (4º. quadro), corroborada conjuntamente por sua expressão facial e traços ao redor de sua cabeça.

O recorte, a seguir, traz uma réplica chistosa. Observemos:

Recorte 8:



O homem forte e grosseiro, mostrando ar de desprezo em relação ao homem a quem se dirige, de cabelos longos, tipo físico franzino, diz: “This long hair of yours makes you look like a woman!”¹¹⁸. A réplica chistosa do homem franzino, “Really? I was just

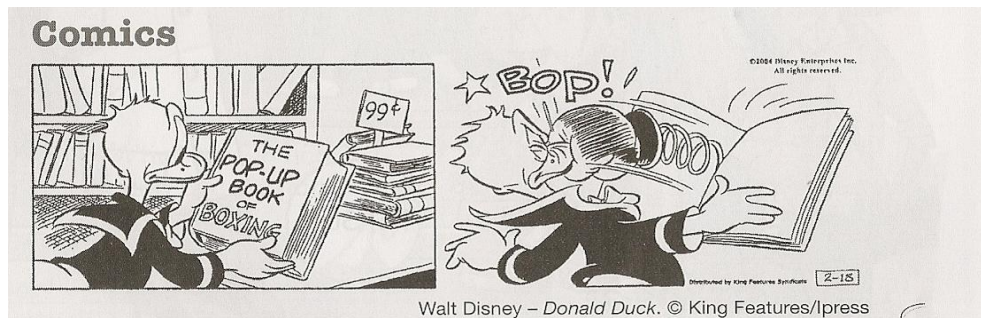
¹¹⁷ A reação do guarda, de surpresa, se produz justamente pelo total desprezo da mulher pelo mundo da lei. A legislação de trânsito seria um assunto com o qual não se pode(ria) brincar, mas ela brinca e ri, garantindo o prazer cômico. Dito de outra forma, a mulher certamente será multada, mas isso não impede que ela produza a piada. Rearranjando o dito popular: “leva-se uma multa, mas não se perde a piada”!

¹¹⁸ “Esse seu cabelo comprido te deixa parecido com uma mulher!” (tradução nossa).

thinking that this short hair of yours makes you look like a man”¹¹⁹, se dá por meio da retomada às palavras do agressor para fazer um sutil contra-ataque ao comentário agressivo; em sua formulação sintética, ela questiona diferenças de gênero impostas, socialmente, conforme a aparência física, questionando a obviedade das classificações baseadas em preconceitos, sem fazer um longo e explícito discurso sobre esses preconceitos. A nosso ver, trata-se de um chiste, que lembra o do plebeu conversando com o nobre alemão (FREUD, 1905), que mencionamos no item anterior.

No recorte a seguir, também identificamos um aspecto chistoso tecendo o quadrinho.

Recorte 9:



Nesta cena, o personagem Pato Donald segura um livro de *pop-up* de boxe que traz uma luva de boxe que golpeia quem o abre¹²⁰. Observe-se que o aspecto chistoso se produz no jogo entre o verbal e o não-verbal, em que se condensam o título do livro – “The pop-up book of boxing” – e a imagem da luva que dele salta. A luva-surpresa que acerta o leitor é o elemento disparatado, mas que joga com o título (um livro de pop-ups sobre boxe), produzindo comicidade.

¹¹⁹ “É mesmo? Pois eu estava pensando que esse seu cabelo curto te deixa parecido com um homem!” (tradução nossa).

¹²⁰ A título de esclarecimento, um livro *pop-up* é o tipo de livro no qual, ao abri-lo, a página salta à sua frente. É um livro bastante comum em livros infantis, com alguma ilustração projetando-se para fora do papel.

Recorte 10:



A atitude do gatinho de acordar o cão para ler a placa “Beware of dog” (“Cuidado com o cão”), para além de suas intenções, caracteriza-se como um excesso de ousadia que lembra a de palhaços e outros personagens cômicos que, mesmo diante de grandes perigos, portam-se ingenuamente e provocam potenciais inimigos, ignorando riscos. O efeito cômico é produzido por essa postura desrespeitosa e/ou despreocupada em relação à adversidade, que desconsidera hierarquias e posições opressivas, como, no caso, a do cachorro ameaçador. Com Freud (1905), vimos que o cômico libera da opressão e tira o caráter sublime de personagens elevadas ou sérias. Vale dizer, ainda, que essa postura ousada não é exclusiva dos heróis cômicos, mas também dos criadores do cômico. Afinal, toda criação cômica, por meio da sátira, da caricatura, do rebaixamento, é um gesto de ousadia.

No recorte, abaixo, o personagem principal do QH é um cliente irritado com os erros gramaticais presentes num cartaz da cafeteria: “The *most gooder* coffee *who* you have ever had”. Observemos:

Recorte 11:

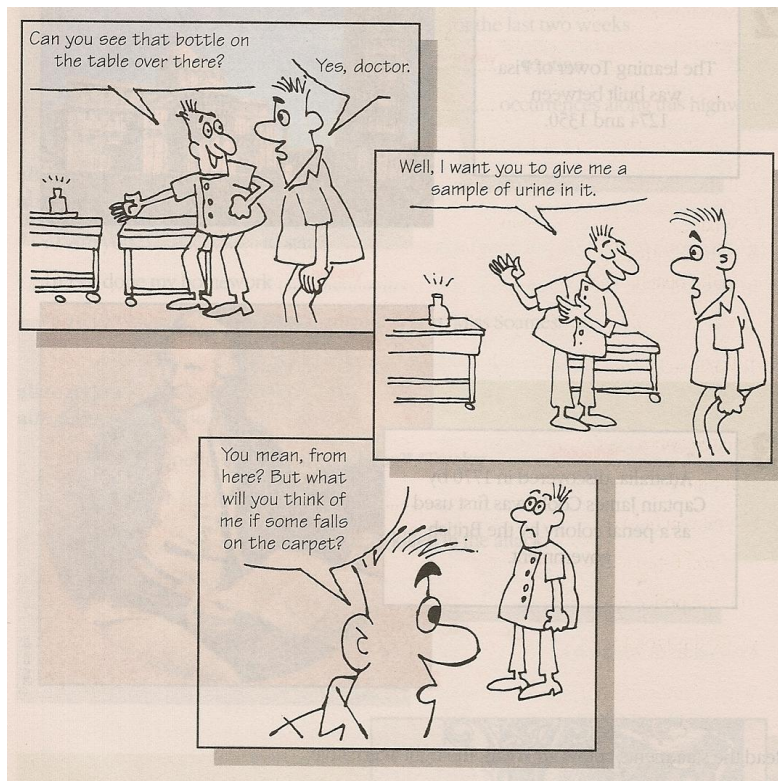


O cliente, com expressão facial raivosa, circula a palavra “most” e escreve sobre o cartaz o enunciado “So good that it passes over the tongue...”¹²¹. O “Tão bom” da frase do cliente é irônico, sendo denegado pela conclusão que vem na sequência: “que ele atropela a língua...”. Dito de outro modo, O enunciado "so good that it passes over the tongue..." representa uma atitude irônica a despeito do enunciado presente no cartaz (incluídas as reticências). O adjetivo "good" do enunciado produzido pelo cliente significa o contrário, característica típica da ironia (FREUD, 1905): é denegado pelo que vem depois, qual seja, "pass over the tongue...". Se, de um lado, o homem assume o dizer do cartaz – “um café excelente”, “de ótima qualidade” –, de outro, ele desconstrói esse sentido e ridiculariza quem o escreveu. Há um impulso agressivo inscrito nesse enunciado; como vimos no item anterior, não raras vezes a comicidade serve à agressão, tal como postula Freud (1905).

Atentemos para o recorte seguinte:

¹²¹ “Tão bom que ele atropela a língua...” (tradução nossa).

Recorte 12:



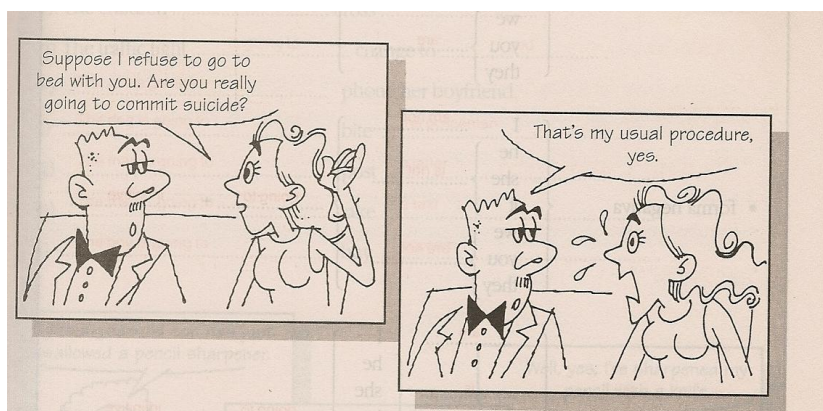
Nesta história há pontos de equívoco envolvendo os dêiticos “that”, “there” e “(from) here”. O médico: “Can you see *that* bottle on the table *over there*? Well, I want you to give me a sample of urine in it”¹²². O paciente interpreta então que tem que urinar de onde está para acertar no frasco, dizendo: “You mean, from here? What will you think of me if some falls over the carpet?”¹²³. Esse jogo com os dêiticos, em que muda a interpretação de cada interlocutor, é tipicamente chistoso e sintético, mas o texto também é cômico: o enunciado do sujeito que vai fazer o exame deixa entrever o enorme gasto que teria para urinar à distância...

Observemos o próximo recorte:

Recorte 13:

¹²² “Está vendo aquele frasco sobre a mesa ali? Bem, quero que você recolha uma amostra de urina nele.” (tradução nossa).

¹²³ “Você quer dizer daqui? O que você vai achar de mim se cair um pouco no carpete?” (tradução nossa).



A jovem pergunta ao homem mais velho (característica que se nota por seu bigode e corte de cabelo): “Suppose I refuse to go to bed with you. Are you really going to commit suicide?”¹²⁴. A sua resposta, “That’s my usual procedure, yes”¹²⁵, é, a nosso ver, um dizer disparatado – já ter se matado antes –, o que foge à lógica, característica do chiste. Ao mesmo tempo, há elementos cômicos na interlocução entre o velho e a moça. A estratégia de conquista do velho é ridícula, o que a torna potencialmente risível. Em nossa sociedade, em nossa cultura, um velho que age assim tende a ser visto como ridículo. Por sua vez, a moça também é objeto de comicidade, já que mostra uma expressão facial de espanto, exagerada, ingênua, diante das colocações do velho. A estratégia de ameaçar suicidar-se caso tenha seu pedido negado, exagerada e desproporcional, também é cômica.

Para sintetizar, o enunciado “That’s my usual procedure”, produzido no contexto em que se apresenta, provoca o riso por sua impossibilidade (de cometer suicídio várias vezes) e desmascara, de certa forma, a estratégia do personagem. Neste caso, é a palavra “usual” que revela tal interpretação, desmascarando-o: impossível morrer várias vezes! Por isso, além do chistoso, temos aí o cômico: um exagero de gesto. Neste sentido, a resposta – “é meu procedimento habitual” – é chistosa pelo jogo com o sentido do signo “habitual” (“usual”), impossível “suicidar-se” várias vezes de acordo com a razão, como já dissemos. É aí que se instaura o caráter desconstrutor do campo da comicidade e, neste caso em especial, do chiste. Lembremos que o chiste põe em xeque o domínio da lógica sobre a

¹²⁴ “Digamos que eu me recuse a ir para a cama com você. Você realmente se mataria?” (tradução nossa).

¹²⁵ “É o meu procedimento comum, sim.” (tradução nossa)

língua, de acordo com Freud (1905). Daí seu caráter desconstrutor, subversivo, rebelde, revelador.

Em todos os recortes até aqui apresentados, a língua comparece como espaço de jogo, dando lugar a deslizos, atestados pela existência da comicidade. Por meio da materialidade simbólica, constituída pelos planos verbal e não verbal, é possível observar um pouco mais de perto os deslocamentos e efeitos de sentido que, por sua vez, subvertem: a) o sistema linguístico, surpreendendo sua própria estrutura significante e b) a ideia de que o humor é uma ‘mera brincadeira’.

Acrescente-se, como pudemos observar, por meio da análise dos QHs selecionados para este item do presente capítulo, o nosso material de pesquisa é permeado por traços culturais, uma vez que há sempre uma relação necessária da comicidade com o ambiente sociocultural, como o próprio Freud (1989 [1905]) já havia notado¹²⁶. Podemos afirmar que as questões culturais mais recorrentes são: a) o desafio às hierarquias sociais (mesmo que se trate da relação entre um gato e um cachorro, como no recorte 10, dos Mutts, por exemplo), b) a denúncia e explicitação de transgressões, vícios e outros aspectos considerados ridículos ou condenáveis social e culturalmente e, finalmente, c) o gosto pela transgressão da lógica como no caso dos chistes (o recorte 13 é um bom exemplo disso). Discursivamente, todos esses elementos consistem num olhar desconstrutor para as realidades sociais, pessoas e a lógica.

Vale dizer que, quando escrevemos “lógica”, estamos nos referindo ao *logos*, à racionalidade, ao "mundo semanticamente normal" de que fala Pêcheux (1983 [1997]), mundo sem poesia e humor e os procedimentos que lhe são comuns. Como foi possível observar, a comicidade rompe com a lógica (leia-se, reacionalidade), sobretudo no chiste e no humor. No caso do chiste, Freud fala de "burla da razão"; a razão é a lógica, o *logos*.

Feitas essas observações sobre a comicidade e sua manifestação em quadrinhos, o próximo capítulo versa sobre o nosso *corpus* de pesquisa e mostra os principais resultados da análise a respeito do(s) modo(s) de abordagem da comicidade pelos LDs de inglês como LE selecionados para esta pesquisa.

¹²⁶ No próximo capítulo, mais precisamente na última seção que o encerra, além de esclarecer ao leitor o conceito de cultura com o qual estamos trabalhando, vamos discutir como os LDs analisados tratam a relação língua-cultura.

Capítulo 5

COMICIDADE NOS LDS DE INGLÊS COMO LE: OS MODOS DE SUA ABORDAGEM

[...] deslizamentos, lapsos, mal-entendidos, ambiguidades, não são os “parasitas” da comunicação, ou os “ruídos” sobre um fundo informativo claro, mas fazem parte integrante da atividade de linguagem.

(CULIOLI, 1984: 99)

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir e problematizar os resultados da análise dos registros coletados. Procuramos mostrar o(s) processo(s) de significação da comicidade no espaço de LDS de inglês como LE, bem como o modo de sua abordagem e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Assim, iremos focalizar nossa atenção, entre outras coisas, a) nas representações de comicidade dos quadrinhos, por meio da discussão a respeito de sua abordagem pelos LDS pesquisados, b) nos aspectos linguageiros ensinados a partir dos quadrinhos e c) na relação entre língua e cultura que estão funcionando no espaço discursivo no qual os quadrinhos estão inseridos.

Mas, antes, apresentaremos, mais detalhadamente, nossa proposta de estudo, tratando do tipo de *corpus* que adotamos para esta pesquisa, de sua configuração, do contexto em que a coleta se deu e do olhar da pesquisadora lançado sobre o *corpus*. Traremos informações sobre os LDS de inglês como LE adotados pelas escolas públicas pesquisadas: a presença (ou ausência) de quadrinhos e a temática a partir da qual eles são tecidos.

5.1. A constituição do *corpus* e o olhar da pesquisadora

Antes de dar início à descrição do *corpus* que constitui este estudo, é pertinente ressaltar que esta pesquisa foi produzida com base em uma investigação interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Coracini (2003: 254), reconhece-se o fato de que “o pesquisador interpreta os dados, põe ênfase no processo e se preocupa com o particular, o contingente”¹²⁷. Noutros termos, a inclinação do olhar do pesquisador sobre o objeto de pesquisa se constitui sempre e necessariamente em um gesto, o que equivale a dizer que é um ato no nível do simbólico.

Da perspectiva em que situamos esta pesquisa, é certo dizer que não há sentido sem interpretação, uma vez que, diante de qualquer objeto simbólico, somos, enquanto sujeitos histórica e socialmente constituídos, levados a interpretar (ORLANDI, 1999: 45). Isso se dá porque o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado. Por seu lado, o pesquisador, situado em um aparato teórico-metodológico específico, faz um gesto que se distingue do gesto ordinário do sujeito que tem em sua base o efeito do apagamento da exterioridade, com a ilusão do sentido-já-lá, de sua evidência. Ao procurar compreender como os sentidos são produzidos, ou seja, como um objeto simbólico produz sentidos, o pesquisador está, ao mesmo tempo, recusando a ilusão da evidência dos sentidos e dos sujeitos, levando em conta, entre outras coisas, os gestos de interpretação, a alteridade, o sentido outro, a historicidade. Em síntese, interpretar, para o analista de discurso, não é simplesmente atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto (PÊCHEUX, 1990)¹²⁸.

Vale dizer que tomamos linguagem, nesta pesquisa, como aquela que remete à sua exterioridade, às relações do sujeito com o discurso, o que nos permitirá abordar o funcionamento discursivo. Funcionamento porque se trata de uma atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado,

¹²⁷ Por sua vez, de acordo com a mesma autora (2003: 254), a pesquisa de cunho positivista “ênfatica o produto e visa à generalização (universalização dos resultados) com base em dados estatísticos”.

¹²⁸ Vamos retornar a essa questão adiante.

com finalidades específicas e não de um modelo que o sujeito procura preencher (ORLANDI, 1983).

Uma vez que o nosso trabalho se constitui em gestos de interpretação, é preciso que adotemos um dispositivo de análise que se diferencie do gesto de interpretação do sujeito comum, isto é, tomado pela evidência dos sentidos. Acreditamos que esse dispositivo analítico deva dar conta de, entre outras coisas, a) explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação do sujeito; b) explicitar suas filiações de sentido; c) compreender a linguagem em sua opacidade; d) relacionar o(s) sentido(s) à exterioridade (que é considerada, aqui, constitutiva) e, por fim e não menos importante, e) relacionar o dito ao não dito.

Vale dizer que a interpretação aparece em dois momentos da análise, momentos que não devem ser concebidos separadamente, mas em um jogo de relações. Em um primeiro momento, assumimos que a interpretação faz parte do objeto de análise, ou seja, sempre interpretamos (afinal, não há como estar fora da interpretação, como já comentamos) e procuramos descrever esse gesto de interpretação que constitui o sentido submetido à análise. Em um segundo momento, compreendemos que não há descrição sem interpretação. Daí ser necessária a adoção de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do pesquisador com os objetos simbólicos que analisa, produzindo, necessariamente, um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: é esse deslocamento que vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 1999).

Para o que nos importa tratar, metodologicamente, os discursos que compõem o *corpus* são lidos, analisados, enfim, tratados não em sua origem nem neutralidade, mas “no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1969 [1972: 28-31]. É isso justamente que esperamos do dispositivo: que ele nos permita trabalhar não em uma posição neutra mas relativizada em face da interpretação: é preciso, pois, o atravessamento do efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esperamos, portanto, que esse dispositivo invista na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, ou seja, no equívoco, na falha e na materialidade.

Com base nessas considerações, buscamos, a seguir, descrever o *corpus* da presente pesquisa.

Investigamos vinte escolas públicas do ensino fundamental e médio, que compreendem a cidade de Campinas e região¹²⁹. A opção pela instituição pública se justifica pelo fato de ter sido o local onde, por alguns anos, atuamos como professora de inglês, e onde, a grande maioria de meus alunos (universitários) do curso de Letras tem feito seus estágios. Acrescente-se, ainda, acreditamos que é para uma escola pública que uma universidade pública, como a Unicamp, deve direcionar suas pesquisas ou, pelo menos, grande parte delas.

Para a coleta do material, o nosso primeiro passo foi o contato com os coordenadores dessas escolas para a investigação da existência (ou não) de LDs de inglês adotados por professores de língua inglesa em suas práticas de ensino. Como nenhum dos coordenadores com os quais conversamos tinha conhecimento da informação de que necessitávamos, decidimos conversar pessoalmente (e informalmente) com os professores de inglês dessas escolas, a fim de saber, deles próprios, se adotavam, em suas aulas, LDs de inglês como LE. Vale dizer que são LDs de inglês como LE produzidos por autores brasileiros e direcionados à educação básica, incluindo o ensino fundamental e médio.

Dos vinte professores que lecionam nas escolas investigadas, somente dez afirmaram adotar LDs de inglês como LE em suas aulas. Vale dizer que este trabalho de investigação com professores de inglês teve início em 2006 e se estendeu até julho de 2008.

Assim, de posse dos LDs de inglês selecionados, pudemos constatar que, dos dez, somente seis deles trazem, em suas páginas, QHs, dos quais pudemos depreender dois modos de aparecimento, que podem ser identificados em dois grupos¹³⁰.

No primeiro grupo, os QHs são acompanhados de atividades ora gramaticais ora de interpretação de texto, ora por ambas; já no segundo grupo, os QHs não são justapostos a nenhum tipo de atividade; no entanto, apresentam alguma marca gramatical trabalhada na seção (unidade) em que estão inseridos. Dito de outro modo, encontramos dois modos de aparição dos QHs nos LDs de inglês pesquisados. No primeiro, eles comparecem justapostos a práticas didático-pedagógicas, que chamaremos, daqui em diante, de *PDPs*, e, no segundo, ausentes delas. Embora, neste último caso, os QHs

¹²⁹ Mais precisamente, Campinas, Sumaré e Espírito Santo do Pinhal.

¹³⁰ Por uma questão ética, optamos por não mencionar os nomes dos livros didáticos nem de seus autores. Assim, para que possamos fazer referência a cada um deles decidimos enumerá-los da seguinte forma: LD1, LD2, LD3, LD4, LD5 e LD6.

apareçam sem a justaposição de *PDPs*, eles estão vinculados aos conteúdos ensinados, o que significa que a sua aparição se deve a “um jogo de relações” (FOUCAULT, 1969 [1972]: 160), estabelecido com o lugar institucional – LDs – em que aparecem. Voltaremos a essa questão.

A disposição (localização) dos QHs nas páginas dos LDs de inglês chamou-nos a atenção sobremaneira. Ela varia de livro para livro e de unidade para unidade. Em alguns LDs, os QHs são inseridos no final das unidades, enquanto em outros, no meio delas. Apenas um dos LDs pesquisados inicia cada uma das unidades que o compõem com um QH, sendo que, em algumas unidades, há também a inserção de QHs em seu interior. A nosso ver, a observação a respeito do modo como os QHs se apresentam nas páginas dos LDs de inglês é importante, pois revela o(s) modo(s) de funcionamento discursivo da comicidade no espaço didático-pedagógico. Por isso, uma parte das discussões que iremos desenvolver será dedicada a essa questão.

Com relação às *PDPs*, em um nível superficial, elas consistem em atividades que contemplam aspectos gramaticais e de interpretação de texto da língua inglesa. Discursivamente, as *PDPs* estão sendo compreendidas por nós como *enunciados*, tal como Foucault (1969 [1972]) o compreende:

chamaremos enunciado a modalidade de existência própria a esse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano. (FOUCAULT, 1969 [1972]: 134-135).

Courtine (1981) também trabalha com a noção de enunciado. O autor afirma que os enunciados são os elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade, condição esta responsável por garantir a continuidade de sua existência e a sua inserção, como memória do acontecimento, no momento da enunciação. Pode-se dizer que os enunciados se concretizam em formulações, no acontecimento enunciativo.

Para Foucault (1969), o que torna uma frase, uma proposição, um ato de linguagem em um enunciado é justamente a sua *função enunciativa*. Do mesmo modo, o que faz das atividades gramaticais e de interpretação de texto – que estamos chamando de

PDPs, como já dito – em um enunciado é a sua função enunciativa, isto é, o fato de ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que seja enunciado. De acordo com o autor,

qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles: integra-se em um jogo enunciativo. (FOUCAULT, 1969 [1972]: 124).

Portanto, com base em Foucault, pode-se afirmar que as *PDPs* não são meras frases neutras, transparentes, soltas, isto é, desvinculadas do momento sócio-histórico em que são produzidas; elas são, isto sim, parte constitutiva de uma formação discursiva, didático-pedagógica; logo, a leitura dos QHs justapostos às *PDPs* é determinada pela formação discursiva onde é produzida, ou seja, pela relação que estabelece com os objetivos didático-pedagógicos em jogo, no espaço dos LDs. Portanto, as *PDPs* determinam a leitura dos QHs.

Mas, é preciso dizer que, ainda que existam QHs sem a justaposição de *PDPs*, o lugar onde estão inseridos – o LD, uma das concretizações do discurso didático-pedagógico (GRIGOLETTO, 2003: 351) –, determina a sua leitura, isto é, marca certas relações com os sentidos, com a leitura, como veremos. Os LDs são um espaço institucional reconhecido, que tem um modo de funcionamento específico: não esqueçamos que seu objetivo principal é ensinar. Assim, enquanto uma das concretizações do discurso didático-pedagógico, eles funcionam como uma espécie de formação discursiva da qual emergem as *PDPs*, consideradas por nós como enunciados, tal como já dissemos.

Dos seis LDs de inglês selecionados, somente três deles apresentam QHs em todas as unidades, QHs isentos de *PDPs* justapostas, mas, como dissemos, fortemente vinculados ao conteúdo programático estudado. Nos outros três LDs, há também QHs, mas eles aparecem com menos frequência e estão justapostos a *PDPs*.

. A escolha pela coleta de LDs de inglês como LE deve-se, principalmente, à possibilidade de aí rastrear traços do interdiscurso que irrompem na materialidade linguística.

Pelo primeiro olhar que lançamos nesses LDs, algumas regularidades ‘saltaram’ aos nossos olhos, a saber:

- instigou-nos a maiores reflexões a disposição, como já comentamos, dos QHs nas páginas impressas. Só para citar um exemplo, quando dispostos no final da unidade, os QHs são isentos de PDPs;

- intrigou-nos, no que diz respeito às instruções dos LDs para os professores, a ausência à menção aos QHs.

- chamou-nos à atenção o fato de que as traduções dos QHs presentes no Livro do Professor não são acompanhadas dos textos em sua totalidade, isto é, o plano não-verbal é totalmente ignorado, desconsiderado;

- instigou-nos a presença, nos QHs, de, pelo menos, um conteúdo programático estudado na unidade (um fato linguístico tal como vocabulário, aspecto gramatical e/ou temático);

- muitas das atividades de interpretação de texto com base nos QHs se dão de duas formas, a saber: a) dentro de uma grade disjuntiva, isto é, as questões são construídas, linguisticamente, por itens lexicais que primam pela disjunção, tais como: ou...ou, qual dos dois, por exemplo, o que, para nós, é bastante sintomático, porque remete a um certo funcionamento discursivo do campo da comicidade no espaço dos LDs pesquisados que é preciso analisar, e b) as questões de interpretação de texto com base nos QHs que primam pela busca de aspectos factuais, como, por exemplo, quem, onde, quando, por que, o que aponta, igualmente, para um certo funcionamento discursivo, o qual será evidenciado ao longo deste capítulo;

- todos os QHs produzidos exclusivamente para os LDs apresentam pelo menos um dos conteúdos ou tema trabalhados na unidade em que estão inseridos

- a temática pela qual os QHs são tecidos foi também outro aspecto importante para o qual nosso olhar se inclinou. Trata-se de uma variedade de temas que envolvem situações, entre outras: a) casamento (traição); b) mulher no trânsito; c) analista e analisando (no consultório); d) religião; e) língua(-gem) (mais precisamente erros gramaticais); f) escola e tudo o que a ela está ligado, como, por exemplo, lição de casa e

ensino; g) estética (aparência física); h) família (relação entre irmãos, por exemplo); televisão; sexo; médico e paciente, questões de gênero, entre outros.

A partir dessas regularidades, para efetuarmos nosso gesto de interpretação, que se constitui sempre em leitura de um enunciador sócio-historicamente situado, com base em um aparato teórico-metodológico, pautado em hipóteses e perguntas de pesquisa, sem esquecer ainda a memória discursiva, conduzimos o nosso gesto por meio da análise do funcionamento discursivo dos QHs nos LDs de inglês– e, quando de sua existência, das PDPs a eles justapostas – pelos LDs pesquisados, de modo a possibilitar reflexões sobre o processo de significação do campo da comicidade (o modo de sua abordagem pelos LDs), reflexões estas que indiciem possíveis consequências para o ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE.

Vale dizer que entendemos por *funcionamento discursivo* a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor também determinado, com finalidades específicas (ORLANDI, 1983: 125 [2001]).

Para analisarmos o modo de funcionamento discursivo do campo da comicidade no espaço dos LDs, foi necessário estabelecer um recorte discursivo de quais textos iríamos nos valer para a construção de nosso *corpus*. Além dos QHs e das PDPs, achamos interessante consultar os textos de apresentação que iniciam os LDs pesquisados, textos estes que nos permitiriam observar se os autores dos LDs faziam alguma referência ao campo da comicidade ou, mais especificamente, aos QHs. Pudemos observar que, dos seis LDs pesquisados, apenas um deles fazia uma rápida referência à presença de QHs, que será apresentada ao longo deste capítulo. Também achamos pertinente a seleção de algumas instruções feitas pelos LDs endereçadas ao professor, isto é, que consta do Livro do Professor, por acreditarmos que poderiam revelar alguns indícios importantes sobre o funcionamento discursivo do campo da comicidade para a análise que objetivamos. Portanto, o *corpus* de nossa pesquisa é constituído de QHs e PDPs, em sua maioria, e Texto de Apresentação e Instruções extraídas do Livro do Professor.

A título de esclarecimento, para a análise dos QHs, Textos de Apresentação e Instruções ao Professor, utilizaremos o termo *recorte discursivo*, seguida por um número de sequência; enquanto para as atividades didático-pedagógicas, usaremos a sigla PDP(s), como dissemos no item anterior.

Importa dizer que adotamos a noção de recorte discursivo, porque ele nos remete à situação de interlocução. Do ponto de vista do discurso, o recorte é concebido como “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1983: 139). Nesta mesma direção, Neto (2008: 120) postula que o recorte é sempre resultado “de uma construção teórica, a partir do olhar analítico de um enunciador, portanto, não é pré-determinado ou dado pronto ao analista”. Produzidos os recortes discursivos, é possível buscar relações de sentidos que se dão na articulação entre o eixo da formulação e o eixo da constituição (interdiscurso), isto é, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de já-dito, sustentando cada tomada da palavra. A partir daí, é possível estabelecer conjuntos de regularidades e de dispersão de sentidos, levando em conta, ainda, a opacidade da língua, na sua natureza inconsciente.

Os QHs presentes nos LDs de inglês como LE pesquisados variam em “autênticos”, isto é, quadrinhos que têm circulação social e que são transferidos para o contexto didático-pedagógico, isto é, que passam por um processo de “didatização e/ou pedagogização”, e em “não-autênticos”. Neste último caso, aos quadrinhos produzidos exclusivamente para os LDs de inglês, estamos chamando de “comicidade pedagógica”. Como o próprio nome indica, trata-se de um tipo de comicidade produzida, sob encomenda, exclusivamente para o LD e orientada, por conseguinte, para atender às exigências do conteúdo programático do LD.

Esclarecemos que, do ponto de vista discursivo, não vemos muita diferença de funcionamento entre os QHs ditos “autênticos” e os “não-autênticos”, pois, uma vez inseridos no contexto didático-pedagógico, mais precisamente em LDs, os QHs passam a significar dentro da ordem do discurso pedagógico, o que muda, pois, o seu modo de significar.

Como em todo trabalho de análise – sempre aberto, porque envolve a história e sujeitos historicamente determinados –, procuramos abordar o material sem a pretensão de ser exaustivos.

A seguir, trazemos resultados de pesquisa, acompanhados dos recortes discursivos, por serem representativos das regularidades discursivas detectadas no *corpus* de pesquisa.

5.2. Práticas didático-pedagógicas como lugar de contenção dos sentidos

Neste primeiro item, buscamos discutir o funcionamento dos quadrinhos (da comicidade, portanto) no espaço discursivo dos LDs de inglês selecionados. Com base nos resultados da análise das *PDPs* justapostas aos quadrinhos, procuraremos rastrear as representações a respeito da comicidade e, a partir da observação de seu tratamento pelos LDs, compreender a concepção de língua e de leitura que dele emerge. Portanto, nesta primeira parte, é a partir da materialidade linguística (as *PDPs*) que será possível rastrear tais representações. Para isso, vamos, sempre que possível, situar os quadrinhos, delineando as condições de sua produção. Em seguida, remeter-nos-emos ao resultado da análise das *PDPs* a eles justapostas. Em outros termos, antes da apresentação dos recortes, será indispensável localizá-los, isto é, dar algumas informações sobre as condições de sua produção. Lembramos, ainda, que, somente em alguns casos, remeter-nos-emos à análise dos quadrinhos apresentada no Capítulo 3, mais precisamente, na seção 3.4, “A comicidade nos quadrinhos”.

Para compreender a concepção de língua e, por conseguinte, de leitura que emerge das *PDPs*, achamos necessário trazer para consideração os efeitos cômicos, presentes nos quadrinhos.

Os quadrinhos, a seguir, estão presentes no *LDI*, livro este direcionado ao ensino médio. Nele, aparecem, em uma mesma página, à esquerda do livro, dois quadrinhos. Relacionados a estes, nas páginas seguintes, há uma série de *PDPs*, cujo resultado de análise será apresentado mais adiante. Dos dois quadrinhos, o primeiro deles já foi analisado no Capítulo 4, na seção 4.4. Por isso, vamos fazer apenas uma rápida menção ao seu funcionamento cômico, dando mais ênfase ao segundo.

Tais QHs foram produzidos por Richard Arthur Allan Browne, mais conhecido como Dik Browne, quadrinista estadunidense, autor de “Hägar, o Horrível”¹³¹. Os

¹³¹ Com a morte de Browne, em 1989, “Hägar” passou a ser produzido por seu filho, Chris Browne.

personagens, conhecidos por pessoas do mundo todo, são Hägar e sua esposa, Helga; seus filhos, Hamlet e Honi; seu amigo Eddie Sortudo e o cachorrinho Snert¹³².

Como dissemos, trata-se de dois quadrinhos. No primeiro, a autoridade de Helga, como o texto sugere, vem de seu tom de voz, marcado pelas exclamações imperativas “Come in!”, “Shut the door!”, “Sit up!”, “Roll over!” e “Play dead!”, também realçadas pelo grafismo (letras grandes).

Recorte 14:



O efeito cômico (o risível) reside no fato de Hägar (marido de Helga) ser colocado no mesmo lugar de passividade do cachorro, ou melhor, de obediência à figura feminina, mais precisamente à sua esposa. A submissão do cachorro migra, metaforicamente, para a figura do marido, como é possível observar no final da pequena narrativa. A condensação e o deslocamento aí produzidos (‘marido’ migra para significar

¹³² Podemos sintetizá-los da seguinte forma: Hägar, um guerreiro Viking, tenta, frequentemente, invadir a Inglaterra e outros países. Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia), Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. O melhor amigo de Hägar, ao contrário do imaginário popular que toma os vikings como guerreiros musculosos, é caracterizado, nas histórias, como um magricela covarde chamado Eddie Sortudo. Para frustração de Hägar, seu filho Hamlet está longe de ser um filho modelo: sem interesse por brigar, xingar e outros passatempos das crianças vikings, Hamlet está sempre lendo, filosofando e pensando sobre como algum dia poderá ser médico ou advogado. Já a filha de Hägar, Honi, tem dezesseis anos e é significada, na história, como “aquela que ainda não casou”, sendo para os padrões da época já uma solteirona. O cachorro Snert não é muito subordinado ao dono, mas ainda assim se apresenta um companheiro mais útil e fiel a Hägar que seu melhor amigo, ironicamente chamado Eddie Sortudo, um viking franzino que usa um funil como chapéu. Sorte e raciocínio é o que mais falta a Eddie Sortudo, que está sempre desobedecendo às ordens dadas por Hägar; quando não por insubordinação, simplesmente por não compreendê-las.

‘cachorro’) são o eixo norteador da comicidade. O cômico, nesse caso uma espécie de piada verbo-visual (já que o cômico pode se dar com palavras e imagens; do marido só se vê o desenho, ele não fala), produz-se no jogo com o equívoco: submissão do cachorro, mas também do marido¹³³.

O segundo QH, justaposto ao anterior, segue abaixo:

Recorte 15:



Este QH tem seu efeito baseado na ironia, tipo de recurso muito comum na produção da comicidade, como inclusive Freud (1905) já observou. A ironia se sintetiza na última frase de Helga: “No, dear”, isto é, “não conhecemos bárbaros”, quando, na verdade, estão diante de um, o próprio Hagar, que come barbaramente. A ironia se manifesta como crítica sutil da mãe ao pai. Explicitemo-nos.

A resposta (definição) dada por Helga, (“bárbaros são pessoas rudes que não têm modos, que comem com os cotovelos sobre a mesa e falam com a boca cheia...”) à

¹³³ Para mais detalhe desse quadrinho, confira o Capítulo 4, última seção.

pergunta feita pelo filho, (“Mamãe, o que é um bárbaro?”) justaposta à imagem de Hägar comendo “barbaramente” (atente para a imagem, quadro primeiro, em que se vê ‘tracinhos’ ao redor de Hägar, simulando seu modo animalesco de comer) é desconstruída pelo comportamento de Hägar no último quadro. A sua ausência no segundo e terceiro quadros é sintomática: ele se identifica com a definição dada por Helga. Tal identificação resultou na correção imediata de sua postura, no quarto (último) quadro, em que aparece de uma forma contrária à definição em questão. Este gesto é responsável pelo efeito de estranhamento e, por conseguinte, de comicidade: a princípio, Hägar come como um bárbaro; já no último quadro, ele aparece totalmente transformado, o contrário da definição feita por Helga. Deparamo-nos com uma postura (de etiqueta), que não lhe cabe, isto é, que não combina com ele. Neste sentido, temos um excesso de gesto gestual responsável pela produção do cômico. Neste caso, retomando Freud, o prazer cômico (o riso) emerge graças ao gesto excessivo de movimentos, de sua postura bem educada à mesa, totalmente diferente do modo como é comumente retratado na obra de seu criador, Dik Browne. Noutras palavras, a postura bem educada constitui, neste caso, um gesto expressivo exagerado, gesto, (FREUD, 1905), produzindo efeito e prazer cômicos.

Tal como já informado, com base nos dois QHs presentes nos recortes 14 e 15, foram elaboradas, nas páginas seguintes do LD de inglês em questão, explicações de conteúdos gramaticais e propostas de *PDPs*. Uma delas, nomeada TRUE OR FALSE, que segue abaixo, funciona como uma espécie de interpretação de texto, no sentido que a escola dá, comumente, a esta prática, isto é, como um exercício que prima pela compreensão (factual) de um texto após a sua leitura. Nesta *PDP*, o aluno tem de, necessariamente, retornar ao quadrinho para “averiguar” a veracidade e/ou falsidade de suas afirmações.

PDP1:

TRUE OR FALSE?

Copie somente as afirmações verdadeiras, de acordo com os diálogos dos quadrinhos.

1. Helga's tone of voice makes the dog (and her husband) obey her. *T*
2. Barbarians are uncivilized people. *T*
3. Crude people generally know how to behave in public. *F*
4. Hågar never takes any orders from his wife. *F*
5. Eating with the elbows on the table is considered good manners. *F*
6. Helga says she does not know any barbarians. *T*
7. Helga is not telling the truth. She is intentionally lying. *T*

Constituída de sete afirmações, esta *PDP* é calcada na literalidade do significante, tal como a 6^a. (sexta) afirmação, acima, evidencia. Assim, embora no livro do professor a afirmação “Helga says she does not know any barbarians” seja considerada verdadeira (TRUE)¹³⁴, ela não é, da perspectiva cômica adotada por nós, passível do par verdadeiro/falso, uma vez que se trata de um texto em que joga, como já dissemos mais acima, com a ironia. Quando Helga responde a seu filho “no dear”, isto é, *não, querido, não conhecemos bárbaros*, está, na verdade, sendo irônica. Não cabe, tampouco, afirmar que ela está *mentando intencionalmente* [“Helga is not telling the truth. She is intentionally lying”], como a 7^a. (sétima) frase, presente na *PDP*, considerada TRUE (verdadeira) pelo *LDI*, induz o aluno a ler¹³⁵.

Há, ainda, outra *PDP* chamada GIVING ORDERS, que consiste no reconhecimento, pelo aluno, da tradução (literal), para o português, dos verbos no imperativo presentes no primeiro QH (recorte 14). Observe a *PDP* a seguir:

¹³⁴ Observe a resposta T (verdadeiro) dada pelo autor do LD à frase colocada.

¹³⁵ Em síntese, não se trata, pois, de uma *mentira intencional* feita por Helga a seu filho, Hamlet, mas, sim, de um jogo (irônico) estabelecido entre os planos verbal e não-verbal conjuntamente, como já explicitado mais acima. E é justamente desse duplo jogo, somando-se à memória discursiva que atravessa o quadrinho (casamento, vikings, relação marido vs. mulher, etc.), que o efeito de humor resulta.


PDP2:

GIVING ORDERS

Escreva em seu caderno as traduções corretas das seguintes ordens, baseando-se no quadro a seguir:

a. Feche a porta! – b. Finja-se de morto! – c. Entre!
d. Fique de pé! – e. Observe isto! – f. Role!

1. Come in! <i>c</i>	4. Watch this! <i>e</i>
2. Shut the door! <i>a</i>	5. Roll over! <i>f</i>
3. Play dead! <i>b</i>	6. Sit up! <i>d</i>



Pelo modo como está estruturada, a PDP2 relacionada ao QH, presente no recorte 14, parece funcionar como pretexto para ensinar a *forma verbal do imperativo*. Note-se que a tradução feita pelo LDI produz um efeito de equivalência entre as duas línguas, o português e o inglês, como se a tradução em português desse conta dos sentidos ali produzidos no quadrinho de humor em inglês. A tradução da expressão “play dead!” enunciada por Helga é um bom exemplo disso. Ao traduzi-la por “finja-se de morto!”, apaga-se a sua espessura material. Ou seja, a tradução proposta pelo autor, “finja-se de morto!”, não dá conta da expressão enunciada de modo ríspido e autoritário por Helga, como o plano imagético (expressão facial e gesto com as mãos) em conjunto com o plano verbal (o enunciado em caixa alta, seguido de exclamação) permitem observar.



Dito de outro modo, o enunciado “PLAY DEAD!” escrito com letras em caixa alta e ponto de exclamação – para significar o tom ríspido e autoritário – é formulado por

Helga, apontando, imperativamente, com o dedo indicador para o cachorro, que desliza, metaforicamente, para a figura do marido.

Observamos que a tradução “finja-se de morto” não dá conta da carga semântica da expressão “play dead!”, uma vez que, no contexto em questão, dificilmente alguém diria, em português, “finja-se de morto!”, mas, sim, “morto!” com a entonação própria à situação de interlocução¹³⁶. O item lexical “se” em “finja-se de morto!” parece-nos *demasiado formal* para uma situação como a que se apresenta. Desse modo, a complexidade que constitui o QH – o fato de ser constituído pelos planos verbal e não verbal conjuntamente – se reduz a uma interpretação formal¹³⁷, calcada estritamente no verbal e, principalmente, no aspecto formal da língua. Parafraseando Orlandi (1995: 45), o verbal ocupa o lugar do neutro, do natural, do universal. Trata-se aí de um efeito de redução do não-verbal ao verbal, ou seja, da dominância da produção do conhecimento linguístico que se torna paradigmático. A redução do texto ao linguístico é tão forte que, como escreve Grigoletto (1995: 87), “qualquer outro componente do texto ou qualquer outra dimensão de significação são apagados”.

O mesmo acontece com a expressão “sit up!” traduzida por “fique de pé!”. A preocupação com a forma cristalizada do imperativo é tão grande e determinante que o autor não pensou na possibilidade de traduzir, por exemplo, “sit up!” pela expressão “de pé!”, que seria a formulação mais apropriada, em nossa cultura, para a situação de interlocução presente no QH.

Assim, podemos dizer que o gesto de interpretação do autor do LD de inglês - as traduções dos enunciados “Play Dead!” e “Sit up!” – parece negligenciar a situação de interlocução que o quadrinho faz suscitar, “tudo por amor à(ao) forma(l)”¹³⁸. Portanto, além da comicidade, negligencia-se a materialidade de que é feito o texto quadrinizado. Reduz-se o não-verbal ao verbal.

¹³⁶ Entonação que, no QH, é possível ser atribuída ao mesmo tempo ao gesto de Helga (a sua expressão facial e o gesto de apontar com o dedo indicador para o cachorro) e as letras em caixa alta seguidas de ponto de exclamação.

¹³⁷ A partícula “se” é um sintoma disso.

¹³⁸ Esta expressão foi pronunciada por uma das colegas (Carla Tavares) que integram o Grupo de Pesquisa orientado pela prof^a. Dra. Maria José Coracini, em 28/05/2009, dia em que apresentei parte dos resultados da análise em questão. Trago-a aqui por achar apropriada àquilo que o resultado da análise do *corpus* está permitindo apontar.

Vale dizer que a negligência dos aspectos cômicos presentes no texto e da redução do não-verbal ao verbal corroboram para o apagamento dos efeitos de comicidade. Neste gesto, temos o reforço da oposição hierárquica entre o verbal sobre o não verbal.

O que parece funcionar nas traduções para o português das expressões em inglês presentes no QH, recorte 14, é a garantia de um sentido inequívoco (único, homogêneo). Neste sentido, a tradução, neste caso, funciona como um modo de controlar e garantir um sentido legítimo (único e formal) para o texto. Esse gesto é resultado do ideal de transparência, homogeneidade, literalidade e formalidade que atravessa, comumente, os LDs em geral¹³⁹ e, mais especificamente, as *PDPs*.

Vale dizer que a exigência desse trio (transparência, homogeneidade e literalidade) na constituição do discurso didático-pedagógico – e, por extensão, dos LDs em geral –, resulta, por sua vez, na desambiguação e/ou apagamento da heterogeneidade, isto é, os vários efeitos de sentido que entram na constituição dos quadrinhos tendem a ser apagados.

Desse modo, pautada no ideal de literalidade, homogeneidade e transparência que atravessa a tradução em questão, a *PDP2* parece apagar o caráter material dos verbos no imperativo presentes no QH, recorte 14. Ao apagar o fato de que tais verbos derivam seu(s) sentido(s) da relação com a posição de sujeito em que Helga (mãe e esposa de um viking) enuncia, apagam-se os efeitos de comicidade.

Abramos aqui um parêntese. A produção científica de “instrumentos linguísticos” (AUROUX, 1992) tais como gramáticas, dicionários, livros didáticos etc., “contribui”, como afirma Orlandi (1995: 43), “para que circule socialmente a imagem do verbal como onipresente já que esses instrumentos dão ao falante uma representação inequívoca de sua língua, sustentando-se, assim, na certeza, na estabilidade e no efeito de evidência do funcionamento da linguagem verbal.” (Os grifos são nossos).

¹³⁹ Vale dizer que esse gesto garante, imaginariamente, efeito de cientificidade e, por conseguinte, de objetividade ao LD de inglês e, mais precisamente à atividade com base no quadrinho de humor. Isso parece justificar a presença desse tipo de texto (humorístico) nesse espaço discursivo. Assim, as práticas pedagógicas tendem, com base nas análises feitas até agora, a tornar os quadrinhos de humor em objetivos, transparentes e, portanto, dignos de serem tomados como objeto de conhecimento no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Dito de outro modo, é justamente por conta desse olhar “objetivo”, “transparente”, “literal”, “formal” e “homogêneo” lançado sobre os quadrinhos de humor que os torna “úteis” aos objetivos didático-pedagógicos dos LDs de inglês como LE, o que permite (e legitima), pois, o seu aparecimento nesse espaço discursivo.

Com relação ao QH presente no recorte 15, são expostas explicações de um conteúdo gramatical e, em seguida, propostas de algumas *PDPs*. Uma delas, que segue abaixo, tem por objetivo introduzir os pronomes indefinidos. Na explicação sobre como usar o pronome indefinido ANY, o LD em questão valeu-se, a título de exemplificação, de dois enunciados presentes no QH, mais precisamente a pergunta que o filho, Hamlet, faz a sua mãe, Helga, “do we know any barbarians?”, e a explicação dada por Helga sobre o significado da palavra “barbarians”, qual seja, “barbarians are crude people who have no manners”.

STRUCTURE

INDEFINITE PRONOUNS

Observe as palavras em destaque nestas frases:

- Do we know **any** barbarians?
- Barbarians are crude people who have **no** manners...

Any é um pronome indefinido usado em perguntas, que significa **algum(a), alguns, algumas**.


Além desse uso, **any** também aparece em frases negativas, com **not** ou **never**. Nesse caso ele significa **nenhum(a)**.

No é um pronome indefinido, usado sempre antes de substantivo, com idéia fortemente negativa, significando **nenhum(a)**.

Em vez de "...who have **no** manners" poderíamos, portanto, dizer "...who do **not** have **any** manners".

Complete cada frase com o pronome indefinido correto.

1. Do you have ★ friends in Brasília? (no) (any) (every) *any*
2. He never has ★ money. He is always broke. (no) (some) (any) *any*
3. Have you seen ★ good movies recently? (any) (no) (some) *any*
4. Sorry, I can't talk to you now. I have ★ time. (any) (some) (no) *no*



Após a explicação promovida pelo *LDI*, propõe-se, como se vê acima, uma atividade gramatical formada por 4 (quatro) frases, cujo objetivo é fazer com que o aluno preencha, com um dos pronomes indefinidos entre parênteses, o espaço com a estrela. Note-se que, embora o desenho de Hägar apareça no final desta *PDP*¹⁴⁰, dando a (falsa) impressão de que o quadrinho 5 está sendo retomado (trabalhado), as quatro sentenças presentes na *PDP3* não têm nenhuma relação com ele.

Neste sentido, podemos afirmar que a comicidade, que tem como característica fundamental a desconstrução da razão (do *logos*, como explicitamos no Capítulo 4), está a serviço da gramática. Assim os QHs servem apenas como pretexto para ensinar fatos da

¹⁴⁰ Tal como ele aparece no 1º. (primeiro) QH.

língua em seu aspecto normativo. Como dissemos, um dos enunciados que compõem o quadrinho, “do you know **any** barbarian”, serve de apoio para o ensino do pronome indefinido “any”, tal como é possível observar na *PDP3*: “**Any** é um pronome indefinido usado em perguntas, que significa **algum(a), alguns, algumas**”, e por aí seguem as outras explicações a respeito dos pronomes. O caráter de brincadeira, de jogo, de disseminação, que os enunciados trazem em seu bojo, é desconstruído em nome da seriedade estabilizadora e desambiguizante que opera nas *PDPs* e nas explicações feitas pelo autor do LD. O negrito no pronome “any” e em sua tradução respectivamente, acentuam o tom formal e normatizador da abordagem da comicidade.

Esse tom formal e normatizador, que incide estritamente sobre a abordagem da língua, é convocado já no início da página. Após a exposição dos dois quadrinhos, vemos, na página seguinte, a formulação STRUCTURE, seguida da indicação do conteúdo gramatical a ser ensinado, qual seja: INDEFINITE PRONOUNS (cf. a *PDP3*).

Vale dizer, ainda, que a formulação “structure”, como o próprio nome indica, faz emergir uma discursividade ligada à corrente linguística estruturalista. Ela remete, pois, a uma abordagem exclusivamente estrutural da língua, da qual o sujeito não participa. Por aí, é possível perceber que a concepção de ensino adotada pelo LD está centrada em uma visão de língua enquanto estrutura.

Observamos uma forte contradição trabalhando o LD em questão. Apesar de ele trazer em suas páginas uma infinidade de tipos textuais em uso na sociedade, como o quadrinho, por exemplo, cumprindo, pois, um dos objetivos dos PCNs, qual seja, o de trabalhar com textos em função de sua circulação social, há um gesto normatizador, como dissemos acima, que apaga a sua espessura material e esfacela a disseminação de sentidos. Reforça-se o imaginário de que aprender língua é aprender gramática.

A unidade em que os quadrinhos presentes nos recortes 14 e 15 aparecem é finalizada com outro quadrinho de Dik Browne. Observemos:

Recorte 16:



Neste QH, a comicidade se faz graças a um procedimento irônico estabelecido pelos planos verbal e não-verbal conjuntamente. Helga, ao mesmo tempo em que responde a Hägar – “I will” (“Eu lembrarei”, com relação à formulação ríspida de seu marido, apontando para sua face, “Just remember who wears the pants in this family!!”), levanta o vestido, mostrando, ironicamente, quem de fato comanda o lar. O que se vê, neste momento, é Helga vestida com calças.

Este QH vem justaposto a uma *PDP* chamada “Getting the message”, constituída, como se pode ver abaixo, de cinco questões de interpretação de texto.

PDP4:

1. *O momento é de harmonia ou briga?*
2. *Qual dos dois parece mais irritado, Hägar ou Helga?*
3. *Aquela família é um bom exemplo de “democracia conjugal”?*
4. *Quem é que se considera o “chefe” da família?*
5. *Na verdade, qual dos dois usa calças?*

Observe-se que as questões de interpretação de texto presentes no recorte *PDP4* são constituídas de operadores argumentativos que jogam com a disjunção: *ou...ou, na verdade...?, qual dos dois?* O funcionamento desses operadores parece apontar para uma leitura calcada no campo estrito da disjunção. Assim, eles trabalham no sentido de direcionar a leitura, de saturar o sentido do texto humorístico, garantindo-lhe, ao mesmo

tempo, (efeito de) clareza, precisão e homogeneidade¹⁴¹. O mais importante de tudo isso é observar que eles acabam por instituir um espaço de leitura estabilizado, na medida em que emergem do primado da lógica do ou...ou¹⁴², isto é, são operadores que, com seu caráter desambiguizador, tendem a repelir de suas margens a ambiguidade, o equívoco, a ironia, os jogos com a língua(gem). Nas questões didático-pedagógicas: “*O momento é de briga ou de harmonia?*”, “*Qual dos dois parece mais irritado, Hägar ou Helga?*” e “*Na verdade, qual dos dois usa calças?*”, identificamos um gesto de leitura que funciona no sentido de instituir uma leitura disjuntiva, cujo objetivo é desfazer a ambiguidade e a ironia – o equívoco da linguagem – que dão sustentação ao QH. O olhar do leitor, orientado por esse “ideal” de leitura, é inclinado a optar por **um** sentido. Noutras palavras, o leitor (seu olhar) é ‘chamado’ a entrar nesse jogo, que prima pelo *um*.

Constituídas dessa forma, isto é, sob um enfoque desambiguizante, a *PDP4* funciona como uma espécie de “terapêutica da linguagem” (PECHEUX, 1997: 60), que busca fixar o (um) sentido legítimo (unívoco) ao QH.

Com relação ao funcionamento da comicidade presente no quadrinho, pode-se dizer que o efeito irônico é produzido pelo jogo estabelecido entre *a*) a relação conjugal tal como ela se apresenta cristalizada no imaginário discursivo no qual o homem é significado como aquele que ordena e a mulher obedece e *b*) a possibilidade de inversão desses papéis: o quadrinista desloca (‘joga’) esse aspecto cultural naturalizado na memória discursiva e quem passa a mandar é a mulher, embora Hägar pense o contrário.

A comicidade é garantida pelo arranjo que produz uma não-coincidência entre, de um lado, a fala imperativa do marido e a aparente submissão/aceitação de sua mulher e, de outro, pelo plano imagético que subverte as relações de poder (de força) em jogo, mostrando quem, de fato, manda.

Assim, pelo modo de seu funcionamento no QH, a palavra *pants*, que aparece no enunciado emitido por Hägar, não significa um pedaço de pano simplesmente, tal como foi interpretado pelo autor do LD (cf. questão 5, *PDP4*). *Pants*, tal como aparece na voz de Hägar, significa, metonimicamente, ‘autoridade’, ‘comando’, ‘poder’. Neste caso, a ironia

¹⁴¹ Estamos sempre considerando a clareza, a precisão e a homogeneidade como *efeitos*.

¹⁴² A expressão é de Michel Pêcheux. A “lógica do ou...ou” diz respeito ao logicamente estabilizado da língua.

aí instaurada afasta do tipo de relação que faz a palavra coincidir com a coisa que representa. O quadrinista, ao jogar com essas duas possibilidades de sentido, consegue garantir um efeito de ironia quando traz Helga vestindo calças, após dizer “*I will*” como resposta à fala de seu marido “*Just remember who wears the pants in this family!!*”. A possibilidade lúdica, isto é, de jogo parece ser garantida por este conflito cultural aí instalado: alguém *pensa* que manda; alguém *finge* que obedece, mas manda efetivamente. Um dos efeitos de sentido possíveis é o riso, como – diga-se de passagem – muitas vezes ocorre quando nos defrontamos com “absurdos semânticos”. Entretanto, o sujeito só percebe a relação como absurda porque lhe corresponde um *impossível histórico*: na constituição discursiva da civilização ocidental – historicamente marcada por uma boa dose de machismo, que distingue papel de homem (aquele que manda) e papel de mulher (aquela que obedece) – é impossível (ou quase) uma mulher comandar o lar, tendo todos sob seu controle.

Instaurado o ideal de leitura disjuntiva no interior da *PDP4*, é possível dizer que a ambiguidade e a ironia, que sustentam a possibilidade de jogo do QH, passam por um processo inverso, o de *desambiguação* e *des-ironização*. Como resultado, a possibilidade de comicidade que a leitura do QH poderia propiciar passa por um processo de apagamento, funcionamento este que se aproxima de nossa hipótese inicial (cf. Introdução), qual seja, a de que os efeitos de comicidade tendem a ser apagados pelo modo de sua abordagem. Isso pode ser observado, principalmente, no modo como a questão 5 é formulada (cf. recorte *PDP4*)¹⁴³. O jogo instaurado pela justaposição do enunciado produzido por Hägar “*Just remember who wears the pants in this family!!*” à imagem de Helga vestindo uma calça por baixo de seu vestido é desfeito pela formulação proposta pelo livro: “*Na verdade, qual dos dois usa calças?*”. Desfaz-se, pois, o jogo, a brincadeira, a ironia. Em termos derridianos, a disseminação de sentidos que caracteriza o QH em

¹⁴³ Não somente pela presença da disjunção produzida pela formulação ‘na verdade, qual dos dois...?’, como também pela tradução literal da palavra *pants*. A tradução *ipsis literis* de *pants* (calças) como *pedaço de pano*, é uma interpretação equivocada, pois, de acordo com o contexto em que é enunciada, a palavra *calças* se refere ao sentido construído historicamente “do homem mandar” na família, efeito este machista. Isso até a liberação feminina, quando as mulheres, também, passaram a suar calças, conforme foi bem colocado por Márcia Mascia, na ocasião do Exame de Qualificação da Tese, em 25/06/2010. Esse jogo com os sentidos – com o(s) signo(s) –, responsável pela trama cômica, não é trabalhado pelo LD em questão, ficaria, pois, a cargo do professor promover tal relação

questão é contida, controlada, regulada em função do gesto de leitura instaurado pela *PDP4*, calcada na lógica de um mundo estabilizado, normativo e desambiguizado.

As expressões “*na verdade*” e “*qual dos dois*” reiteram o efeito imaginário de univocidade (indicando que apenas *um* dos personagens usa calças) e promovem, ao mesmo tempo, um efeito de literalidade na leitura. O enunciado de Hägar, já referido anteriormente, “*Just remember who wears the pants in this family!!*”, é interpretado literalmente. Em nenhum momento, os sentidos da palavra *pants*, produzidos no contexto familiar/conjugal apresentado, assim como o jogo que emerge dela, são trabalhados. Com isso, as relações de poder, que atravessam o relacionamento de marido (Hägar) e mulher (Helga) – alvo da comicidade no QH – são apagadas. Como resultado, o funcionamento de tais expressões anula as múltiplas possibilidades de sentido que o quadrinho permite, implicando, por conseguinte, no apagamento dos efeitos de comicidade.

Reiteremos. É possível concluir que, embora os quadrinhos sejam constituídos em sua base como um lugar privilegiado de manifestação do riso, da comicidade, da heterogeneidade, o modo como o *LDI* dele se apropria e o configura, apaga o seu caráter material. Isso acontece porque as questões didático-pedagógicas são construídas sob o primado da lógica, da razão, da normatividade, o que impede a disseminação de sentidos na leitura. Noutras palavras, o objetivo do livro é evidente: ensinar a língua enquanto código, o que resulta em uma concepção de leitura homogênea e desambiguizante. Com isso, barra-se a possibilidade de o leitor (aluno e/ou professor) obter prazer cômico.

Tendo como base esses pontos de análise, podemos dizer que a *PDP4* parece funcionar como um lugar no qual o autor do livro exerce seu poder sobre a interpretação do aluno leitor e do professor, na medida em que ela direciona e homogênea a leitura. Assim, pautada em um ideal de completude, homogeneidade, coerência, clareza e literalidade, a *PDP4* está funcionando como dispositivo de controle da leitura e de contenção da comicidade (do jogo, das brincadeiras com a língua). Portanto, ela é a garantia de exercício do poder do lugar de autoridade legitimada pelo/do autor.

O QH, a seguir, está presente no mesmo LD referido anteriormente (*LDI*). Trata-se de um QH que mostra uma cena em que se veem filha e pai conversando. O objeto da conversa é o relacionamento amoroso da filha. Observemos:

Recorte 17:

GETTING THE MESSAGE

Leia e responda:

The comic strip consists of five panels. In the first panel, a young woman with blonde hair in a bun, wearing a red dress, sits in a red armchair and says, "He loves me, Dad." The father, wearing a blue suit and tie, sits in a matching armchair holding a newspaper and asks, "Then I suppose he wants to marry you?" The second panel shows the daughter replying, "Yes, Dad." The third panel shows the father asking, "What's his income?" The fourth panel shows the daughter replying, "I don't know, but the coincidence is very strange." The fifth panel shows the father asking, "What coincidence?" and the daughter replying, "Robert asked the same question about your income."

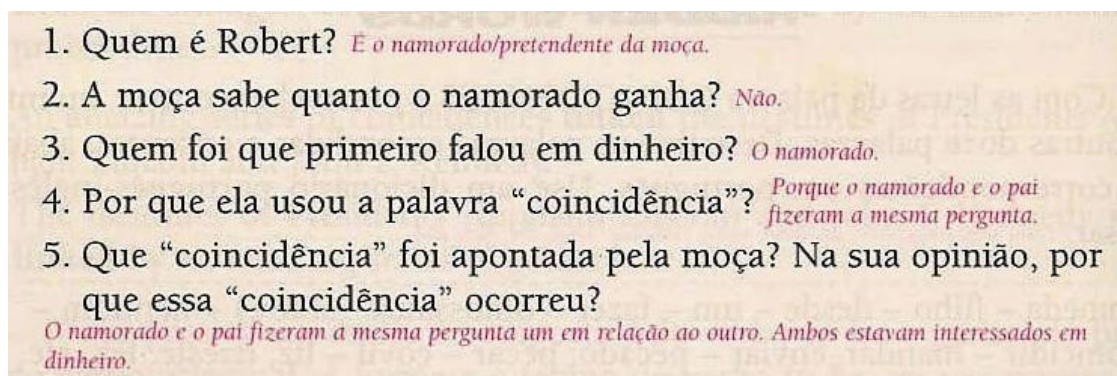
1. Quem é Robert? *É o namorado/pretendente da moça.*
2. A moça sabe quanto o namorado ganha? *Não.*
3. Quem foi que primeiro falou em dinheiro? *O namorado.*
4. Por que ela usou a palavra "coincidência"? *Porque o namorado e o pai fizeram a mesma pergunta.*
5. Que "coincidência" foi apontada pela moça? Na sua opinião, por que essa "coincidência" ocorreu?
O namorado e o pai fizeram a mesma pergunta um em relação ao outro. Ambos estavam interessados em dinheiro.

Este QH, pertencente ao *LDI*, encontra-se na seção “Getting the message”, seção que finaliza a unidade¹⁴⁴.

Como se pode ver, o eixo norteador da comicidade está no jogo (irônico) instaurado pela disseminação de sentidos que a palavra *income* (e *coincidence* também, como veremos) estabelece na leitura. O sentido da palavra *income* para pai e para namorado/pretendente da filha se diferencia, o que produz prazer cômico.

Atentemos ao funcionamento discursivo das *PDPs* presentes no recorte 17, que separamos aqui para dar a elas maior visibilidade.

PDP5:



É possível perceber que as questões de 1 a 4 são questões conteudísticas, construídas na evidência de haver, no texto, um significado para cada uma delas. Temos aí um ideal logocêntrico que atribui ao texto (às palavras) sentidos pré-determinados. Trata-se de uma concepção de ensino que pressupõe que há no texto – indiferente ao gênero – um significado presente, latente, “que, além de não depender do sujeito que o “compreende”, pode ser recuperado, descoberto ou resgatado em sua plenitude” (ARROJO, 1992: 68). Basta o aluno ir ao texto e “buscar” as respostas às questões formuladas pelo LD. Tais perguntas pressupõem que o sentido está colado ao texto, à letra. A imanência atribuída ao

¹⁴⁴ Vale dizer que se trata de um material “não-autêntico”, o que pode ser verificado pelo fato de não haver menção ao nome dos personagens e do artista ao lado do QH, exigência quando se publica material dito “autêntico”. É um caso, a nosso ver, do que estamos chamado de “comicidade pedagógica”, isto é, trata-se de um caso de comicidade orientada unicamente pelo tópico linguístico em foco na unidade. Voltaremos a essa questão mais adiante.

significado permite avaliar a leitura do QH “objetivamente” (ARROJO, 1992: 68), reforçando o tom “sério” do livro.

Neste caso, a comicidade não é contemplada, isto é, em nenhum momento, faz-se referência à comicidade nem ao fato de o texto ser um QH. A preocupação do *LDI* é garantir que o aluno compreenda os elementos básicos (superficiais) do texto: quem é, quem foi, por que usou. Instaura-se aí um tipo de leitura passível de ser contida no jogo alternativo de verdadeiro ou falso, uma vez que se trata de questões factuais, que requerem apenas uma compreensão superficial do texto. Mais uma vez, o jogo, a disseminação dos sentidos, são contidos em função de um gesto de leitura normatizador, que se explica por ser o LD parte do discurso didático-pedagógico.

Embora a última questão – *Que coincidência foi apontada pela moça? Na sua opinião, por que essa coincidência ocorreu?* – faça alusão ao fato de que há interesses em jogo da parte de ambos os personagens da tira, ela não trata dos efeitos de comicidade instaurados no texto, o jogo de sentidos que trabalha a materialidade linguístico-imagética.

Do ponto de vista do discurso, é possível afirmar que as palavras não têm um sentido *a priori*, independentemente das condições de produção da leitura. Na verdade, elas significam por conta de sua inscrição em formações discursivas com as quais os leitores se identificam inconsciente e ideologicamente. Neste sentido, é certo afirmar que a palavra *income*, eixo norteador da comicidade, não tem o mesmo efeito de sentido nas falas do *pai* e do *pretendente* da filha. Isso se dá porque ambos ocupam posições discursivas distintas. De um lado, na pergunta do pai, “*What’s his income?*”, os efeitos de sentido da palavra *income* recaem na sua posição ocupada no discurso, a de *pai* preocupado com o futuro e conforto de sua filha, posição que não é natural nem transparente, mas *produto da história*; de outro, a mesma pergunta enunciada pelo pretendente que vem através da voz da filha produz outras possibilidades de sentidos, entre as quais, o interesse nos bens vindouros que o casamento poderá lhe propiciar¹⁴⁵.

Embora nas respostas (esperadas), dadas pelo livro, fique o pressuposto de que o sentido produzido pela pergunta enunciada (“*what’s his income?*”) por ambos, pai e namorado ou pretendente, é o mesmo (Resposta do autor presente no Livro do Professor:

¹⁴⁵ Voltaremos a essa questão na seção em que iremos discutir a relação entre língua-cultura.

“Porque o namorado e o pai fizeram a mesma pergunta”)¹⁴⁶, discursivamente, é possível afirmar que não se trata da *mesma* pergunta, uma vez que, com uma *mesma* palavra, não dizemos a *mesma* coisa. Nessa direção, pensamos que o efeito de comicidade encontra-se justamente nessa possibilidade de disseminação de sentidos que uma mesma palavra pode suscitar. O jogo que o QH em questão estabelece parece ir ao encontro dessa nossa afirmação:

[...]
Daughter: I don't know, but the coincidence is very strange.
Father: What coincidence?
Daughter: Robert asked the same question about **your** income.

Abramos aqui um parêntese. Gostaríamos de levantar duas hipóteses a respeito da marca, em negrito, feita pelo autor no pronome possessivo YOUR. Primeira hipótese: embora o autor (na seção do livro) não faça menção aos pronomes possessivos, acreditamos que o grifo na palavra “your” é uma espécie de dica para o aluno e o professor quanto a seu uso. Neste caso, temos a interferência direta do autor do LD no QH que fora, como dissemos, produzido para o LD. Segunda hipótese: a marca é do quadrinista, cujo objetivo é dar ênfase, através da personagem-filha, àquilo que está sendo enunciado.

Ao contrário de nossa posição, note-se que as respostas às questões 4 e 5 (cf. PDP5), presentes no livro do professor, pressupõem um mesmo efeito de sentido produzido pela pergunta “What’s his income?”. De nossa parte, ambos, pai e namorado, fizeram a mesma pergunta (e essa é uma coincidência), mas com a mesma pergunta não disseram a *mesma coisa*: neste sentido, não temos uma coincidência. As respostas presentes no livro do professor funcionam no sentido de fixar **um** sentido, homogeneizando o que é heterogêneo e apagando o caráter material das posições de sujeito colocadas em jogo no texto humorístico.

Neste sentido, no gesto de interpretação do autor do *LDI*, não se leva em conta o caráter material das posições de sujeito colocadas em jogo na interlocução. Isso significa que é dada pouca atenção aos aspectos semânticos que tecem o texto, que, a nosso ver, poderiam promover deslocamentos nas redes de memória e de sentidos cristalizados. A atenção a esses aspectos permitiria a compreensão das diferentes posições discursivas/ideológicas, postas em jogo pelo trabalho material da língua na história.

¹⁴⁶ Tivemos acesso ao Livro do Professor.

O QH a seguir foi extraído do *LD2*, livro este produzido para o ensino médio. O QH traz o casal da famosa história *The Gambols*, George e Gaye Gambol, de autoria do inglês Barry Appleby. Trata-se de um casal feliz, de classe média. George comparece, nos QHs, como o provedor do lar e Gaye, por seu lado, como uma típica dona de casa. As cenas retratam o dia-a-dia do casal, principalmente a paixão de Gaye pelas compras e o esforço de George em melhorar as condições de seu lar. O casal não tem filhos, mas, pelo menos uma vez por ano, recebem seus sobrinhos, Flivver and Miggy, em sua casa¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Essas informações foram retiradas do site http://en.wikipedia.org/wiki/The_Gambols.

READ it

A “helpful” husband



Aqui, como ocorre no QH presente no recorte discursivo anterior, também há efeito de ironia, detectável no próprio título, *A “helpful” husband*, em que as aspas em “helpful” desconstroem o sentido associado à palavra (típico processo irônico): enfim, o marido não é tão “helpful” assim...

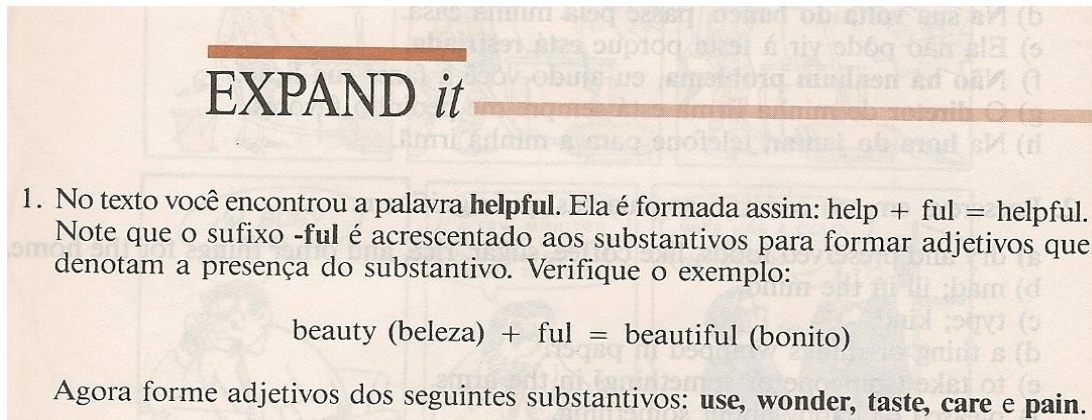
Conforme Authier-Revuz (1990; 2004), as aspas são um das formas de heterogeneidade mostrada marcada por conotação autonímica. Por esta última expressão, entendam-se os casos em que se conjugam menção e uso de palavras e/ou expressões sem rupturas no fio discursivo. No caso em questão, as aspas participam da cena enunciativa, indicando que o marido é o contrário de um homem “helpful”.

Nos desenhos, a graça vem do que, com Freud (1905), poderíamos chamar de cômico: o caricatural da representação do marido. Com a esposa ele fala agressivamente, expressão raivosa; já com o patrão e a secretária fala amavelmente, expressão de bom homem; essa mudança súbita nas expressões (plano não-verbal) e nas falas do personagem conforme o interlocutor desencadeia o efeito cômico. Trata-se de um contraste forte, radical, marcando o que Freud chamaria de “diferença de gasto”, isto é, exagero de gestos e/ou discursos, caracterizando o cômico. Por fim, o saco de supermercado na cabeça para ocultar a identidade é um típico signo extremo, exagerado, caricatural, do homem que não tem onde se esconder: com a própria esposa fora rígido demais, recusando-se a ir ao supermercado; teria grandes problemas se aparecesse diante da esposa de cara lavada ao lado da secretária, como agora se encontrava. Passando com a cabeça escondida no pacote, configura-se uma situação ridícula, cômica, causando, inclusive, o pasmo da esposa, que fica boquiaberta diante daquele estranho homem. É mais uma piada visual, típica dos QHs.

O QH aparece logo no início da unidade 3. Após a sua exposição, são propostas diversas práticas didático-pedagógicas, sendo que a sua maioria é de natureza estritamente gramatical. Como é possível observar, nesta unidade, o *LD2* se propõe a ensinar, entre outras coisas, algumas palavras e expressões linguísticas presentes no QH, tais como o sufixo *-ful* e a função dos adjetivos e pronomes possessivos (“possessive adjectives and pronouns”).

Com relação ao sufixo *-ful*, vejamos a *PDP6*, a seguir:

PDP6:



EXPAND it

1. No texto você encontrou a palavra **helpful**. Ela é formada assim: help + ful = helpful. Note que o sufixo **-ful** é acrescentado aos substantivos para formar adjetivos que denotam a presença do substantivo. Verifique o exemplo:

beauty (beleza) + ful = beautiful (bonito)

Agora forme adjetivos dos seguintes substantivos: **use, wonder, taste, care e pain**.

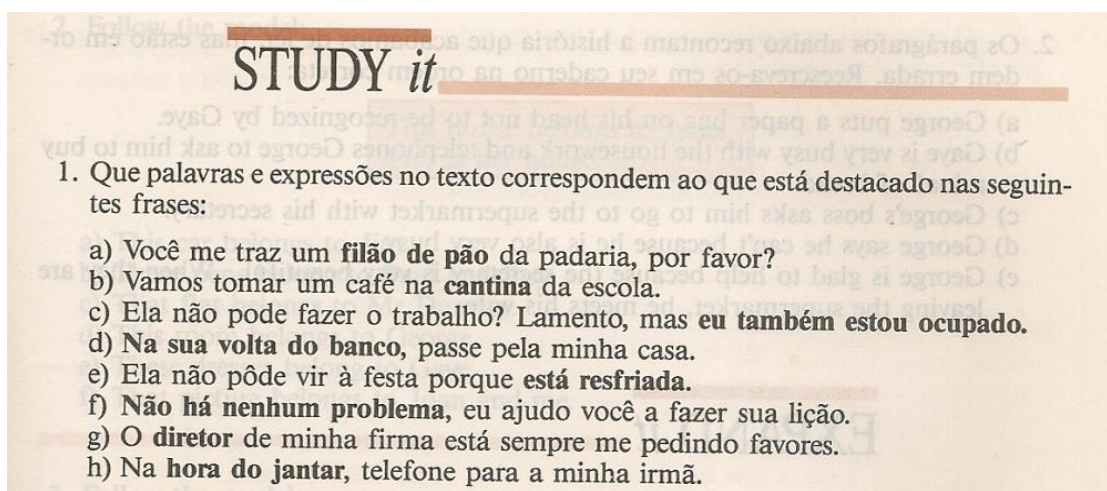
Esta *PDP*, nomeada *expand it*, tem como objetivo principal expandir o vocabulário do aluno. O autor destrincha a palavra *helpful* em help + ful = helpful para mostrar, como se dá a sua formação, destacando que o sufixo *-ful*, quando acrescentado aos substantivos, formam adjetivos. Após a explicação, é proposto que o aluno forme adjetivos dos substantivos *use, wonder, taste, care e pain*, seguindo o modelo de *helpful* (help + ful).

Portanto, podemos afirmar que um dos aspectos que motiva o estudo do QH em questão é ensinar a língua como código. Fica apagado, para o aluno e o professor, o efeito de comicidade do quadrinho. Mais precisamente, o implícito, a ironia, o jogo que a palavra *helpful* convoca, tal como aparece enunciada no quadrinho, se perdem. Dito de outro modo, a produção de sentidos (os efeitos de comicidade), que se processa a partir de um trabalho conjunto entre os planos linguístico e imagético, se perde, se apaga em favor de um ideal de língua homogeneizante, formal e literal. A ironia, garantida pelo uso das aspas em *helpful*, é apagada, descaracterizada, graças à abordagem linguística baseada estritamente na estrutura, no código, portanto, como o recorte acima evidencia: “Ela [a palavra **helpful**] é formada assim: help + ful = helpful”.

Identificamos, nesse modo de abordagem, uma contradição: embora seja um gênero discursivo, cuja circulação social é bastante recorrente, a abordagem que se faz dele é estritamente estruturalista. Assim, o que parece, num primeiro momento, inovação, é, na verdade, uma postura ainda ortodoxa, fechada no código.

A *PDP7*, a seguir, nomeada *Study it*, tem como objetivo fazer com que o aluno reconheça, no QH, as palavras e expressões, traduzidas para o português, que estão em negrito. A proposta recai no reconhecimento, pelo aluno, das palavras e expressões presentes no QH (em inglês, portanto), que correspondem ao que está indicado, em negrito, nas frases, em português, presentes na atividade. Produz-se, pois, uma falsa impressão de que o aluno está em plena atividade de tradução, tradução esta concebida como um processo de correspondência. Observemos o recorte que segue:

PDP7:



STUDY it

1. Que palavras e expressões no texto correspondem ao que está destacado nas seguintes frases:

- a) Você me traz um **filão de pão** da padaria, por favor?
- b) Vamos tomar um café na **cantina** da escola.
- c) Ela não pode fazer o trabalho? Lamento, mas **eu também estou ocupado**.
- d) **Na sua volta do banco**, passe pela minha casa.
- e) Ela não pôde vir à festa porque **está resfriada**.
- f) **Não há nenhum problema**, eu ajudo você a fazer sua lição.
- g) O **diretor** de minha firma está sempre me pedindo favores.
- h) Na **hora do jantar**, telefone para a minha irmã.

As frases presentes na *PDP7*, acima, são tentativas de tradução de algumas palavras presentes no QH *The Gambols* (cf. recorte 18). Nelas, encontramos, pelo menos, uma palavra presente no QH.

Observamos que o livro, na *PDP7*, mais precisamente a questão a “Você me traz um filão de pão da padaria, por favor?” leva o aluno a estabelecer correspondência com a expressão “loaf of bread”, enunciada por Gaye em “Can you bring home a loaf of bread?”. Isto é, ele é conduzido a identificar em “filão de pão” [*Você me traz um filão de pão da padaria, por favor?*] a expressão em inglês “loaf of bread”, tal como é dita por Gaye no contexto do QH. Tudo se passa como se a palavra “loaf of bread” significasse independentemente, indiferente à situação de interlocução, isto é, sem a consideração do

contexto em que fora produzida. Noutras palavras, o processo de interlocução em que a expressão é desencadeada é apagado.

Funcionamento semelhante se dá com a questão *c*, “Lamento, mas eu também estou ocupado”. Do modo como a atividade está configurada, o livro parece tomar a fala de George “I am busy too”, no mesmo sentido de “Lamento, mas eu também estou ocupado.”. O aluno é conduzido a identificar, nesta frase em português, o enunciado produzido por George, em inglês, como se ambos tivessem o mesmo sentido. Com base na observação do recorte 18 e da atividade proposta (*PDP7*), não há sentimento de lamentação na fala de George, como a frase presente na *PDP7* parece indicar, mas, sim, rispidez, falta de paciência, nervosismo, como se pode observar por meio do balão, da expressão facial de George e do grafismo (a letra em itálico). Portanto, “I am busy too” não significa nem corresponde à frase “Lamento, mas eu também estou ocupado.”. Tudo se passa como se a expressão tivesse em seu interior um significado pré-existente, isto é, fora de suas condições de produção. Trata-se, a nosso ver, de uma concepção logocêntrica da linguagem, que pressupõe a possibilidade de significados independentes do sujeito (aluno e professor), do texto, da história e da circunstância da leitura.

Podemos depreender disso que, na produção da *PDP7*, parece funcionar uma concepção de tradução concebida como um processo de correspondência entre palavras de línguas diferentes (literalidade). A espessura material e a carga semântica, das quais as expressões “loaf of bread” e “I am busy too” são revestidas, se apagam, se esfacelam.

A atividade abaixo, nomeada *Understand it*, traz os personagens do recorte 18, quais sejam Gambol e Gaye, o chefe e a secretária, e suas falas, em balões “incorretos”. O aluno deve rearranjar os balões conforme a fala de cada personagem da história apresentada. Leiamos:

PDP8:

UNDERSTAND it

1. Os quatro personagens da história *A “helpful” husband* estão falando sobre o que aconteceu nela, mas nosso desenhista trocou os balões. Reescreva em seu caderno a fala que realmente corresponde a cada personagem:

MY WIFE ALWAYS ASKS ME TO DO THINGS FOR HER AT THE WRONG MOMENT!

MY HUSBAND IS VERY HELPFUL TO OTHER PEOPLE, BUT NEVER TO ME!

MY WIFE IS SICK IN BED. CAN YOU HELP MY SECRETARY WITH OUR GROCERIES?

MR GAMBOL IS ALWAYS SO NICE TO ME!

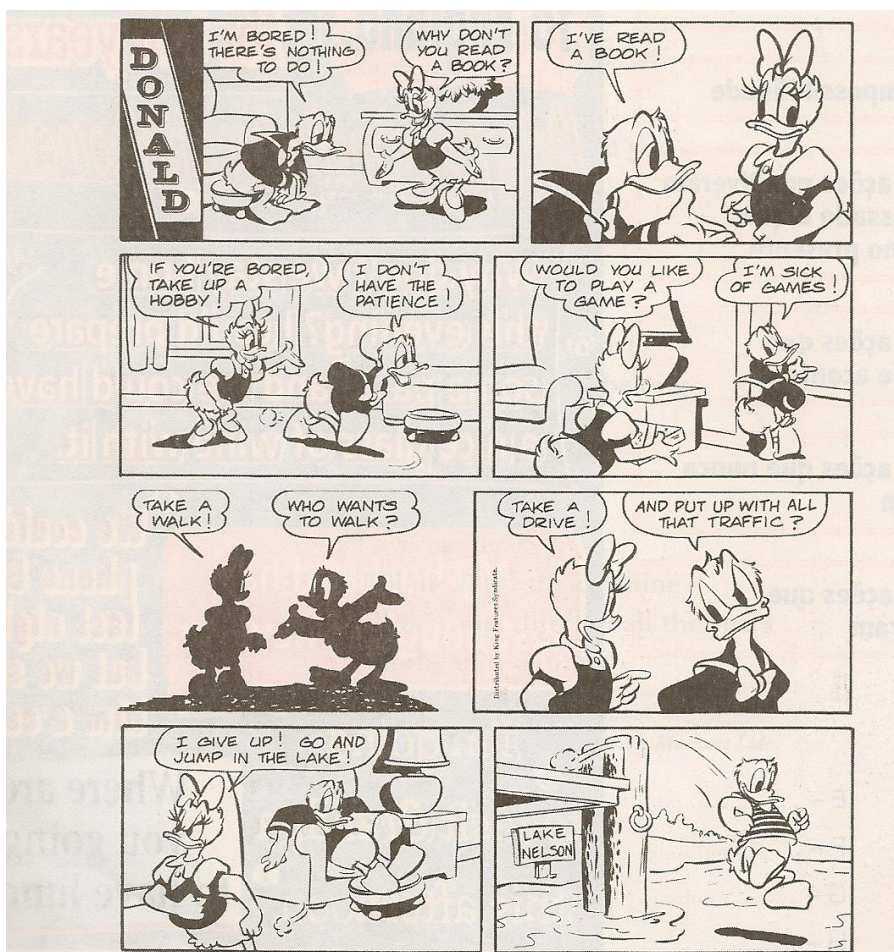
Note-se que esta prática didático-pedagógica, que poderia se constituir como um espaço que pudesse levar o aluno a compreender as posições colocadas em jogo, ocupadas (representadas) pelos personagens do quadrinho, é reservada, unicamente, para o reconhecimento das falas dos personagens. Vale dizer, trata-se de personagens tipicamente caricaturais e estereotipadas: o chefe que manda, a secretária que sai com o funcionário, a típica esposa que limpa a casa e espera o seu marido chegar do trabalho. Basta, pois, que o aluno retorne ao quadrinho para que faça a correspondência (“correta”) proposta pelo livro. O livro não problematiza o modo como tais posições estão representadas; ao contrário, elas são tomadas em sua evidência, tanto é verdade que é pedido que o aluno, como já dissemos, estabeleça a correspondência.

Ainda com relação à PDP8, um outro modo possível de problematização dos sentidos e, fundamentalmente, de compreensão dos efeitos da comicidade, seria, por exemplo, pensar sobre o(s) (possível) efeito(s) de sentido produzido(s) pela disposição dos balões tal como aparecem na atividade. Deslocar-se-ia, pois, o objetivo da prática, permitindo que se (re)pensasse sobre o que, no QH, produz comicidade e, conseqüentemente, problematizar-se-iam as posições a partir das quais cada personagem enuncia. Dizendo de outro modo, ao invés de o aluno ter que simples e mecanicamente “apontar os balões que correspondem a cada personagem da pequena narrativa”, ele

passaria a compreender a opacidade que atravessa as posições (representações) dos personagens, de modo a compreender o que desencadeia comicidade no QH.

O QH, a seguir, foi extraído do *LD6*, cuja autoria é de Walt Disney. Nele, podemos vislumbrar um diálogo entre Margarida e Pato Donald. Observemos:

Recorte 19:



Como podemos notar, trata-se de uma pequena narrativa, cujo efeito de comicidade está na formulação ambígua “Go and jump in the lake!”, enunciada por Margarida depois de dizer “I give up”. Na verdade, ela quis dizer “vá e se mate”, “vá e se suicide”, mas Donald interpretou literalmente. Ele tomou a última formulação de Margarida como uma das diversas sugestões de lazer que ela tinha aconselhado. De todas as sugestões

de lazer existentes em nosso mundo semanticamente normal elencadas por Margarida, a atitude de Donald – que resulta da equívocidade de sentidos “suicídio” e “mergulho” – soa cômica, na medida em que há um exagero, um excesso de gasto na atitude de “mergulhar no lago” se comparada com as possibilidades de lazer apontadas por Margarida.

A “escolha” em mergulhar no lago foi motivada por conta de sua natureza: sendo um pato, não era de se estranhar que “escolhesse” o lago em detrimento de um livro ou um jogo, por exemplo¹⁴⁸.

Abaixo, segue uma prática didático-pedagógica produzida com base no quadrinho acima. Na atividade **a**, o aluno deve completar o quadro que está dividido da seguinte forma: no lado esquerdo, “Sugestões de Margarida”, e no lado direito, “Justificativas de Donald”.

PDP9:

Margarida dá sugestões a Donald de como preencher seu tempo. Ele, por sua vez, tem sempre uma justificativa para não aceitar.

a) Complete:

Sugestões de Margarida	Justificativas de Donald
1ª Leia um livro	Já li um livro
2ª Desenvolva um <i>hobby</i>	Não tenho paciência
3ª Jogue um jogo	Estou cansado de jogos
4ª Faça uma caminhada	Quem quer caminhar?
5ª Dirija um pouco	E enfrentar todo aquele trânsito?
6ª Vá e jogue-se no lago	

b) Que sugestão Donald finalmente aceita?

Donald aceita a sugestão de pular no lago.

¹⁴⁸ A título de esclarecimento, a formulação “Go and jump into the lake” foi significada por Donald como mais uma sugestão de lazer, mas, como já dissemos, tal formulação oferece lugar à interpretação. Donald e Margarida, cada um em sua posição de sujeito, interpretam-na diferentemente. Para Donald, “jump into the lake” é tomada, literalmente, o que produz a impressão de ser mais uma possibilidade de lazer. Por sua vez, tal enunciado dito por Margarida significa “se mate então”.

Identificamos, na *PDP9*, que o propósito do livro é tão somente fazer com que o aluno traduza o texto literalmente. Trata-se de atividades didático-pedagógicas (a e b) ligadas à prática de um ritual que determina para os sujeitos escolares papéis preestabelecidos. O aluno fica encarregado de traduzir a tira para realizar a tarefa proposta, que, no caso, consiste em completar o quadro proposto pelo LD.

Embora a atividade **b** seja em forma de pergunta, observamos o mesmo gesto presente na atividade **a**, qual seja, o aluno é colocado na posição de traduzir o quadrinho (o final dele) literalmente, sem a sua referência à dimensão enunciativa. Mais precisamente, o aluno deve responder à questão “Que sugestão Donald finalmente aceita?”, questão esta, a nosso ver, conteudista, uma vez que requer do aluno tão somente a resposta (tradução literal): “Donald aceita a sugestão de pular no lago”, tal como aparece no Livro do Professor. Trata-se de uma pergunta que não problematiza as interpretações colocadas em jogo pelas posições que os personagens assumem na cena discursiva. Assim sendo, o jogo, a ironia, a contradição presentes no quadrinho se perdem, se esvaziam, se esfacelam por conta do gesto normatizador da pergunta. Disso resulta, conseqüentemente, a proibição (silenciosa) da fruição (prazer cômico) na leitura.

Um outro recorte exemplificador dessa concepção de tradução literal e, conseqüentemente, desambiguizante, presente nos LDs analisados, é o que segue. O quadrinho e, na seqüência, a sua tradução, foram extraídos do *LD5*. Vale dizer que, dos diversos quadrinhos presentes em suas páginas, este livro traz a tradução de cada um deles na parte dedicada ao professor (Livro do Professor). Observemos:

Recorte 20:



É hora de acordar meu irmão mais velho...
Ele diz que não gosta de dormir demais...
Alguém sabe como acordar alguém? Eu nunca sei as palavras certas para dizer...
BEM VINDO AO MUNDO REAL!

Observamos que a tradução feita do QH acima (recorte 20) produz um efeito de equivalência entre as duas línguas, o português e o inglês, como se a tradução em português desse conta dos sentidos ali produzidos no/pelo texto em inglês. O que parece predominar nessa passagem de uma língua para outra é a garantia, no plano do imaginário, de univocidade (e inequivocidade) na leitura do QH. Neste sentido, a tradução está funcionando como um modo de controlar e garantir um sentido, ou melhor, “o” legítimo para o texto. E o sentido legítimo é aquele calcado na literalidade do significante.

Lembremos, juntamente com Arrojo e Rajagopalan (1992: 47), que o chamado sentido “literal” está tradicionalmente associado a “uma estabilidade de significado, inerente à palavra ou ao enunciado que supostamente preserva a linguagem da interferência de quaisquer contextos e/ou interpretações”. Já o efeito de transparência está relacionado com a ilusão, que todo sujeito de linguagem tem, em relação aos sentidos, ilusão esta de que os sentidos são transparentes.

Além do efeito de univocidade, identificamos, na tradução, um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já constituído sobre língua, mais precisamente, sobre aprender-ensinar uma segunda língua: a clareza didática, que discutimos no capítulo 2. Retomando, a clareza didática, enquanto efeito de sentido,

constitui uma das regularidades do discurso didático-pedagógico, como bem aponta Souza (1999: 29). Ela resulta, pois, do gesto de selecionar, recortar, formatar e hierarquizar o conhecimento. A tradução proposta, pautada no literal e no linguístico, também resulta da tentativa de clareza didática, clareza esta que garante, no plano do imaginário, uma leitura inequívoca ao QH em questão (cf. recorte 20).

Na esteira de Pêcheux (1975), podemos afirmar que, discursivamente, a clareza didática nem sempre visa a estabelecer uma “comunicação”; ela serve, também e principalmente, para não comunicar. Em outros termos, a clareza didática produz uma falsa ideia de comunicar algo, mas, no fundo, não comunica absolutamente nada!

Funcionando sempre do mesmo modo, isto é, sob o primado da literalidade e do linguístico, as traduções, localizadas no livro do professor, parecem funcionar no sentido de garantir estabilidade e transparência aos QHs. Paradoxalmente, do ponto de vista discursivo, a tradução localizada no Livro do Professor é um índice potencial da heterogeneidade, do sentido outro. Ou seja, pode-se afirmar que os lugares em que surgem as traduções dos quadrinhos são os pontos em que há a possibilidade de fuga dos sentidos. Daí a necessidade das traduções como um aparato de controle, de administração (contenção) da disseminação dos sentidos. Neste sentido, a tradução, por seu caráter disciplinador (desambiguizante), está funcionando como um modo de restringir a leitura do quadrinho, de conter os jogos com os sentidos, de garantir uma leitura homogênea, inequívoca. Esse funcionamento só é possível porque a tradução em questão está a serviço de uma instituição, que funciona, entre outras coisas, como reguladora do dizer e dos sentidos. De acordo com Grigoletto (1992: 95), “a força redutora e convergente da instituição, que restringe a polissemia de sentidos, regula as condições de produção da leitura e, conseqüentemente, da significação”.

É interessante observar, ainda, que, no livro do professor, na parte dedicada às traduções dos QHs, a relação estabelecida é com a tradução termo-a-termo. A ausência do não-verbal, nas traduções, atesta que o que importa é o verbal, sua literalidade significante. Isso pode ser melhor observado na tradução do enunciado em caixa alta “BEM VINDO AO MUNDO REAL”, que tenta reproduzir (simular) a fala e toda a situação de interlocução, nas quais aparece a menina acordando seu irmão. Desse modo, a tradução em caixa alta está funcionando no sentido de simular o seu grito e, por conseguinte, todo jogo

estabelecido no último quadro. Embora haja a tentativa de dar conta da espessura material da cena, o enunciado em caixa alta, na tradução, não encerra toda trama de sentidos produzida pela situação de interlocução presente no quadrinho. Noutras palavras, o enunciado em caixa alta não surte o mesmo efeito de sentido produzido no QH, isto é, o jogo produzido pela relação entre os planos verbal e não verbal conjuntamente. Tudo funciona, pois, como se o não-verbal não fosse um aspecto importante na produção da comicidade e no processo de leitura em geral. Ele é apenas um acessório, um elemento sem importância na produção dos sentidos.

Como vimos afirmando ao longo deste trabalho, levando em conta a especificidade de nosso *corpus* de pesquisa (quadrinhos), o efeito de comicidade se faz na relação entre verbal e não-verbal conjuntamente. No quadrinho 18, a graça está, entre outras coisas, no gesto da garotinha acordando seu irmão, que aparece, no plano do não verbal, na forma de excesso de gasto – marca importante na produção do cômico¹⁴⁹. O excesso de gasto é possível de ser observado no traçado (imagem): tanto da parte da menina gritando para acordar o irmão (daí a sua boca aberta com fundo preto, enunciando as palavras “WELCOME TO THE REAL WORLD!” em caixa alta e seguidas de ponto de exclamação, quanto da parte do irmão sendo acordado pelo grito estridente da irmã (note-se o corpo do menino no ar, isto é, alguns centímetros acima da cama concomitante ao grito da irmã).

Em função do ideal de leitura (leitura literal, unívoca, pautada unicamente no componente linguístico), podemos afirmar que o LD em questão negligencia todo jogo promovido pelo laço que une os planos verbal e não-verbal, o que nos autoriza a dizer que, diferentemente do verbal, o não-verbal é relegado a um lugar menor, sem importância. Em uma sociedade como a nossa, na qual a palavra escrita tem primazia na medida em que está associada a sentidos como verdade e conhecimento, a tradução de um quadrinho, heterogêneo em sua constituição, não poderia ser diferente.

Assim sendo, os efeitos de comicidade são diluídos por conta de uma exigência de transparência, legibilidade e clareza encerrada pela tradução (termo-a-termo) do enunciado em caixa alta e pelo apagamento do não-verbal. Com relação a tal exigência,

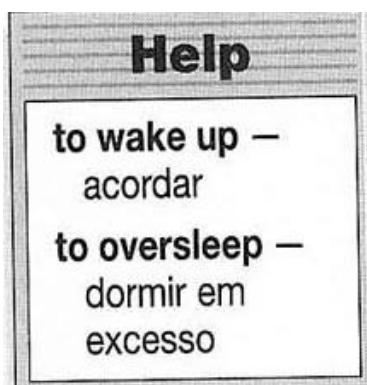
¹⁴⁹ Segundo a distinção proposta por Freud (1989 [1905]).

Haroche (1992: 23) escreve: “A caça incessante à ambigüidade, à elipse (à falta), à incisa (ao acréscimo descontrolado) [e acrescentamos, o não-verbal] e, de maneira geral, a tudo o que pode parecer uma zona de sombra nascida de uma ruptura na linearidade do discurso, participa desta exigência de legibilidade.”.

Mais ainda: é possível dizer que a necessidade de tradução – pelo menos o modo como ela comparece no *LD5* – é resultado da exigência de transparência que resulta, por sua vez, da exigência de desambigüização. Quanto a isso, Pêcheux (1980 [1997]: 60) escreve: “Nunca faltam os bons espíritos se dando por missão livrar os discursos de suas ambigüidades, através de um tipo de “terapêutica da linguagem” que fixará, enfim, o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados”.

Ao negligenciar, na tradução, o aspecto não-verbal em nome do linguístico, o LD em questão descaracteriza o quadrinho e repele, para fora de suas margens, a ambigüidade, o duplo sentido, o equívoco, a ironia.

Para finalizar, outro aspecto importante a ser observado é atentar para o funcionamento discursivo das caixas semânticas justapostas aos QHs (ver recorte 20). Com base na observação de seu funcionamento discursivo, podemos dizer que a sua função é promover efeito de completude na leitura. Observemos:



Ou seja, ao trazerem possíveis significados de palavras – especialmente de verbos, tais como “to wake up” (acordar) e “to oversleep” (dormir em excesso) –, supostamente desconhecidos do aluno-leitor – significados de palavras que, ao que tudo

indica, poderiam impedir uma eficaz compreensão/interpretação do QH –, as caixas semânticas funcionam no sentido de garantir ‘um’ sentido aos QHs. Neste caso, elas parecem ter um funcionamento semelhante ao dos dicionários de línguas em geral, à medida que funcionam como o lugar de unidade e de permanência do sentido das coisas, da completude, da certeza, do dizível, e à medida que pressupõem uma relação termo-a-termo entre linguagem-mundo, naturalizando, assim, a relação palavra-coisa. Noutros termos, o seu funcionamento aponta para a crença na transparência da linguagem e na possibilidade de uma “feliz” coincidência do dizer consigo mesmo e com o objeto (AUTHIER-REVUZ, 1998). Das caixas semânticas emerge uma concepção que pressupõe que há nas palavras um significado “presente”, latente que não depende do sujeito que lê. Consequentemente, a “imanência” que se atribui ao significado dados às palavras permite que se leia os QHs objetivamente, sem considerar a sua espessura material.

Vale lembrar que, nas caixas semânticas, há o enunciado HELP acompanhando-as, comparecendo como um elemento discursivo importante para compreender o modo de constituição identitária do aluno. *Help* pressupõe que o aluno encontrará dúvidas na leitura do quadrinho. Neste sentido, pode-se dizer que o autor do livro, por injunção à antecipação, isto é, à formação imaginária a respeito do aluno (na posição de aprendiz de uma LE) como *aquele que não sabe* - não possibilita a abertura de um espaço em que o aluno possa formular hipóteses, inferir, atribuir sentidos e estabelecer relações com eles. O aluno é constituído no lugar da falta: falta de capacidade de relacionar sentidos, de estabelecer relações, ou seja, de ler um quadrinho.

Prosseguiremos nossa reflexão com a discussão dos resultados de análise a respeito das representações da comicidade por meio da compreensão de sua disposição nas páginas impressas dos LDs de inglês investigados.

5.3. A disposição dos quadrynhos nas páginas dos LDs: possíveis efeitos de sentido

Nesta seção, propomo-nos a discutir os modos de inserção (disposição) dos QHs nos LDs de inglês. O objetivo central é discutir os possíveis efeitos de sentido que a (dis)posição dos quadrynhos presentes nos livros analisados produz.

A (dis)posição dos quadrynhos na página impressa varia de livro para livro e dos objetivos de cada unidade. Dos livros analisados, pudemos identificar, pelo menos, três regularidades no que concerne o(s) modo(s) de aparição dos quadrynhos nas unidades que os compõem. A primeira delas diz respeito àqueles livros que iniciam as unidades com quadrynhos. Em alguns casos, estes se estendem para as demais páginas da mesma unidade, isto é, em alguns livros, os QHs aparecem no início e no meio da unidade. A segunda está relacionada àqueles livros, cujos quadrynhos aparecem somente no final da unidade. E, finalmente, a terceira diz respeito aos quadrynhos que aparecem unicamente no meio da unidade. A seção seguinte tratará dos quadrynhos que iniciam as unidades.

5.3.1. *Rufem os tambores!* Abrindo as unidades com QHs

Dos seis LDs pesquisados, somente o *LD3* traz quadrynhos no início de cada uma das unidades que o compõem. Vale dizer que, das vinte e quatro unidades que constituem esse livro, há a presença, em setes unidades, de mais de um quadrynhos: no início e no meio das unidades.

Veamos, então, em alguns recortes, como o *LD3* dispõe os QHs em suas páginas e os articula aos conteúdos ensinados na unidade.

Recorte 21:

UNIT 12 REFLEXIVE, EMPHASIZING AND RECIPROCAL PRONOUNS

I'd like to withdraw some money.

Can you identify yourself?

Yes, it's me all right.

REFLEXIVE PRONOUNS

Samples

I cut **myself** with a knife yesterday.
You hurt **yourself** when you fell off your bike.
He killed **himself** with a gun.
She locked **herself** inside the wardrobe.
The cat was washing **itself** with its tongue.
One is never pleased with **oneself**.
We enjoyed **ourselves** at the party.
Make **yourselves** at home, folks!
They ruined **themselves** with that investment.

Todas as unidades que compõem o LD3 iniciam-se com o nome do conteúdo a ser ensinado e com um quadrinho respectivamente, como mostra o recorte 6. Em seguida, o livro introduz “amostras” (*samples*) do conteúdo anunciado no início da unidade, qual seja,

“reflexive pronouns”, que pode ser identificado no quadrinho, mais precisamente, na fala de um dos personagens (do caixa de banco): “Can you identify yourself?”.

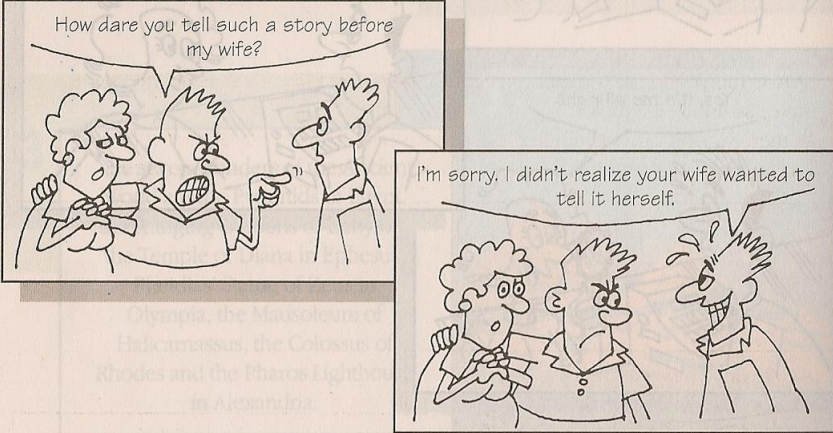
O modo como o QH é introduzido na unidade, isto é, a sua configuração na página impressa – entre o enunciado “Reflexive, emphasizing and reciprocal pronouns”, em caixa alta, e as amostras (*samples*) do conteúdo – conduz a leitura do aluno para o objetivo do livro, que é, pois, ensinar a forma reflexiva dos pronomes. Em outras palavras, a disposição (localização) do QH no livro – as informações que o antecipam e o pospõem – marca certas relações com os sentidos, com a leitura, com a língua. Daí, talvez, a diferença entre ler o QH em um jornal (na seção de entretenimento) e em um espaço institucional(izado) como é o caso dos LDs. O olhar do aluno é convocado a ler o QH direcionado pelo(s) conteúdo(s) que a unidade introduz, isto é, que se propõe a ensinar, tentando identificá-lo(s). Em uma palavra, o olhar passa a ser refém do conteúdo a que o quadrinho está justaposto.

Observamos que a comicidade é posta a serviço da gramática, mas não é explorada como tal. No QH, presente no recorte 6, o equívoco se sustenta no pronome “yourself”. O pedido do funcionário “Can you identify yourself?” é interpretado pela cliente de outro modo. Ao invés de apresentar algum documento que a identificasse, ela se olha no espelho e diz “Yes, it’s me all right.”. Produz-se a impressão de que a personagem que faz o gracejo é boba, ou se faz de boba... O jogo com o equívoco produz prazer.

Na sequência, o *LD3* traz uma atividade de dedução chamada “Student’s deduction”, em que o aluno deve preencher os pontilhados com os pronomes reflexivos introduzidos anteriormente nas frases-amostras, localizadas no início da unidade, como já dissemos. Trata-se de uma atividade que, como o próprio nome indica, o aluno tem de “deduzir” o funcionamento do conteúdo ensinado e preencher os espaços. Logo abaixo dessa atividade, é introduzido mais um QH, como é possível observar a seguir:

Student's deduction

1. Os pronomes reflexivos (em português me, te, se, nos, vos, se) são:**myself**.....(I),
.....**yourself**..... (you),**himself**..... (he),**herself**..... (she),**itself**..... (it),
.....**oneself**..... (one),**ourselves**..... (we),**yourselves**..... (you, pl.),**themselves**..... (they).
2. Eles concordam com o**sujeito**.....
3. São usados**depois**..... de um verbo.
4. Funcionam como**objeto**..... do verbo.
5. São indispensáveis à sentença, ou seja, sem eles a sentença fica**incompleta**.....



O campo da comicidade, mais uma vez, está servindo para exemplificar o conteúdo ensinado, qual seja, os pronomes reflexivos. O aluno deve “deduzir” o modo de funcionamento do conteúdo introduzido no início da unidade (“reflexive pronouns”), que aparece no QH. É justamente o enunciado “I didn’t realize your wife wanted to tell it herself”, dito por um dos personagens do quadrinho, que o aluno deve atentar, ou, mais exatamente, para a forma reflexiva do pronome “herself”. Fica evidente que a inserção do quadrinho no livro tem o objetivo de ensinar tão somente o conteúdo. As implicações languageiras que jogam na produção da comicidade não são contempladas. O caráter chistoso, por exemplo, não é explorado pelo livro. Identificamos que há um jogo com o equívoco propiciado pela preposição “before”, que, de acordo com o contexto da tira, significa tanto “antes” como “diante”, jogo este que se apaga por conta da concepção de

língua (como código) que emerge da abordagem. Notamos que na fala do esposo “How dare you tell such a story before my wife?”, “before” significa posição no espaço (“diante”) e na do conhecido (“I didn’t realize your wife wanted to tell it herself”) significa posição no tempo (“antes”). Este equívoco acaba revelando que a mulher já sabia da história suja contada pelo conhecido, mas a tinha escondido de seu marido. Esse chiste, explicitando o conhecimento oculto da esposa, acaba sendo cômico justamente por isso, por explicitar o que a esposa escondia, deixando a ela e ao homem que contou constrangidos. Parece assim funcionar como um desmascaramento, o que é uma técnica tipicamente cômica. Os olhos saltados da mulher ao ouvir a resposta do “amigo” e as gotas ao redor da cabeça e o sorriso amarelo deste são marcas visuais do desconforto e surpresa produzidos pelo desmascaramento.

A nosso ver, trata-se de mais um exemplo de comicidade pedagógica, isto é, posta a serviço do ensino de língua, já que se aproveita da polissemia de “before” para, ao mesmo tempo em que se produz comicidade, ensinar a preposição e dois de seus sentidos.

Depois desse QH, o LD3 introduz mais uma seção de amostras (*samples*) – frases formadas por pronomes enfáticos – e, em seguida, explicação de como usá-los. Tal explicação é formada por frases incompletas a serem preenchidas pelo aluno, visando à fixação dos conteúdos.

PDP11:

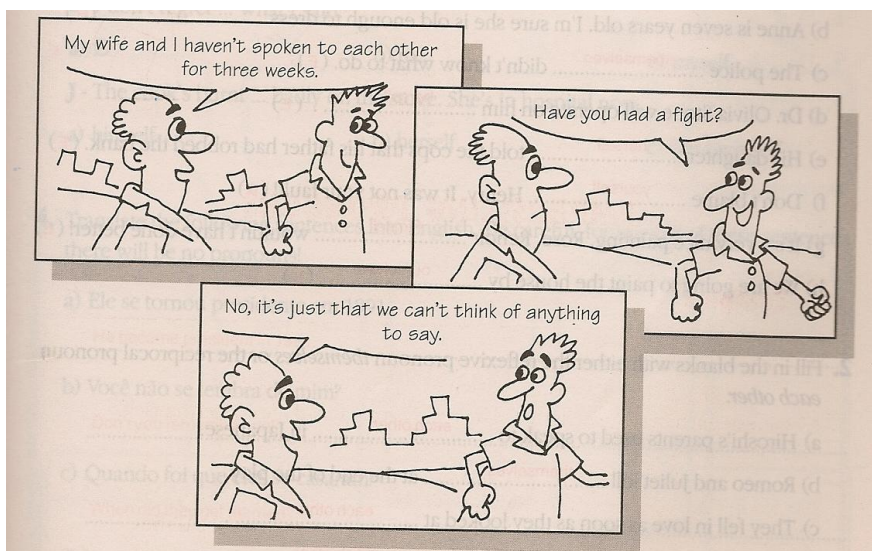
Student's deduction

- Os pronomes enfáticos (em português, ‘eu próprio’, ‘você mesmo’, etc.) são:
 myself (I), yourself (you), himself (he), herself (she),
 itself (it), ourselves (we), yourselves (you, pl.),
 themselves (they).
- Eles concordam com o sujeito
- Podem ser usados ou depois do sujeito ou depois do objeto de um verbo transitivo.
- Não funcionam como objeto do verbo.
- São dispensáveis, ou seja, podem ser suprimidos sem que a sentença se torne incompleta

NOTA: Tais pronomes, quando precedidos de *by*, significam o mesmo que *alone*, isto é, ‘sozinho’. Exemplo:
 As there was no one to help her, she had to change the wheel of the car *by herself*.
 (Como não havia ninguém para ajudá-la, ela teve de trocar o pneu *sozinha*.)

Na sequência, mais um quadrinho é introduzido, mas, desta vez, para exemplificar o uso do pronome recíproco “each other”, observemos:

Recorte 22:



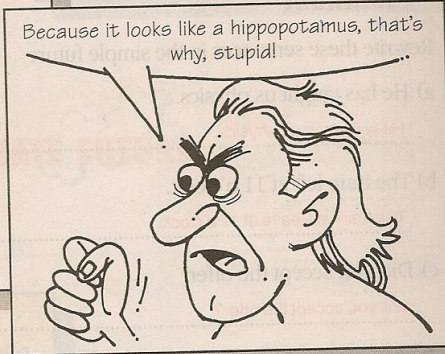
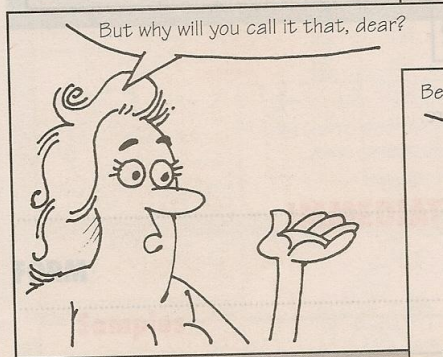
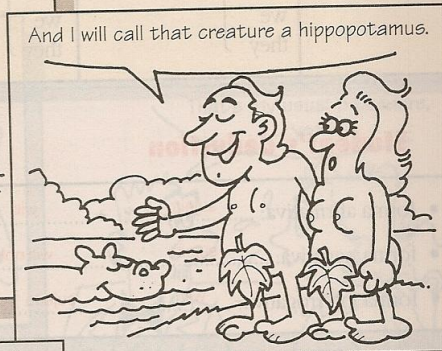
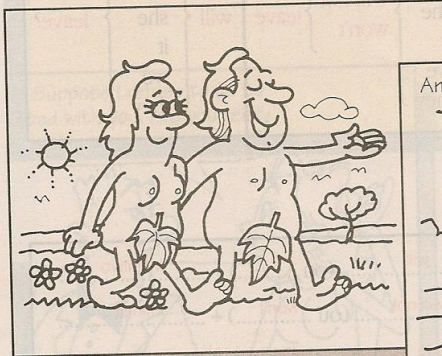
Neste QH, há a produção de efeito cômico já que apresenta uma espécie de caricatura da relação do casal, imagem inesperada pelo interlocutor e pelo leitor: eles não conversam há três semanas não porque brigaram, mas porque não conseguem pensar em nada para dizer um ao outro. O exagero de gasto ligado a essa situação impensada, impensável e absurda, caracteriza o cômico. O cômico só se produz pela quebra da expectativa do interlocutor no QH, que, como o leitor provavelmente faria, pergunta se o casal havia brigado, quando, para surpresa dele e do leitor, o que houve é que o casal "simplesmente" não sabe o que dizer um ao outro. Embora haja esse jogo com os sentidos, uma crítica o livro não o explora. Mais um vez, a inserção do QH no livro está a serviço do ensino da língua como código, mais precisamente do pronome “each other”. Ainda que esteja ausente de qualquer *PDP*, a presença do QH é um modo de o aluno identificar, na fala “My wife and I haven’t spoken to each other for three weeks”, o pronome em questão. Portanto, ele funciona como mera ilustração do conteúdo introduzido.

No recorte discursivo a seguir, extraído do mesmo livro, identificamos um funcionamento semelhante. Observemos:

UNIT

8

FUTURE TENSES



SIMPLE FUTURE

FORM

Samples

- She **will be** four years old next week.
- I **'ll be** ready in a second.
- It **won't take** long.
- Will the doctor **see** me today?

Por meio desse recorte, podemos depreender que a unidade tem por objetivo o ensino do tempo futuro. Após o enunciado “future tenses”, em caixa alta, é introduzido um quadrinho constituído de dois enunciados que servem para exemplificar essa forma verbal, quais sejam: “And I will call that creature a hippopotamus” e “But why will you call it that, dear?”. Embora o livro não trabalhe com tais enunciados, eles parecem atuar de modo semelhante às frases que compõem o quadro das amostras (“samples”) (cf. recortes 21 e 23), isto é, como meros exemplificadores da forma gramatical estudada, no caso do recorte 23, a forma estudada é “will”. O inesperado, o jogo com os sentidos, que irrompem no fio discursivo, não são abordados. Mais precisamente, o que torna a comicidade possível no quadrinho é a *razão* da designação do hipopótamo: à pergunta de Eva "POR QUE você o chama desse modo [de "hipopótamo"]?", Adão responde grosseiramente: "Porque ele se parece com um hipopótamo, é por isso, estúpida!" Pergunta-se pela razão de alguma coisa (neste caso, um nome), mas a resposta não é a esperada pelo interlocutor. Aqui, porém, parece predominar um aspecto chistoso, já que, na fala do Adão, machista e ainda por cima "burro", condensam-se sentidos: quando ele formula "se parece com um hipopótamo" isto sugere, paradoxalmente, que o hipopótamo já foi nomeado antes, e não, como aparece no quadrinho, naquele momento. Este enunciado alude, portanto, a um nome já dado a um ser já conhecido. Esses sentidos estão implicados numa fala absurda, que foge à lógica, construída de modo sintético, o que a caracteriza como tipicamente chistosa.

Na sequência, isto é, após o QH e as *samples* presentes no recorte 23, é introduzida uma atividade estritamente gramatical que visa a treinar o aluno a usar a forma verbal do tempo futuro. As frases, algumas no passado, outras no presente, devem ser transformadas no futuro. Trata-se de frases totalmente des-historicizadas, isto é, produzidas fora de seu contexto de produção. A posição do QH (recorte 23), entre o enunciado “FUTURE TENSES” – que inicia a unidade – e esta atividade (a seguir), permite-nos afirmar que o objetivo do livro, ao inserir o QH, é ensinar unicamente a língua enquanto código, reforçando o conteúdo ensinado. Portanto, a afirmação que fizemos acima é pertinente: o QH está funcionando como mais uma amostra (“sample”) de como usar a forma verbal “will”.

Recorte 24:

infinitive	affirmative	negative	interrogative
to leave	I you he she it we they	will 'll	leave
		I you he she it we they	will not won't
			will I you he she it we they
			leave?

Student's deduction

- forma afirmativa: **sujeito** + **will** (ou 'll) + **infinitivo**
- forma negativa: **sujeito** + **will not** (ou won't) + **infinitivo**
- forma interrogativa: **will** + **sujeito** + **infinitivo** ?

Checkout

1. Rewrite these sentences in the simple future.
 - a) He has taught us physics.
He will teach us physics.
 - b) The train left at 11 o'clock.
The train will leave at 11 o'clock.
 - c) Did you accept the offer?
Will you accept the offer?
 - d) She studies French at the university.
She will study French at the university.
 - e) We haven't seen her.
We won't see her.
 - f) Does he speak Russian?
Will he speak Russian?
 - g) He's been lying in bed.
He will lie in bed.
 - h) They are not eating it.
They won't eat it.

Após a explicação gramatical e a atividade, é inserido mais um QH que traz a marca do futuro imediato, introduzido na sequência, como é possível observar no recorte que segue.

Recorte 25:

i) Were you doing your homework?
 Will you do your homework?

j) What's happening?
 What will happen?

IMMEDIATE FUTURE

FORM

Samples

It's going to rain.
 What are you going to do tonight?
 I am not going to talk to her.

infinitive	affirmative	negative	interrogative
to take	I am you are he is she is it is we are they are	I am not you are not he is not she is not it is not we are not they are not	am I are you is he is she is it are we are they
	going to take	going to take	going to take?

Observamos que nenhuma menção é feita à materialidade de que o QH é produzido. O plano do não-verbal é subsumido pelo verbal, ou melhor, pelo estritamente formal. Além disso, nenhuma referência ao tipo de texto (gênero *quadrinhos*) é feita ao

longo da unidade nem os efeitos de comicidade são trabalhados. Por isso, a hipótese que nos parece mais sustentável é a de que o *LD3* introduz esse tipo de texto em suas páginas para atrair o aluno para os conteúdos ensinados, ou seja, a presença de quadrinhos se justifica só e unicamente enquanto uma pequena amostra do conteúdo proposto. Assim, eles parecem funcionar como um tipo de isca que serve para atrair o aluno para o objeto de ensino introduzido na unidade¹⁵⁰.

A abordagem do ensino da língua inglesa recai no estritamente formal. O(s) efeito(s) de sentido produzido(s) por esta ou aquela forma não é (são) trabalhado(s), mencionado(s), o que resulta, pois, no apagamento da comicidade, da espessura material que tece os QHs. A única menção indireta que encontramos a respeito dos QHs aparece na parte que introduz o livro do professor. Observemos o recorte a seguir:

¹⁵⁰ A nosso ver, parece haver aí a falsa impressão de que a inserção de quadrinhos no livro pode atrair o aluno para o objeto ensinado: a língua em seu aspecto formal.

INTRODUCTION

Ao professor:

O princípio geral que norteou todo o trabalho de confecção de *English* — *a high school coursebook* resume-se no seguinte: instigar o aluno, atiçar sua curiosidade, provocar nele o desejo de saber mais. Existe em todas as partes de que se compõe cada unidade um certo sabor de desafio. Vencer tais desafios é uma tarefa conjunta do aluno e do professor, os quais se tornam, por assim dizer, 'cúmplices' no processo de aprendizagem.

-Descrição das unidades:

- 1. Joke** — A unidade se inicia com uma piada, que contém a estrutura gramatical a ser desenvolvida. O aluno poderá ou não entender a piada, poderá ou não gostar dela. De qualquer forma, ele terá de reagir a ela.
- 2. Grammar** — O método aqui é indutivo, ou seja, primeiro o aluno observa e estuda os exemplos e, a seguir, sozinho ou em *pair work*, tira as suas conclusões. Só então ele passa a fazer os exercícios, aplicando as regras que ele próprio formulou.
- 3. Silly riddle** — Em cada *riddle* está presente a gramática estudada na unidade. E quem não se sente desafiado a matar uma charada?
- 4. Challenge** — Já que as preposições, de maneira geral, nem sempre têm explicações lógicas que possam ser reduzidas a regras, optou-se aqui por diluí-las em todas as unidades, em forma de desafio.
- 5. Text study** — O texto recebe um tratamento triplo: antes, durante e depois. Antes da leitura, uma pequena provocação: ao tentar responder a pergunta que antecede o texto, o aluno fornecerá ao professor excelente material de preparação. Durante a leitura, exercícios de vocabulário que necessariamente levam o aluno a entender os vocábulos novos. Após a leitura, perguntas que se destinam a assegurar a compreensão geral do texto.
- 6. Proverb** — Os provérbios sempre têm alguma relação, direta ou indireta, com o texto. Cabe ao professor, com as sugestões dos alunos, estabelecer tal relação.
- 7. Guess what** — Cada cartão apresenta uma mensagem oculta. A 'tradução' da mensagem fornece alguma pista do seu significado. Mas, sem dúvida, o aluno precisa da orientação do professor para decifrá-la.
- 8. Language pitfalls** — Em cada unidade, um pequeno conjunto de 'pegadinhas', que cobrem alguns dos erros mais freqüentes cometidos pelos alunos.
- 9. Drops** — Pequenas informações, curiosidades, fatos pitorescos referentes à história, às artes e às ciências em geral. Não se espera que o aluno saiba as respostas das atividades. Espera-se que ele 'queira' saber as respostas.
A cada quatro unidades há, ainda, um resumo gramatical seguido de um conjunto de *false friends* e uma bateria de testes de vestibular.

Notemos que o *LD3* é bastante explícito: o que interessa, nos QHs ou “piada”, tal como o autor denomina, é a estrutura gramatical: “a unidade se inicia com uma piada, que contém a estrutura gramatical a ser desenvolvida”. O QH (o campo da comicidade) se resume, enfim, a um lugar, no qual se “guardam” fatos linguageiros (gramaticais) que podem servir como objeto de ensino. Noutras palavras, a inserção do campo da comicidade no livro é motivada pelo estudo da língua como estrutura. Ensina-se a língua em seu aspecto formal, estrutural por meio da presença de QHs, o que significa que estes estão funcionando como mero reservatório do qual é possível ‘tirar’ os conteúdos que interessam ao livro, isto é, que ele julga importante ensinar. O efeito e o prazer cômicos são totalmente apagados em nome de uma concepção de ensino de língua pautada estritamente na forma. Guiado por tal concepção, o aluno tende a manter-se preso a uma visão reduzida (formal) da língua e passa a ler o quadrinho tentando buscar nele o conteúdo introduzido (ensinado) na unidade. O jogo com a língua(gem) é desviado para dar lugar a uma abordagem estritamente formal. Perguntamos, então, com base na afirmação feita pelo autor (cf. recorte 26): como reagir aos efeitos produzidos pelo campo da comicidade já que o aluno está enredado por uma abordagem de língua como código?

Ao invés de abrir para o riso, para o prazer cômico, para a heterogeneidade, para o jogo da língua na história, o campo da comicidade acaba servindo como mero exercício gramatical, lugar de localização, fixação e reprodução de fatos linguageiros, enfim, lugar da formalização da língua. Neste tipo de abordagem, parece não haver lugar para o sujeito, para a sua identificação que é, segundo Coracini (2007: 159), “sempre criativa” e pressupõe a atuação do desejo. Nas palavras da autora, “a identificação é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: não envolve o sujeito, não o prende na malha da posição do aluno”.

Podemos depreender do resultado da análise até aqui apresentado que se trata de uma abordagem que não permite que o campo da comicidade toque a subjetividade; portanto, não permite que ele passe a constituir o sujeito, sua identidade, seu corpo. Embora o *LD3* fale em “reação”, “o aluno poderá ou não entender a piada, poderá ou não gostar dela. De qualquer forma, ele terá de **reagir** a ela.” (cf. recorte 26), ele não a trabalha. Não esqueçamos que em *reação* há *ação*, isto é, a palavra *reação* carrega sentidos de agir, responder a algo de alguma forma. O autor do livro “espera” que o aluno se manifeste, diga

alguma coisa, reaja de alguma forma, embora pareça não dar sugestões de como fazer. Isto é, como garantir que o aluno reaja ao texto, sobre isso nada se diz. Por isso, reiteramos nossa afirmação: trata-se de uma abordagem, parafraseando Coracini (2007), que *não envolve o sujeito*, não toca sua subjetividade, *não o prende na malha da posição do aluno*. O tipo de abordagem feita sobre o cômico não permite sua inscrição na língua e, conseqüentemente, deslocamentos em sua posição de sujeito.

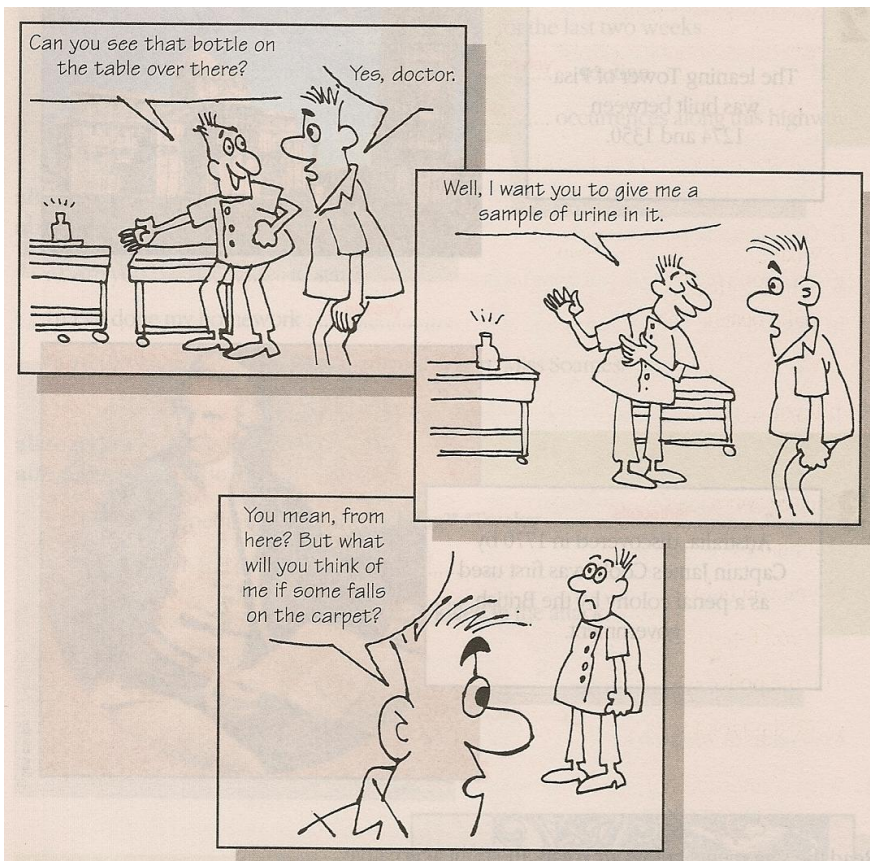
Identificamos, no modo de abordagem do *LD3*, uma resistência à comicidade, o que pode parecer, a princípio, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que ele introduz em suas páginas textos pertencentes ao campo da comicidade, o modo de sua abordagem não permite que os efeitos cômicos venham à tona, isto é, que sejam assimilados, experimentados, saboreados. Portanto, o que se constata é que esse modo de abordagem coíbe o próprio sujeito, a alteridade, a heterogeneidade, o movimento, a fruição do prazer cômico portanto. Isso, porque, como já dissemos a escola é lugar da seriedade. Usa-se o campo da comicidade, mas de modo sério.

Assim sendo, parece-nos que o *LD3* assume o discurso dos PCNs – insere-se um gênero discursivo corrente na sociedade midiática –, mas a sua abordagem se faz de modo tradicional, pautada na forma. Com base na observação de seu funcionamento discursivo, o *LD3* constitui o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se aprende a língua, concebida esta como um conjunto de signos desvinculados de seu contexto de produção. O texto não é abordado como lugar de jogo, nem é levado em conta seu aspecto não-verbal, aspecto este que, juntamente com o linguístico, é fundamental na produção de efeitos cômicos, tal como vimos no Capítulo 2.

A espessura material dos fatos linguageiros presentes nos QHs não é trabalhada, explorada, como ocorre no QH, a seguir, em que a presença dos dêiticos dá abertura para o equívoco, como analisamos no Capítulo 4¹⁵¹. Observemos:

¹⁵¹ Embora traga em sua constituição elementos desconstrutores, colocando a razão (racionalidade) em cheque, a abordagem feita do quadrinho se dá dentro da lógica de um mundo normativo. Como resultado, temos a contenção da disseminação de sentidos que tece o QH.

Recorte 27:



A disseminação de sentidos, instaurada pelo funcionamento dos dêiticos “over there” e “from here”, no contexto em que são produzidos, não é explorada. observamos que a inserção do QH no início da unidade tem por objetivo tão somente introduzir as “conditional sentences”, como mostra o recorte a seguir:

Recorte 28:

BASIC STRUCTURES

I — FUTURE SITUATION

Samples

If you **ask** him, he **will tell** you.
If it **rains**, they **won't come**.
If we **take** a bus, it **will be** cheaper.

Assim, o QH presente no recorte 27 perde sua função de provocar efeitos de sentido, como o riso, por exemplo, para ser apenas lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas, como fica bastante evidente no recorte 26, que introduz o futuro após a inserção do quadrinho.

Embora o campo da comicidade se movimente dentro de um universo que subverte, por vezes, o mundo semanticamente normatizado, estabilizado, no espaço didático-pedagógico, por sua vez, ele parece passar por um tipo de “terapêutica da linguagem”, parafraseando Pêcheux (1994 [1982]), que tende a fixar sentidos ou, mais exatamente em nosso caso, a tirar deles a sua espessura material, a sua forma lúdica e a duplicidade de efeitos discursivos.

Temos, então, de um lado, a representação da comicidade como lugar de descontração – o fato de os QHs serem introduzidos logo no início de cada unidade tem por objetivo despertar o interesse do aluno para o conteúdo a ser ensinado – e, de outro, uma concepção normativa (lógica) de língua, que corrobora para um ensino centrado na forma, como vimos afirmando. Como resultado, os efeitos de comicidade ficam amarrados aos limites de uma visão normativa de língua. Assim, por conta dessa abordagem, perde-se a possibilidade da fruição do prazer cômico e do deslocamento das posições subjetivas do leitor (aluno e professor). Em função dessa visada lógico-formalista e, por que não dizer utilitarista, proíbe-se que o sujeito experimente outros sentidos e, ainda e o mais importante a nosso ver, que extraia o prazer que o campo da comicidade permite instaurar. Em uma palavra: o riso dionisíaco não encontra lugar, uma vez que, em termos nietzschianos, estamos diante do reino do apolíneo, isto é, da forma.

Parece pertinente ressaltar, neste momento da análise, que todos os QHs que compõem as unidades do *LD3* foram produzidos exclusivamente para ele, isto é, não se trata de textos que têm livre circulação na sociedade, como é o caso de outros LDs, como veremos mais adiante, que se apropriam de textos, cuja autoria pertence a quadrinistas famosos. No caso em questão, trata-se de textos produzidos *para* o livro, cuja finalidade é unicamente ensinar – ensinar, em uma palavra, a língua como código, como já dissemos. Portanto, a essa comicidade feita para fins estritamente didático-pedagógicos estamos chamando de *comicidade pedagógica*. Tudo parece funcionar ao modo de uma

“encomenda”: o artista produz os seus quadrinhos de acordo com o conteúdo programático estabelecido pelo livro. Disso resulta, ao que tudo indica, uma comicidade forçada. Assim, embora o texto pertença ao campo da comicidade, ele serve só e unicamente para atender a uma abordagem que prima exclusivamente pelo ensino da língua como forma, como código. Dito de outro modo, embora introduza o gênero discursivo “quadrinhos” – tipo de texto considerado inovador, divertido, criativo, etc., como afirmamos no Capítulo 1 –, o objetivo do *LD3* é tão somente identificar os fatos languageiros presentes nos QHs que serão introduzidos, estudados. Produz-se a impressão de que o livro e o ensino são inovadores, divertidos, modernos, mas a sua abordagem, como vimos, nos recortes analisados, é pautada no formalismo, na mera identificação (localização) de estruturas linguísticas.

5.3.2. Hora do recreio! Fechando as unidades com QHs

Nesta seção, vamos focar a nossa atenção nos QHs que aparecem no final das unidades. Dos LDs selecionados para esta pesquisa, o *LD4* é o mais representativo nesta questão. Formado de seis unidades independentes e três unidades de revisão e variedades, totalizando nove unidades, este livro apresenta, no final de cada uma delas, um QH, denominado pelo autor do livro de “comics”. Diferentemente do *LD3*, que inicia as unidades com QHs, no *LD4*, os QHs aparecem apenas no final das unidades, encerrando-as. Além disso, este livro, que apresenta 4 volumes (5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries) em sua totalidade, traz dois modos de funcionamento. No LD direcionado à 5^a série, cada unidade que o compõe, é finalizada com um QH a partir de temas como, por exemplo, na unidade 1, o tema trabalhado é “At the zoo”; na unidade 2, o tema é “Club”, mais precisamente, esportes que se praticam em um clube; na unidade 3, o tema é “school”, e assim por diante. Já nos demais LDs, todas as unidades encerram com um QH, que apresenta, pelo menos, uma marca gramatical estudada. Por motivo de organização, vamos discutir, primeiramente, o

funcionamento discursivo dos QHs vinculados ao tema introduzido, e, na sequência, dos QHs que trazem marcas gramaticais trabalhadas ao longo da unidade.

O recorte discursivo, a seguir, foi extraído da unidade 8, cujo tema é “Family relationship”. Como o nome indica, a unidade se propõe a ensinar os nomes dos familiares, tais como “great-grandparents” (great-grandfather, great-grandmother), “grandparents” (grandfather, grandmother), “parents” (father, mother), etc. Todas as atividades presentes nesta unidade estão relacionadas à temática da família. No recorte a seguir, o QH, produzido exclusivamente para o LD em questão, traz a palavra “mummy”, cujo sentido pode ser remetido, com base no contexto da unidade, à forma carinhosa de “mother”, na linguagem infantil. Observe-se que, neste recorte, às margens da página, é apresentada uma explicação do autor do livro para o professor, que recortamos a seguir:

A palavra *mummy* significa *mamãe* e *múmia*. Explique que o contexto determina o sentido da palavra, tal como acontece em português: *folha* (de papel; de árvore); *manga* (fruta; parte da camisa ou blusa); etc.

Observemos o recorte que segue:

Recorte 29:

Comics

Mom, are you a mummy?!

Yes, dear! I'm your mummy!

BooHoo! BooHoo!

What's wrong, darling?!!

A mummy is an ugly woman!! BooHoo!

A palavra *mummy* significa *mamãe* e *múmia*. Explique que o contexto determina o sentido da palavra, tal como acontece em português: *folha* (de papel; de árvore); *manga* (fruta; parte da camisa ou blusa) etc.

A onomatopéia para o choro em voz alta é *BooHoo*. Por sua vez, *boo* é usado para valar ou para surpreender alguém.

Suggestions of sites

- The Unofficial Addams Family Web Site <http://www.addamsfamily.com/>
- The Simpsons <http://www.thesimpsons.com>

Neste recorte, temos mais um exemplo de material produzido especialmente para o livro didático, daí seu caráter pedagógico ressaltado. Podemos dizer que o que motiva a elaboração do QH é um ponto linguístico que se deseja focalizar e/ou identificar, o vocabulário e a questão da polissemia e do contexto das palavras. O vocabulário focalizado é a palavra *mummy*, que pode significar “mamãe” – estabelecendo especial relação com a

temática introduzida na unidade (“Family”) – e “múmia”. Talvez por isso mesmo, por seu pedagogismo, a comicidade soe forçada.

Embora nenhuma PDP tenha sido proposta com base no QH, este, por estar vinculado à temática da unidade e aparecer no final da unidade, acaba funcionando como um modo de reforço do tema (conteúdo) trabalhado.

Vejamos mais um recorte extraído do *LD4*:

Recorte 30:

Prediction: livros fechados. Explique que na maioria dos países há estádios destinados à prática de esportes de massa. Na Inglaterra, há um dos mais modernos estádios. Alguém saberia dizer o nome deste estádio? Informe que ouvirão um pequeno documentário sobre ele.

Listening: os alunos ouvem a faixa do CD sobre o texto *A temple of sport*. Logo após, pergunte se conseguiram entender o nome do estádio e em que cidade fica. Informe que tocará o CD novamente e que fará mais perguntas em seguida. Após a repetição, pergunte se conseguem falar dois adjetivos

Pronunciation: relembra que a terminação *-ey* na maioria das palavras tem a pronúncia de */i/*: *Wembley, money, Mickey*. Escreva algumas palavras do texto no quadro e reforce a pronúncia: *stadium, famous, attractive, fantastic, spectacular*.

Speaking: leia cada frase do texto por inteiro ou toque o CD, interrompendo a cada frase para que os alunos repitam em uníssono. Em seguida, indique um aluno para ler uma frase, outro para ler outra etc. Convide-os a lerem o mais parecido possível com o que ouviram no CD. A leitura das cinco frases do texto deve ser feita duas vezes por dez alunos diferentes. Resolva as dúvidas de vocabulário.

Writing: peça que resolvam a *Practice 8*. Você pode sugerir outras perguntas, tais como: *What religious terms are in the text? (Temple, cathedral.) What is soccer? (The name of football in the USA.)*

Incentive a conversação. Um aluno faz a primeira pergunta ao colega. Ele responde e repete a pergunta a outro e assim por diante. Por razões de tempo, não é possível utilizar esta prática com todos os alunos de uma vez, mas a cada aula um grupo diferente pode participar. Caso algum aluno se recuse, não force!

Practice 8

Answer the questions

● Responda às questões em inglês de acordo com o texto.

1. In what country is Wembley Stadium?

(In) England.

2. What are the characteristics of Wembley Stadium?

It is attractive. / It is the most fantastic and spectacular stadium in the world. / It is a new cathedral of sport.

Interactive work

Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. Who's your favorite athlete?

Personal answer.


2. What's the most famous Brazilian stadium?

Personal answer.

3. What's your last name?

Personal answer.

Comics



Walt Disney – Donald Duck. © King Features/press

Suggestions of sites

- Wembley Stadium
<http://www.wembleystadium.com/>
- Sports
<http://sports.yahoo.com/>

Observe-se que, neste recorte, o QH não é justaposto a nenhuma atividade diretamente baseada nele, mas está relacionado ao tema do esporte – tema introduzido no início da unidade¹⁵². Neste caso, o QH, por possibilitar tal relação, produz a impressão de ter sido inserido no livro para reforçar a temática tecida ao longo da unidade. Os efeitos cômicos que o tecem não são trabalhados. Ele comparece para fins muito específicos: reforçar o tema introduzido no início da unidade.

Vale dizer, ainda, que o QH em questão é de autoria do artista americano Walt Disney, conhecido mundialmente pelos seus célebres personagens, dentre eles o Pato Donald. Transportado para o *LD4*, o modo de sua abordagem muda totalmente a sua natureza discursiva. Inserido no final da unidade, o QH (sua leitura) funciona como uma espécie de intervalo para a próxima unidade que se inicia na página seguinte. Acrescente-se, intervalo para o aluno, uma vez que o QH é inserido logo após todo o conteúdo programático trabalhado na unidade.

Portanto, poderíamos afirmar que, neste caso, o QH passou por um processo de didatização, resultando no que poderíamos chamar de *didatização da comicidade*. No caso em questão, o QH está servindo para reforçar a temática estudada, como já afirmamos. Ao mesmo tempo, pelo modo como ele aparece disposto na unidade – no fim, após vários conteúdos estudados e atividades didático-pedagógicas propostas – parece funcionar como uma espécie de pausa, recreio, para um momento de entretenimento, pura descontração. A espessura material do QH não é levada em conta, isto é, a sua materialidade discursiva (espessura material) não é explorada. Tanto é verdade que, nas instruções produzidas pelo LD endereçado ao professor (cf. recorte 30, o texto à esquerda), o QH não é mencionado. Ele é tomado como um momento de “puro” entretenimento, produzindo a impressão de que se cumpriu bem a tarefa (unidade) ensinada¹⁵³.

¹⁵² Por meio do anexo 1, constituído pelas duas primeiras páginas que abrem a unidade, o leitor poderá observar que o QH em questão está relacionado com a tema introduzido na unidade, qual seja, *esportes*. Escolhemos o anexo em questão por ele se ilustrativo disso que estamos afirmando.

¹⁵³ Resta ainda dizer que, na sequência dos QHs, há a inserção de algumas sugestões de sites (“suggestions of sites”) (cf. recortes 29 e 30) que o aluno pode acessar, caso queira “aprofundar seus conhecimentos” sobre a temática estudada, como afirma o autor do *LD4*, no livro do professor. Trata-se de uma regularidade: todas as unidades são finalizadas com um QH e, na sequência, com os endereços eletrônicos. Produz-se aí, tanto com relação aos QHs como aos sites, um efeito de completude no processo de ensino-aprendizagem do inglês: há o conteúdo proposto e, na sequência, um QH e sugestões de sites para que o conteúdo (tema) seja reforçado. Vale dizer que a referência a sites, associados ao uso dos quadrinhos, mostra que o LD em questão é atual, em consonância com os sujeitos contemporâneos.

Note-se que não há nenhuma menção ao QH de Walt Disney nas instruções endereçadas ao professor. Esse silenciamento é, a nosso ver, sintomático. Dele apreendemos, pelo menos, duas questões importantes. Primeiro, o campo da comicidade comparece como uma mera brincadeira, momento de descontração, sem maiores implicações para o ensino-aprendizagem da língua e, por conseguinte, para a constituição subjetiva do sujeito. Segundo, uma vez que, nas instruções para o professor, a existência do QH não é mencionada, produz-se o efeito de que o professor não participa de sua leitura. A leitura do QH parece funcionar como um momento exclusivo do aluno, do qual o professor não faz parte. Pergunta-se: e geralmente não é isso que acontece no intervalo, na hora do recreio? O que é o recreio – hora do intervalo – senão um momento de lazer em que os educandos brincam livremente sem se preocuparem com os conteúdos didático-pedagógicos propostos durante as aulas, momento este do qual o professor não participa? Em nossa cultura, parece predominar a oposição trabalho (estudo, seriedade, etc.) e lazer (recreio, brincadeira).

Essa ausência do QH, mais precisamente de sua menção no manual do professor parece apontar para a concepção de humor que embasa o LD em questão: o campo da comicidade comparece como um mero acessório, que não requer um trabalho com os sentidos, com o intelecto, ou ainda um objeto importante no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

É importante dizer que os QHs, que circulam fora do âmbito escolar, isto é, fora do círculo pedagógico (os ditos textos “autênticos”), como é o caso do QH presente no recorte 30, quando transpostos para os LDs, isto é, para o espaço didático-pedagógico, passam, necessariamente, por um processo de didatização. O nosso questionamento recai no modo como funciona o campo da comicidade no discurso didático-pedagógico, de que faz parte os LDs de inglês. Trata-se de um tipo de abordagem, como vimos, que negligencia a espessura material dos QHs, o seu caráter heterogêneo, reduzindo-os a um lugar menor, de pouca importância para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Assim, o resultado é a contenção do prazer cômico em nome de uma visão utilitarista da linguagem (da comicidade), uma vez que, segundo o que é possível apreender dos recortes 29 e 30, do *LD4*, tanto o QH do “menino e da *mummy*” quanto do Pato Donald, são utilizados como um mero exercício de leitura que tem como objetivo reforçar a temática e o vocabulário

trabalhados na unidade e, ao mesmo tempo, oferecer um momento de leitura sem compromisso com as questões de língua(gem) que concernem à dimensão discursiva do universo cômico.

Trazemos, a seguir, um recorte que mostra a relação estabelecida entre o conteúdo gramatical estudado e o quadrinho, ou seja, é possível notar que a inserção do quadrinho no fim da unidade tem a finalidade de reforçar um dos conteúdos trabalhados na unidade. Observemos:


Recorte 31:

Interactive work

Ask a partner

- Pergunte a um colega.
- 1. What's your favorite TV program?
- 2. There's a waiting room in our school, isn't there?
- 3. You aren't traveling this weekend, are you?
- 4. Your house is near here, isn't it?
- 5. There aren't two bus stations in our city, are there?

Comics



Sally, our boss is starting the lecture. Can you call and wake me up in 40 minutes?

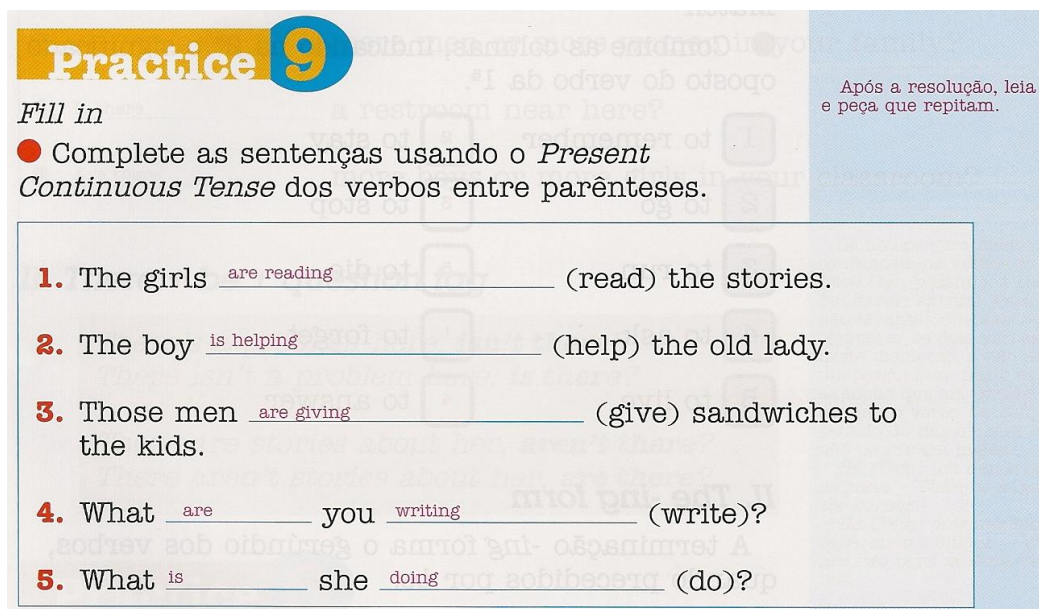
Suggestions of sites

- The History of Shampoo
<http://www.hairrific.com/hist.htm#shampoo>
- The History of Analgesic
<http://arthritis-research.com/content/2/5/379>
- The History of Perfume
<http://www.parfumsraffy.com/history.html>

A inserção deste QH no final da unidade foi motivada pela presença do “Present Continuous Tense”, introduzido no interior da unidade, cuja explicação transcrevemos a seguir: “Este tempo verbal é formado pelo presente de *be*, seguido pelo verbo principal com a terminação *-ing*. Descreve uma ação que está acontecendo neste momento.”.

Após a sua explicação e exemplificação, o livro propõe uma prática (“Practice”), na qual o aluno deve preencher os espaços com o verbo indicado entre parênteses, no tempo verbal mencionado. Observemos:

PDP12:



The image shows a snippet of a worksheet titled "Practice 9". It includes a "Fill in" section with five numbered sentences for completion. The first three sentences have the verb in the Present Continuous form already filled in. The last two sentences have blank spaces for the student to write the correct form of the verb. A note in the top right corner says "Após a resolução, leia e peça que repitam." (After resolution, read and ask them to repeat).

Practice 9

Fill in

● Complete as sentenças usando o *Present Continuous Tense* dos verbos entre parênteses.

1. The girls are reading (read) the stories.
2. The boy is helping (help) the old lady.
3. Those men are giving (give) sandwiches to the kids.
4. What are you writing (write)?
5. What is she doing (do)?

Após a resolução, leia e peça que repitam.

Como é possível notar, trata-se de uma prática didático-pedagógica, baseada na lógica da sentença, cujo objetivo é treinar (exercitar) o aluno para que utilize o *Present Continuous* introduzido anteriormente.

Ao se deparar com o QH (ver recorte 31) no final da unidade, o aluno é levado a identificar a marca do *Present Continuous* no enunciado, “Sally, our boss is starting the lecture”. Trata-se, a nosso ver, de um modo de fixar o ensino desse tempo verbal.

Embora não haja uma atividade produzida com base no quadrinho, a atividade que o antecede, chamada “interactive work”, que tem por objetivo, como o próprio nome indica, a interação entre os alunos (“ask a partner”), traz, entre as 5 (cinco) questões que a

compõem, uma que parece ter, ainda que indiretamente, relação com a temática do quadrinho ou que pode ser relacionada a ela. Trata-se da primeira pergunta, qual seja, “What’s your favorite TV program?”, que favorece, a nosso ver, uma discussão sobre programações em geral. Como o QH coloca em cheque a programação (aula, palestra) a ser realizada pelo chefe, afinal a secretária pede à colega Sally que a acorde assim que ele terminar a exposição (“Can you call and wake me up in 40 minutes?”¹⁵⁴), fica subentendido que o aluno e/ou o professor vai estabelecer relações de sentido com a pergunta “What’s your favorite TV program?”. Ao que tudo indica, o aluno será conduzido a concordar ou discordar com o fato de que uma programação como a “palestra” promovida por empresas (tendo o seu chefe como palestrante) não é a melhor das opções como programação. É um modo de garantir que o quadrinho – o seu tema – seja mencionado no diálogo proporcionado pela pergunta “What’s your favorite TV program?”. O Livro do Professor não fornece nenhuma sugestão ao professor de como o quadrinho pode ser explorado, ficando por conta do professor a sua articulação.

5.3.3. No meio do caminho tinha um quadrinho: a inserção de QHs no meio da unidade

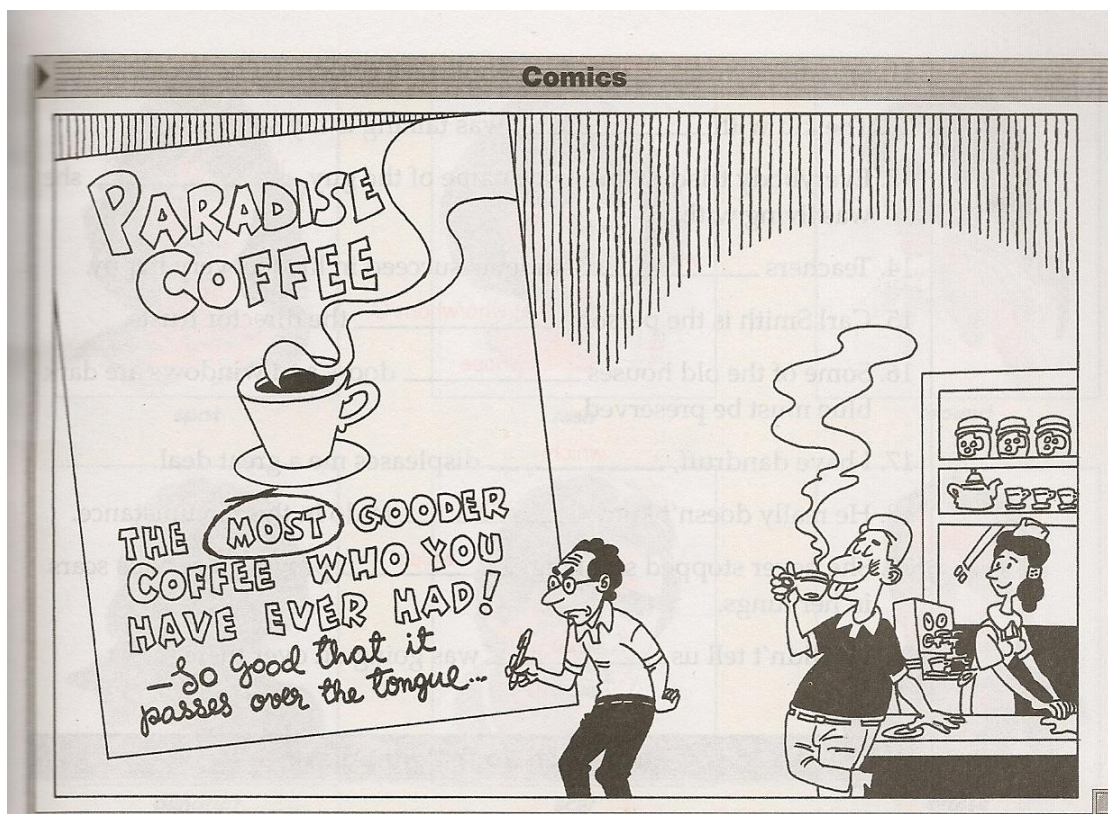
Nesta seção, nosso enfoque estará centrado na análise dos quadrinhos que aparecem no meio das unidades dos LDs selecionados.

Composto de 24 unidades, o *LD5* apresenta um quadrinho no meio de cada uma delas. Vale dizer que os quadrinhos são inseridos no livro sem a justaposição (explícita) de quaisquer *PDPs* a eles relacionadas.

O recorte discursivo, que segue, traz um QH produzido exclusivamente para o livro. Observamos que a sua produção tem por objetivo fundamental atender às

¹⁵⁴ “Você pode ligar e me acordar daqui 40 minutos?”. Tradução nossa.

necessidades do programa de ensino, isto é, do conteúdo programático do livro, conforme emerge no recorte a seguir:



Drill

Complete as sentenças com um pronome relativo. Se for possível a omissão, assinale também com \emptyset .

1. What is the name of the actor who/that starred this movie?
2. My brother Steve, who is blind, plays the keyboard quite well.
3. Fever, which is a typical symptom of flu, needs to be controlled.
4. Children who/that have asthma should not do strong physical exercises.
5. Headache and earache, which are common in babies, give mothers a lot of trouble.

Prof.: Desafie os alunos a identificar e corrigir os dois erros gramaticais da propaganda. Pergunte a eles se o erro foi proposital. A sentença *So good that it passes over the tongue* pode ser traduzida por:

- Tão bom que ignora as regras da língua (inglesa).
- Tão bom que passa sobre a língua.

Primeiramente, é importante dizer que este quadrinho – e todos os demais que compõem o LD5 – foi produzido exclusivamente para o livro. Ele está inserido na unidade 17, que tem por objetivo, entre outras coisas, ensinar os pronomes relativos em inglês. A

atividade que aparece depois dele tem por objetivo explorar os pronomes relativos “who”, “that” e “which” já introduzidos e explicitados em páginas anteriores. Como se vê, antes dela, o livro introduz um QH, cuja análise dos efeitos cômicos já foi apresentada no Capítulo 4, na seção 4.4. Nele, observamos que a presença do pronome “who” no enunciado, “The most gooder coffee **who** you have ever had!”, é um dos motivadores de sua inserção no livro. Neste sentido, podemos dizer que o quadrinho está a serviço do livro, isto é, do ensino da língua. Trata-se do que chamamos, em páginas anteriores, de comicidade pedagógica, cuja produção de efeitos cômicos vai ao encontro dos conteúdos de língua a serem estudados¹⁵⁵, isto é, a comicidade foi produzida exclusivamente para fins didáticos.

Portanto, com base na observação do recorte discursivo em questão, o que caracteriza a comicidade pedagógica é o fato de sua produção vir, predominantemente, a serviço da gramática normativa. O criador (quadrinista, no caso), uma vez que presta serviço para um livro didático, não foge, nem pode(ria) fugir, do que nele está previsto e, uma vez que o mesmo é perpassado por uma concepção de língua enquanto código, a gramática acaba sendo o aspecto mais importante a ser enfatizado na abordagem desse material.

O objeto do QH (cf. recorte 32) é explícito: questões de ordem estritamente linguística. Observe-se que, no gesto (irônico) do sujeito irritado que risca e escreve sobre o cartaz, está o caráter pedagógico do quadrinho. Trata-se, pois, de um gesto pedagógico (rígido) de o sujeito tratar a língua. O cliente, que parece “vestir” a máscara de um verdadeiro professor de língua e/ou de um autor de LD ortodoxo, “ensina” uma questão de língua. Esse gesto normativo do cliente é, possivelmente, decorrente da imagem que o quadrinista, contratado pelo livro, tem de um professor de língua ou da imagem que o “bom falante” tem de ter da língua.

Podemos dizer que, neste caso, o que motiva a inserção do campo da comicidade é o próprio objeto de ensino, isto é, o saber gramatical: os conteúdos de língua como o superlativo “the most” e o pronome relativo “who”. O QH foi fabricado especialmente para o LD com o propósito de abordar a questão gramatical em jogo. Vale

¹⁵⁵ Portanto, *comicidade pedagógica* seria o material cômico produzido especialmente para atender as necessidades de ensino gramatical dos materiais (materiais não “autênticos”).

dizer que, ainda que falantes nativos produzam “erros”¹⁵⁶, não seriam da natureza e proporção que aparece no recorte 6, “the most gooder”, o que justifica a denominação “comicidade pedagógica” e a nossa afirmação de ser ela forçada.

Notemos, ainda, que uma das questões propostas pelo *LD5*, para que o professor faça aos alunos é: "o erro foi proposital?" (cf. recorte 32, à direita da página). Nela, há mais de uma leitura possível: “de propósito” pelo autor do cartaz (o dono do estabelecimento “Paradise Coffee” em que a cena se passa) e/ou por quem elaborou o quadrinho.

No próximo recorte discursivo, o QH aparece novamente como lugar de reconhecimento da estrutura trabalhada na unidade.

¹⁵⁶ Isto é, fatos linguageiros considerados não pertencentes à variedade padrão da língua.


Recorte 33:

O **Present Perfect Continuous** não deve ser confundido com o **Present Continuous**. Observe:

Present Perfect Continuous
He has been practicing his English lately.
Ele está praticando/tem estado praticando seu inglês ultimamente.
(Ação de praticar o inglês está ocorrendo ultimamente.)

Present Continuous
He is practicing his English now.
Ele está praticando seu inglês agora.
(Neste caso, a ação está acontecendo no momento da fala.)

Comics



Drill

Complete as sentenças com o **Present Perfect Continuous** ou com o **Present Continuous** dos verbos entre parênteses.

- I have been calling (to call) her since midday.
- I have been trying (to try) a solution to our trouble for the last three days.
- What are you doing (to do) now?
- How long have they been living (to live) in Brazil?
- Look at my father! He is drinking (to drink) a lot at this party.
- Where have you been working (to work) lately?
- The patient has been suffering (to suffer) from this disease since he left his last job.
- She has been reading (to read) your book for two weeks, but she hasn't finished it yet.
- We have been waiting (to wait) your answer since last month.
- Is it raining (to rain) now?

É importante dizer que o QH, presente no recorte 33, aparece inserido depois da seção “Grammar in Focus”, que já direciona o olhar do aluno para o conteúdo que nela foi apresentado. No caso em questão, o objetivo da seção é ensinar o *Present Perfect*

Continuous (PPC). Após estabelecer a diferença entre o PPC e o *Present Continuous* (PC), o autor, na sequência, introduz um QH. Identificamos nele a presença da forma verbal do PC, o que corrobora para a fixação do conteúdo anteriormente ensinado. No recorte, a seguir, encontramos o mesmo funcionamento, observemos:

Recorte 34:

B) Faça perguntas para as respostas usando o *Present Continuous*.

1. *What are you eating/doing?*
We are eating a sandwich.
2. *What are they searching for?*
They are searching for new ways to keep people healthy.
3. *What are your parents doing now?*
My parents are exercising now.
4. *Where is she living?*
She is living in the suburbs.
5. *What are the boys doing/trying to understand/trying to do?*
The boys are trying to understand genetics.

Comics

Help

to brush – escovar
to rinse – enxaguar
wise – sábio
saying – ditado
unless – a menos que
to get – ficar

Como vimos nos recortes 32 e 33, os QHs, inseridos no interior da unidade, aparecem sempre após a introdução (explicitação) de um conteúdo gramatical e vários

exercícios que o reforçam. Com o recorte 34, acima, não é diferente. Inseridos no interior da unidade 2, após a explicitação do *Present Continuous* e atividades gramaticais, os dois quadrinhos presentes, neste recorte, trazem marcas que “ilustram”, indiretamente, o conteúdo ensinado. Observamos que a presença do QH funciona como uma extensão da atividade proposta pelo livro, atividade esta que requer do aluno que faça perguntas para as respostas usando o “Present Continuous” (cf. recorte 34). Pressupõe-se que o aluno reconheça, por meio da narrativa cômica, frases no *Present Continuous*, tais como, por exemplo, “What are you doing?”, “I’m brushing my teeth! I’m just using the beer to rinse”.

Como podemos observar, o objetivo do LD no que concerne à inserção de quadrinhos no interior das unidades é tão somente ensinar aspectos gramaticais da língua estudada na lição, tal como o autor do LD afirma no Livro do Professor: “Os tópicos das unidades são os seguintes: (...) Quadrinhos contendo a estrutura gramatical estudada na lição”.

Guiado por tal abordagem, o aluno tende a manter-se preso a um lugar que o autoriza o mero reconhecimento de estruturas formais da língua. A nosso ver, impede-se, com isso, a elaboração histórica dos sentidos e o movimento no trabalho de identificação dos sujeitos. Reforça-se, no aluno, o conceito de texto como agrupamento de palavras e estruturas que podem ser estudadas isoladamente. Tal abordagem aponta para uma concepção utilitária do campo da comicidade: trata-se de uma concepção de humor como objeto menor, à medida que serve só e unicamente para o reconhecimento de aspectos estruturais, sem consideração de sua espessura material. O trabalho com os sentidos, que poderia possibilitar um exercício intelectual e, por conseguinte, o prazer cômico, é barrado.

Acrescente-se, no recorte 34, há uma “caixa semântica” justaposta à esquerda dos dois QHs¹⁵⁷, que tem por objetivo apresentar a tradução de palavras e verbos que o autor do LD “imagina”, que o aluno terá dificuldade em compreender. Similar a um dicionário de línguas, a “caixinha semântica” funciona no sentido de garantir um sentido (fixo) às palavras e verbos introduzidos. Isto é, a caixa semântica atribui sentidos fixos às palavras.

¹⁵⁷ Trata-se de uma regularidade que caracteriza o LD5: todos os QHs presentes nas 24 unidades que o compõem trazem uma “caixa semântica” com a tradução de verbos e do vocabulário que o autor do LD, como dissemos, ‘imagina’ que o leitor terá dificuldade de compreender.

O que podemos depreender deste item é o fato de que, como temos dito, há uma tendência de os QHs servirem como mera ilustração de aspectos gramaticais a serem ensinados. Assim, embora isentos de práticas didático-pedagógicas, a presença dos quadrinhos no interior das unidades funciona no sentido de direcionar o olhar do aluno para os fatos linguageiros estudados, mais precisamente, para que o aluno seja capaz de reconhecê-los. Daí o fato de o verbal adquirir proporções totalizantes: o QH é o verbal. Como decorrência, o jogo estabelecido entre os planos verbal e não-verbal é apagado.

A implicação dessa abordagem é, a nosso ver, a fixação de relações de poder hierarquizada no livro didático. Não se trata somente da relação desigual entre o autor do livro didático e o aluno, mas também entre o autor do LD e o professor. O autor é colocado no lugar de autoridade para estabelecer o que o aluno pode e/ou deve ler no QH, direcionando o seu olhar para certos sentidos em detrimento de outros; o professor, por seu lado, também tem sua prática direcionada para os ideais imputados pelo LD. Portanto, o autor do LD, através de sua abordagem, tem o poder de direcionar o olhar tanto do professor quanto do aluno, de modo a “impedir” a sua autoridade para significar, isto é, para se inscrever enquanto sujeito de linguagem na leitura dos QHs. Em uma palavra: impede-se que ambos, professor e aluno, percebam o campo da comicidade na sua dimensão discursiva de significação.

De fato, podemos dizer que é verdade a autoridade do autor de LD através da legitimidade que lhe é conferida pela instituição escolar e pela sociedade em geral. Mas, para que haja deslocamento na posição dos sujeitos escolares, é preciso assumir uma concepção de ensino que leve em conta, como já dissemos, a dimensão discursiva dos textos, o que deve implicar levar o aluno a perceber os aspectos linguageiros (os jogos, a ironia, a ambiguidade, o equívoco) envolvidos em textos como os QHs. Para devolver o lúdico que pertence aos QHs é preciso, pois, deslocá-los do mero lugar de reconhecimento de estruturas e de vocabulários desvinculados de seu contexto de produção. Acreditamos que somente assim os QHs e qualquer outro tipo de texto poderão se constituir como espaço de trabalho da identificação do sujeito, lugar de deslocamento de sua posição de sujeito, enfim, elaboração histórica dos sentidos e movimento no trabalho de identificação dos sujeitos.

5.4. O pagamento da relação língua-cultura na abordagem dos QHs

Neste item, procuramos discutir os aspectos linguístico-culturais pelos quais os QHs são tecidos. O objetivo é compreender a relação entre língua e cultura, observando o modo como os LDs de inglês pesquisados a abordam. Para isso, fazem-se necessários pelos menos dois esclarecimentos que se interpenetram.

O primeiro deles é em relação ao estatuto que a palavra *cultura* tem dentro da reflexão proposta nesta pesquisa. Dentre os sentidos que a palavra *cultura* suscita e que se repetem imaginária e regularmente, o mais corriqueiro é um conjunto homogêneo de padrões de comportamento, de crenças e de valores característicos de uma sociedade. Neste trabalho, abordamos a cultura sob um olhar discursivo. Isso significa compreendê-la como resultado de um processo histórico de construção de um povo. Em uma palavra, uma visão discursiva da cultura implica privilegiar a consideração dos processos sócio-históricos de constituição dos sentidos.

Relacionada à questão da cultura, encontra-se a concepção de identidade¹⁵⁸. Esta comparece, no imaginário discursivo, como algo fixo, estável e imutável. Em livros didáticos de línguas estrangeiras, há uma tendência de a identidade dos países e seus respectivos falantes nativos ser apresentada de modo estereotipado, isto é, por meio de representações positivas, idealizadas. Para Bhabha (1998: 117), pensador indo-europeu, o estereótipo é uma simplificação 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.

É o caso, por exemplo, de muitos livros didáticos de LE que expõem fotografias de lugares perfeitos, ruas limpas e bonitas. A esse respeito, Grigoletto (2003: 355) afirma,

como todo processo de construção de estereótipos, a reprodução estereotipada tem o efeito de reduzir as culturas representadas, tanto estrangeira como nacional, a poucos traços, de retratar sua suposta essência, de naturalizá-las e, dessa forma, fixar determinadas imagens.

¹⁵⁸ Não estamos dizendo, com isso, que cultura é o mesmo que identidade, mas aquela traz em seu bojo questões identitárias importantes para a sua constituição. Daí a importância de trazer a noção de identidade para a discussão da noção de cultura adotada nesta tese, como o fazem Coracini e Peruchi (2003).

Assim, embora os livros didáticos em geral apresentem uma aparente heterogeneidade, há uma forte tendência de construção de unidade e uniformização. Como resultado, apaga-se a possibilidade de reflexão sobre a diferença cultural.

Essa tendência à homogeneidade e unidade, fortemente presente em LDs de LE, está intimamente relacionada com uma noção de cultura bastante difundida socialmente. No contexto escolar principalmente, a cultura tem sido pensada como algo natural. Essa ideia de cultura fixa e objetiva, fundada na origem do indivíduo, em sua raiz étnica ou na herança cultural de seu meio (sendo assim preexistente a ele e inata), apaga o seu caráter histórico, subjetivo, não natural. Daí a exclusão da história – o que não muda está, por definição, fora da história – e do sujeito, que não tem nenhum papel na constituição da cultura, ele apenas a contempla e/ou a recebe passivamente.

Nossa posição é a de que os sentidos que constituem uma cultura não são estáticos e, portanto, não são os mesmos ao longo da história, uma vez que, assim como a história, a cultura também é dinâmica. Uma cultura é atravessada pela cultura do outro, pelos valores, hábitos e crenças de outros povos, o que a torna móvel, dinâmica, heterogênea. No caso específico de nosso *corpus* de pesquisa, certos traços culturais presentes nos QHs podem não ser exclusivos da cultura de uma região ou de um povo específico e podem dizer respeito a uma civilização inteira (a ocidental, por exemplo) ou então a uma época, como é o caso dos QHs de Dik Browne, presentes em nosso *corpus*. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Em sua pesquisa sobre as representações e construção de identidades por livros didáticos de inglês, Grigoletto (2003) mostra que a língua apresenta-se como “a língua da união e do conagraçamento entre povos e culturas e como bem comum, que está acima de distinções de raça, classe social ou cultura”. Conforme esta autora, o LD tende a significá-la como língua homogênea e una, “pois todos os falantes nativos empregam a mesma variante linguística e os estrangeiros expressam-se sem nenhuma marca de “estrangeiridade”” (GRIGOLETTO, 2003: 358).

É importante dizer que a noção de identidade faz pressupor, comumente, um sujeito unívoco, racional, dotado de uma essência lógica, “que afirma a hegemonia da consciência como fundamento da identidade lógica do eu e, conseqüentemente, de sua identidade moral” (BALEN, 1999, *apud* CORACINI, 2007: 227). Para uma perspectiva

discursiva da linguagem, o sujeito é múltiplo, heterogêneo, disperso, cindido, opaco, contraditório. Assim, a identidade, como afirma Coracini (2007: 227), “não passa de uma ficção que estabiliza o ser em constante mobilidade e mutação, e, por isso mesmo, constitui necessidade criada pela sociedade para tornar possíveis a comunicação e a relação entre os homens”. Noutras palavras, a fixidez e estabilidade que comumente emergem de noções como sujeito, identidade e cultura não passam de um efeito, um efeito de unidade necessário para que haja linguagem, sentido.

Assim, embora, imaginariamente, traga a ideia de unidade, homogeneidade e estabilidade, discursivamente a noção de cultura – mas também a de identidade – é híbrida, complexa, múltipla, contraditória, uma vez que ela se faz necessariamente sob a égide do olhar do outro (outro que nos constitui enquanto sujeitos de linguagem), isto é, é sempre na relação dialógica entre eu-outro que a cultura se faz, se produz, se constrói, afinal, como afirma Lacan (1996 [1998]), vemo-nos sempre no e pelo olhar do outro, outro que nos constitui e que nos transforma.

Por isso, concordamos com Peruchi e Coracini (2003: 365) que, por conta desse seu caráter oscilante, híbrido, múltiplo, definir o que é cultura – a cultura de um povo, de um grupo social – não é tarefa simples, dada a heterogeneidade constitutiva de todo grupo social, de toda sociedade que, ilusoriamente, crê-se unificada.

Bhabha (1998) trabalha com as noções de cultura e identidade sob a perspectiva do hibridismo. Para ele, o hibridismo representa uma ameaça à autoridade cultural e colonial, uma vez que subverte o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante através da ambivalência criada pela negação, variação e deslocamento. Além disso, é também uma ameaça porque é imprevisível. Todos esses traços do hibridismo fazem com que este transgrida todo o projeto do discurso dominante e exija o reconhecimento da diferença, questionando e deslocando “o valor do símbolo para o sinal” do discurso autoritário (BHABHA, 1998, p.113)¹⁵⁹.

Discursivamente, é possível afirmar que é por meio de representações imaginárias produzidas na relação eu – outro que uma cultura é construída. Tais

¹⁵⁹ Assim, a partir de suas considerações acerca do conceito de hibridismo, Bhabha (1998) propõe o local da cultura como o entre-lugar deslizante, marginal e estranho, que, justamente por resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam de modo agonístico, é capaz de desestabilizar essencialismos e de estabelecer uma mediação entre a teoria crítica e prática política.

representações garantem um estatuto de singularidade para a cultura, o que é confundida, muitas vezes, com unidade, homogeneidade. Assim, quando o sujeito-aprendiz entra em contato com uma segunda língua, dependendo do como se dá sua inscrição nela, ele pode se deparar, conseqüentemente, com um outro que poderá lhe provocar estranhamento e, por conseguinte, auto-reflexão e a própria transformação de sua posição subjetiva. Isso porque o contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita (KRISTEVA, 1988), uma vez que esse contato provoca, segundo Coracini (2003: 198), o retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, “criando, assim, um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso da sala de aula”.

O segundo esclarecimento diz respeito à dicotomia estabelecida entre língua e cultura. Comumente elas são isoladas tanto no discurso do senso comum quanto no discurso didático-pedagógico, isto é, nesses discursos, ambas parecem ocupar lugares distintos no processo de ensino-aprendizagem. Serrani (2005) afirma que, embora o componente sócio-cultural seja posto em relevo na teoria, “não é raro que [ele] tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua”. A proposta desta autora é que o ensino não fique centrado no ensino da língua como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, “segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações “comunicativas”” (SERRANI, 2005: 17-18). Para isso, é preciso, segundo a autora, a formação de um docente de línguas como interculturalista. “O perfil de interculturalista sensível aos processos discursivos”, continua a autora, “requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural”.

Isso porque a língua se realiza sempre em discursos, sempre na relação entre sujeitos sócio e historicamente situados. Por isso, neste ponto de nossa reflexão, faz-se necessário explicitar que partimos do pressuposto de que língua e cultura fazem parte de um mesmo processo de construção de sentidos e de identidade. Como afirma Coracini¹⁶⁰, a cultura está na língua, e a língua, na cultura. Para a autora, língua e cultura são indissociáveis.

¹⁶⁰ No prelo.

É, portanto, a língua-cultura que recebe o bebê, que o abriga e o instala no mundo, molda o ser, o raciocínio, as crenças, os hábitos, demarcando, embora não de forma definitiva, sobretudo no momento de globalização em que vivemos, as diferenças entre os grupos sociais, étnicos, religiosos etc. (CORACINI, 2010, no prelo)

Daí a definição de cultura da autora como um conjunto de símbolos que permitem aos sujeitos conceberem o mundo de uma maneira e não, de outra. Isso fica bastante evidente quando pensamos no processo de entrada do indivíduo na(s) língua(s)¹⁶¹. Cada língua recorta o real diferentemente. Daí a afirmação de Revuz (1998) de que a “língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna”, constatação que, segundo a autora, “se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem [e] provoca com frequência surpresa e escândalo”.

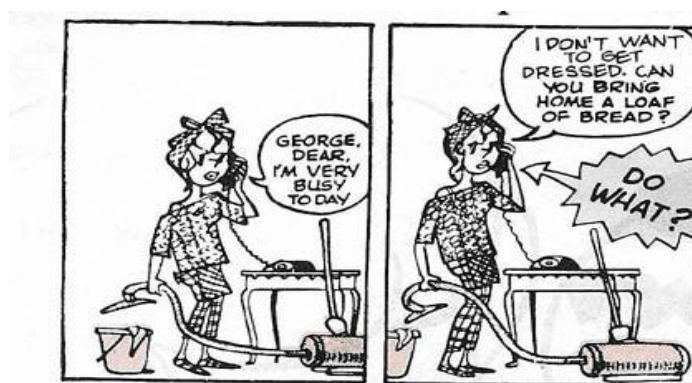
Diante do exposto, podemos afirmar que a cultura é resultado de uma construção histórica que se faz nas relações entre sujeito, língua e discurso em que jogam identificações imaginárias e memórias discursivas. Expliquemo-nos.

Se a cultura é uma construção significa que ela não está jamais pronta, mas, ao contrário, ela está sempre e, inevitavelmente, em movimento, produzindo identificações e desidentificações, sempre a partir de discursos e memórias. Por isso, ela jamais pode ser apre(e)ndida, mas, antes, ela é tomada em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. Nos espaços transferenciais dessas identificações do professor e aluno via aprendizagem de uma língua estrangeira, constitutivas de uma pluralidade de filiações históricas, “através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, [...] as ‘coisas a saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são produto de uma aprendizagem”.

É com base nessa visão de cultura híbrida, heterogênea, complexa, perpassada pelo olhar do outro (vozes outras) que provoca identificações de toda sorte que abordaremos, a seguir, a relação língua-cultura que tece os quadrinhos, observando, como já dissemos, como os LDs de inglês pesquisados abordam tal relação.

¹⁶¹ Utilizamos o termo “indivíduo”, pois, antes de “entrar” na linguagem, não há sujeito. Para ser sujeito, é preciso, pois, a sua interpelação que se dá via simbólico.

No QH a seguir, presente no recorte 18, já analisado neste capítulo, há alguns traços culturais que não são explorados pelo LD¹⁶². Reiterando o que dissemos na seção citada, o QH traz o casal George e Gaye Gambol, casal de classe média. Gambol é o típico homem que sustenta o lar e Gaye, por sua vez, é a típica dona de casa, isto é, a mulher que permanece em casa encarregada pela ‘administração’ do lar. No plano não-verbal, essa imagem de “típica dona de casa” pode ser observada pelo modo como o artista a representa: Gaye é representada com o cabelo amarrado, vestida ao modo de uma “dona de casa”, ao lado de um balde e segurando um aspirador de pó, imagem esta, vale dizer, já cristalizada no imaginário social a respeito do que é ser dona de casa:



Por sua vez, Gambol é representado como um típico funcionário de empresa, que aparece vestido com um terno e gravata e segurando uma maleta: típica imagem de um pequeno burguês:



Tais representações, produzidas na relação com o outro (o social, o histórico, o cultural), podem ser observadas também no plano verbal, mais precisamente por meio da

¹⁶² Como o leitor poderá observar, destrinchamos o quadrinho 16 para o objetivo que proporemos, qual seja, explicitar os traços culturais.

observação do modo como os interlocutores se dirigem uns aos outros. O comportamento duro e o modo ríspido de Gambol falar com Gaye, sua esposa, com relação ao seu pedido, “can you bring home a loaf of bread?”¹⁶³, mudam drasticamente quando o mesmo se dirige aos seus colegas de trabalho. Cabe, então, perguntarmos: o que motiva, por exemplo, a diferença de tratamento: com a mulher é ríspido, enquanto com a secretária e seu chefe é polido, educado, gentil, galanteador?

Abramos aqui um parêntese. Embora seja um quadrinho inglês – do inglês Barry Appleby –, os aspectos sócio-culturais nele presentes são comuns à nossa cultura. Talvez isso se dê porque são traços característicos da sociedade ocidental. Especificamente com relação à posição machista de Gambol, poderíamos estender a afirmação e dizer que se trata de um machismo ‘quase’ universal, considerando que ele também ocorre entre vários povos orientais.

Ao que nos parece, há uma questão linguístico-cultural a ser considerada: o fato de Gambol estar em um ambiente de trabalho não permite que o mesmo recuse o pedido do chefe (“On your way back from the bank.. can you carry the parcels?”) ou que seja ríspido com a secretária (“Of course, glad to help”, “No trouble at all...any time”), como fora com a esposa (“Are you crazy? I’m busy too”). Trata-se de imagens construídas historicamente sobre as relações pessoais estabelecidas em distintas instâncias sociais (trabalho, casamento, etc.) que retornam, na formulação, sob a forma de pré-construído. A posição social que Gambol ocupa não lhe permite que recuse o pedido do chefe de acompanhar a sua secretária ao supermercado. Se o fizesse, constituir-se-ia um descaso, uma desonra ao chefe e falta de cavalheirismo para com a secretária, o que poderia resultar, entre outras coisas, em uma possível demissão, tendo em vista que, em nossa sociedade, em nossa cultura, é pejorativa a recusa a um “pedido” feito pelo seu próprio chefe. Poderíamos pensar que, ao contrário, isto é, caso Gambol recusasse o pedido de seu chefe, o efeito cômico não seria produzido tal como se apresenta no QH ou seriam outros os efeitos de sentidos, outra história, outras formulações, portanto, outras memórias.

Outra questão que parece ser relevante é o modo de representação da secretária. Diferentemente de Gaye, que aparece, nas primeiras cenas, desarrumada, a secretária, por

¹⁶³ A própria pergunta (pedido) de Gaye é bastante típica de uma situação conjugal como a que se apresenta no quadrinho em questão.

seu lado, é representada, no plano imagético, como uma mulher interessante, atraente, bem arrumada. A gentileza de Gambol, sua polidez, se deve, em grande medida, a um aparente interesse pela “bela” secretária. Identificamos, no QH, uma súbita mudança em seu semblante, ao ser inquirido pelo chefe a acompanhá-la ao supermercado: sua face se mostra sorridente e afável, como é possível observar nos quadros a seguir:



Na sequência, Gambol aparece cortez, polido e generoso, um verdadeiro “gentleman”, comportamento totalmente oposto ao que teve com a esposa, quando esta lhe fizera o pedido “can you bring home a loaf of bread?”:



Tais representações já cristalizadas no imaginário discursivo a respeito da situação típica que se apresenta do cotidiano de um casal, bem como das relações tecidas dentro de um ambiente de trabalho, motivadoras, em grande parte, pelos efeitos cômicos produzidos no quadrinho, como já falamos, não são problematizadas, trabalhadas, discutidas pelo livro. O livro didático apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade e diferença de tratamento (polidez) entre os sujeitos produzidas social e culturalmente.

Escamoteiam-se, pois, os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social (cultural) desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. Sendo assim, o livro em questão deixa de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e dos traços culturais.

Poderia ser relevante colocar questões como: que memórias discursivas predominam em nossa cultura sobre as relações estabelecidas em um ambiente de trabalho e/ou sobre as relações conjugais? As condições de produção do discurso permitem que Gambol fale com o chefe ou a secretária do chefe do modo como o fez com sua esposa, negando o pedido rispidamente? Que possíveis efeitos de sentidos poderiam ser produzidos se Gambol recusasse o pedido do chefe? O efeito cômico se manteria?

No QH 15, há também um silenciamento, produzido pelas perguntas de interpretação de texto (*PDP5*, já analisadas anteriormente), das questões culturais colocadas em jogo no processo de interlocução instaurado entre pai e filha:



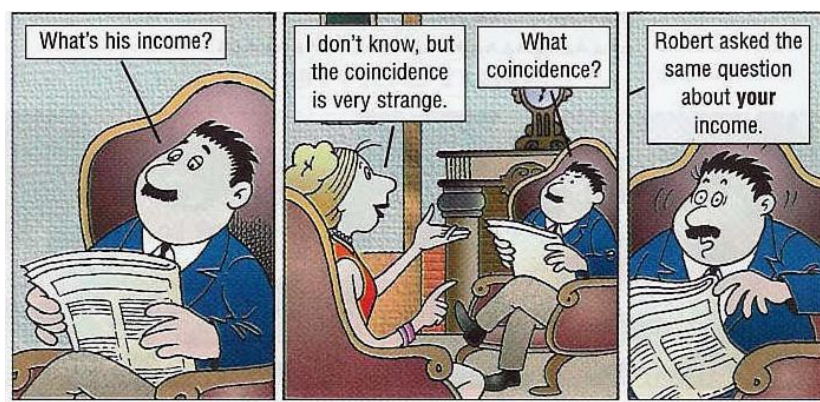
Trata-se de um QH em que a questão conjugal passa pelo lugar do econômico, mas que não é discutida e explorada pelo LD. Ambos, pai e namorado da filha, estão interessados, cada um a seu modo, pela renda um do outro. O pai está preocupado com o futuro da filha, daí a pergunta feita à filha pela renda do namorado, e o namorado, por seu lado, também interessado pela renda do futuro sogro, isto é, com o seu próprio futuro. O

único momento em que é feita referência (indireta) a esse aspecto interesseiro em jogo no quadrinho é na questão 5 (cf. *PDP5*), qual seja, “Que “coincidência” foi apontada pela moça? Na sua opinião, por que essa “coincidência” ocorreu?”, cuja resposta, no Livro do Professor, é: “O namorado e pai fizeram a mesma pergunta um em relação ao outro. Ambos estavam interessados em dinheiro”.

Como se pode observar, o livro faz menção, indireta, ao interesse tanto do pai quanto do namorado, mas o faz de modo óbvio, ou seja, a relação interesseira não é discutida, problematizada. O interesse pela renda aparece como algo óbvio, transparente, como a resposta do livro mostra: “ambos estavam interessados em dinheiro”.

A questão cultural que entra em jogo é a preocupação do pai com o futuro da filha e o interesse pelos bens vindouros, da parte do namorado, que o casamento poderá lhe propiciar. Em outra cultura, em outra sociedade, para a qual a situação financeira não fosse relevante em se tratando de relação conjugal e/ou familiar, o quadrinho não produziria efeito de comicidade.

Para que a questão cultural não fosse apagada ou que passasse despercebida seria necessário considerar a espessura material dos pronomes “his” (em: “What’s his income?”) e “your” (em: “Robert asked the same question about your income”) (cf. antepenúltimo e último quadros), que são lugares de materialização do conflito no quadrinho. Vale dizer, considerar a espessura material dos elementos linguísticos implicaria colocar em evidência as memórias discursivas que os informam. No quadrinho são mobilizadas relações de sentidos que são da ordem do saber discursivo, relações estas, como já dissemos, estabelecidas entre o conjugal (o amor, o casamento) e o econômico (a renda). Identificamos um deslize de sentido sendo produzido aí: ao falar dos sentimentos (“He loves me, dad”), irrompe, no fio discursivo, a questão de ordem econômica: “Then, I suppose he wants to marry you”, “Yes, dad”, “What’s his income?”. Tal deslizamento é motivado pela discursividade econômica que constitui os sujeitos na sociedade. Trata-se de uma discursividade que se materializa na textualização. Em nossa sociedade capitalista, as relações são fortemente tecidas conforme a posição social e econômica dos sujeitos.



O interesse do namorado pela situação econômica só é percebido pelo pai, não pela filha. Esta é representada como uma mulher passiva e ingênua, um dos elementos que corroboram para a produção da comicidade. A ingenuidade é materializada na resposta à pergunta feita pelo pai, “I don’t know, but the coincidence is very strange (...) Robert asked the same question about your income”. No último quadro, o pai fica espantado com o fato de que Robert tinha feito a mesma questão sobre a sua renda. O seu espanto, que é resultado da percepção do interesse do namorado pela sua renda, pode ser observado através do plano imagético, em que aparece com os olhos arregalados, boquiaberto e traços ao entorno de sua cabeça, enfatizando o espanto.

Observemos, mais uma vez, o QH a seguir, já analisado no primeiro item deste capítulo.



No último quadro que constitui o QH, temos uma cena ou situação diferenciada, de forma a criar um efeito de surpresa, característico dos textos humorísticos (POSSENTI,

2005). Observamos uma questão cultural em jogo. Desconhecendo o modo como se acorda uma pessoa (“I never know the right words to say...”), a irmã desperta o seu irmão aos gritos, gritos esses que se materializam no enunciado em caixa alta “WELCOME TO THE REAL WORD!”. O menino, não somente acorda, como aparece com seu corpo no ar, tamanha a força do susto que o grito da irmã produziu. Neste caso, temos um excesso de gasto, isto é, a imagem do menino no ar com os olhos esbugalhados, e da boca aberta da menina, gritando, constitui-se um gasto, resultando em efeito cômico.

A questão cultural aí implicada está em que, geralmente, não se acorda alguém aos gritos. A “educação” e os “bons costumes”, valores construídos culturalmente, dizem que é preciso, pois, um “jeitinho” para fazê-lo, do contrário, pode-se correr o risco de produzir um efeito negativo (prejudicial) naquele que é despertado. O efeito cômico é produzido justamente por meio do rompimento dessa “regra” cultural. Embora a sua percepção seja importante para o efeito e prazer cômicos, observamos que nenhuma referência foi feita ao funcionamento dessa regra cultural (de seu rompimento). A inserção do quadrinho, no livro didático, foi motivada pela presença do presente simples (“Present Simple”) nas formas afirmativa, interrogativa e negativa, que se traduzem nos enunciados “He says He doesn’t like to oversleep...”, “Does anybody know how to wake up a person?”. Ao aluno cabe a função de identificar tão somente, no quadrinho, tais formas introduzidas na unidade. Trata-se de uma abordagem que se pauta na crença de que o aluno tem controle sobre a linguagem e, por conseguinte, no processo de sua aprendizagem. Vale dizer que esse desejo de controle, bastante regular no ensino-aprendizagem de línguas, é também, ele mesmo, cultural, próprio do sujeito logocêntrico, consciente, racional, concebido como capaz de controlar a si e ao outro pela linguagem. Espera-se que o aluno detecte, no quadrinho, as marcas gramaticais introduzidas. Tudo funciona como se o aluno desse conta de sua aprendizagem, o que pressupõe consciência e controle de tal processo. A relação constitutiva entre língua e cultura nem de perto é abordada.

No QH a seguir¹⁶⁴,

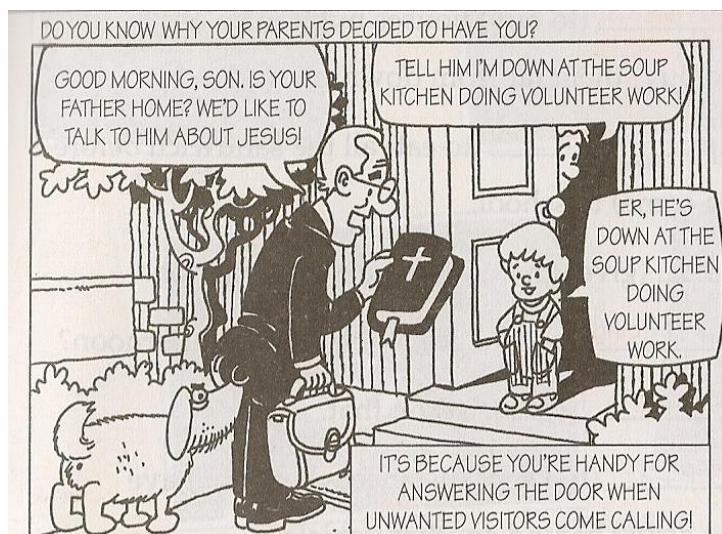


podemos observar que a comicidade é possível graças ao rompimento de uma regra socialmente estabelecida por uma figura inesperada: uma mulher. Trata-se de uma cena cômica, já que se assume, descaradamente, a infração a uma autoridade de trânsito, o que não se espera de alguém (motorista) que vive em uma sociedade como a nossa para a qual a legislação é fator importante. Como já comentamos no capítulo 4, é típico do cômico fazer essa explicitação do considerado social e culturalmente feio, condenável, ridículo. A resposta da mulher “significa que você deve dirigir como um louco”, à pergunta “o que significa quando o sinal fica amarelo?”, é um modo de afrontar a lei, que é traduzida na figura do policial.

No QH a seguir, como podemos observar, o traço cultural mais importante, desmascarado inclusive, é a ideia de alguns pais de usarem seus filhos para enganar visitantes não desejados, como evangélicos que pregam de porta em porta.

¹⁶⁴ Este QH já fora analisado por nós no capítulo 4, em que mostramos os efeitos de comicidade que o tecem.

Recorte 35:



O pai, que não quer atender o evangélico que deseja falar sobre Jesus, “We’d like to talk to him about Jesus”, é desmascarado pelo texto que aparece no canto direito do quadrinho “It’s because you’re handy for answering the door when unwanted visitors come calling!”, que é, na verdade, uma resposta à pergunta “Do you know why your parents decided to have you?”.

Lembremos que o desmascaramento é um dos principais procedimentos cômicos (FREUD, 1905). Como podemos observar, o QH expõe o pai ao ridículo e, portanto, o constrangedor da situação: o procedimento do pai é desmascarado “Tell him I’m down at the soup kitchen doing volunteer work!”. Zomba-se de sua atitude de fuga, atitude esta que é um excesso de gasto: o pai atrás da porta fazendo uso do filho para escapar da situação. Esse excesso garante a produção do prazer cômico.

Lembremos que o fato de um cristão bater de porta em porta para pregar o evangelho é, em si mesmo, um traço bastante comum em nossa cultura ocidental, marcada pelo discurso do cristianismo¹⁶⁵. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o pai, objeto de

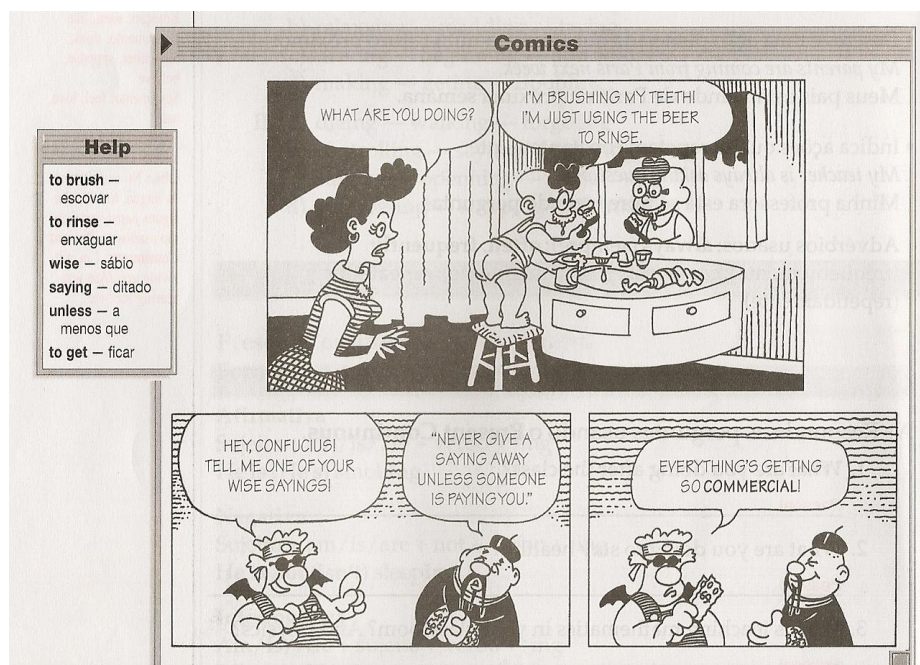
¹⁶⁵ No entanto, o fato de pais ‘usarem’ seus filhos para escapar de pregadores evangélicos parece ser um traço típico da cultura brasileira. Assim, não é porque o QH está em inglês que os traços culturais nele presentes pertençam exclusivamente à cultura americana e/ou britânica, até porque o QH em questão foi produzido por um(a) brasileiro(a).

comicidade na tira, nega-o, ele abarca em sua fala o mesmo discurso quando diz que ‘está fazendo trabalho voluntário’ [“I’m down at the soup kitchen doing volunteer work!”], ação esta considerada cristã. Pode-se dizer que esse paradoxo é um dos eixos norteadores do efeito cômico no quadrinho.

Vale dizer que, o QH em questão, produzido para fins estritamente didáticos, comparece, no interior da unidade, após a seção “Grammar in Focus”, mais precisamente após a explicação e exemplificação do gerúndio (“Gerund”) e do infinitivo (“Infinitive”), formas verbais estas que podem se identificadas no quadrinho. Ainda que o quadrinho esteja isento de prática didático-pedagógica, o olhar do leitor é conduzido a lê-lo pelo viés do estritamente gramatical. Com isso, reduz-se o quadrinho (e, por conseguinte, o campo da comicidade) ao linguístico, apagando-se, assim, a possibilidade de prazer e efeito cômico; as diferenças entre o verbal e o não-verbal (na verdade, submete-se um (o não-verbal) ao outro (verbal)) e os traços linguístico-culturais responsáveis pelo efeito de comicidade no quadrinho.

Em ambos os QHs, presentes nos recortes 33 e 35, há traços culturais importantes que corroboram para a produção de efeito de comicidade; no entanto, tais traços não são considerados, explicitados, trabalhados pelo livro didático em nome da concepção de língua adotada. O mesmo acontece com os dois QHs presentes no recorte 34, a seguir¹⁶⁶:

¹⁶⁶ Os QHs em questão estão presentes no recorte 34, na seção “No meio do caminho tinha um quadrinho: a inserção de quadrinhos no interior das unidades”.



O primeiro QH, em que um personagem parecido com um bebê escova os dentes com cerveja, extrai comicidade do grotesco e do exagero, daí a pergunta da mãe com a feição de espanto diante da cena que vê: “What are you doing?”, ao que seu interlocutor responde “I’m brushing my teeth! I’m just using the beer to rinse”. O elemento cultural presente é o vício daqueles que não deixam de beber em nenhuma ocasião, até mesmo ao fazerem a higiene bucal. Já o segundo é uma crítica cômica à comercialização de tudo, inclusive da sabedoria. O QH explicita o interesse financeiro do famoso filósofo Confúcio, que, agora, decide vender seus pensamentos. Essa crítica ao capitalismo, que é uma questão cultural importante para a produção do efeito e prazer cômico, simplesmente se apaga em nome do viés estritamente gramatical do livro. Consequentemente, a irreverência, a ironia, o jogo lúdico, presentes nos QHs, ficam amarrados a uma grade lógico-formal.

O recorte, a seguir, traz o famoso QH britânico “Andy Capp”, do criador Reg Smythe¹⁶⁷. Andy, conhecido como *Zé do Boné*, nos países de língua portuguesa, é um personagem de classe proletária, vivendo em Hartlepool, nordeste da Inglaterra. O

¹⁶⁷ Vale dizer que o nome do personagem Andy Capp é um trocadinho com *handicap* (do inglês, obstáculo), assim como pela aparência de Andy, sempre usando um boné (*cap*, em inglês).

personagem retrata um tipo beerrão, que não gosta de trabalhar, mulherengo e um péssimo marido¹⁶⁸. Observemos o recorte a seguir:

Recorte 35:

2. Ask a partner

● Pergunte a um colega.

1. What did you watch on TV last night?
2. Did you like school when you were seven? Why?
3. What kind of movies did you like to see when you were a child?
4. Did your parents talk to you about good manners when you were a child?
5. Did you believe in Santa Claus when you were a little child?

Good manners (boas maneiras). Santa Claus (Papai Noel).

Comics



Reg Smythe – Andy Capp © 2005 Creators Syndicate/Ipress



Suggestions of sites

- http://everything2.com/index.pl?node_id=1175129
- <http://burka.biography.ms/>
- <http://www.muldoons.com/muldoons/>
- <http://www.wwd.com/>
- <http://auctions.yahoo.com/s:Women%27s:23288>
- <http://www.daisymaze.com/>



¹⁶⁸ Seus passatempos incluem corrida de pombos, dardos, bilhar, futebol, ocasionalmente *cricket* e *rugby*, aposta em cavalos, ficar bêbado (muitas vezes caindo no canal e sempre, sete noites por semana, chegando em casa tarde como resultado), pescar (e não fregar nada maior que um lambari), galantear, deitar no sofá e discutir com sua esposa *Florrie* (“Flo”). Tais informações foram parcialmente retiradas do site www.nanovero.com/2009_12_20_archive.html.

O QH em questão mostra a mulher, Florrie, repreendendo o seu marido, Andy, por ter ficado excessivamente à vontade na casa de um estranho ao ter entendido mal a frase “Sinta-se em casa” e tirado os sapatos e as calças e pedido o controle remoto. Da ênfase dada à falha (cultural) de Andy, produz-se um efeito de caricatura. Rimos, portanto, do ridículo do e no outro, ou seja, da explicitação à ação do personagem, considerada culturalmente mal educada em nossa sociedade.

Sabe-se que, no contexto sócio-cultural da sociedade ocidental, a frase “sinta-se em casa” representa um gesto polido, bem educado quando pessoas recebem visitas em seus lares. O personagem Andy, o objeto da comicidade no quadrinho, desconstrói o traço que é considerado culturalmente polido, tornando-se, como resultado, risível. Tal efeito é produzido porque Andy compreendeu a frase ao pé da letra e fez “tudo o que fez” apesar do contexto sociocultural em que se encontrava, caracterizando o que Freud chama de cômico.

Embora o LD não discuta nem problematize a questão cultural aí em jogo, há uma atividade, anterior ao QH, nomeada “Ask a partner”, que traz cinco perguntas, entre as quais “Did your parents talk to you about good manners when you were a child?”¹⁶⁹, que pode ser remetida, pelo professor, à questão sócio-cultural presente no QH, mais precisamente à questão sobre “boas maneiras”. No entanto, tal “sugestão” permanece na obviedade, na transparência dos sentidos. O LD não trabalha as questões culturais implicadas, a memória dos personagens – no caso, as características do personagem Andy –, bem como o modo como o texto produz sentido(s), isto é, efeitos de comicidade. Tudo isso fica silenciado.

Acrescente-se, entre o final da atividade “Ask a partner” e o QH de Andy Capp, há a introdução da expressão “good manners” e de sua tradução, “boas maneiras”, que aparece em seu efeito de transparência. Em outros termos, não se trabalha com a relação entre a expressão “good manners” e seu contexto sócio-cultural. Isto se dá porque o tema é tratado como alguma coisa óbvia, transparente, a-histórica.

O recorte a seguir traz um QH produzido exclusivo para o LD em questão.

¹⁶⁹ “Seus pais conversavam com você sobre boas maneiras quando você era criança?”

Recorte 36:

Sugestões: brincar de cabra-pegada (*blindman's buff*); jogar bolinha de gude (*play marbles*); brincar de esconde-esconde (*hide-and-seek*); soltar pipa (*fly a kite*); ouvir contos de fada (*listen to fairy tales*) etc. Esta atividade deve ser feita em casa. Não apresente sugestões. Deixe que se expressem livremente, e não ser que lhe peçam ajuda. Algumas respostas podem ser surpreendentes. A tarefa pode ser colocada de outra forma: *Write 3 things that you can do now, but that you couldn't do in the past.*

Prediction: Informe que o texto a ser estudado fala de unhas infeccionadas, um assunto que pode interessar a ambos os sexos. Pergunte aos alunos se têm ou já tiveram algum problema de infecção, principalmente nas unhas dos pés. O que causa tais infecções? (fungos.) O que devemos fazer para evitar infecções? (Lavar e secar bem os pés, pois os fungos proliferam em ambientes fechados e úmidos.)

O texto talvez seja mais indicado como leitura, mas, se preferir, siga as orientações das unidades anteriores (*Listening, Speaking, Pronunciation*). Excepcionalmente, toque o CD e peça aos alunos que acompanhem a leitura. Em seguida, peça voluntários ou indique os alunos que lerão passagens do texto.

Explanations: O plural de *fungus* (fungos) é *fungi* (fungos). Pergunte a diferença entre fungo e bactéria (*bacterium* / *bacteria*). Fungos: organismos uni ou pluricelulares. São parasitas quando crescem em seres vivos ou saprófitos, quando se desenvolvem em matéria orgânica em decomposição. Exemplos: amanitas tóxicas, alucinógenos) e parasitas. Tem formas e tamanhos variados. Algumas doenças causadas por fungos: micose; pé-de-atleta (frieira) etc. Há fungos comestíveis, como o cogumelo e a morela.

Bactérias: microorganismos unicelulares que vivem isolados ou agrupados em colônias. Exemplos: bacilos, estafilococos, estreptococos etc. Têm o formato de um bastão. Algumas doenças causadas por bactérias: pneumonia, meningite, tuberculose, tétano etc.

Seus alunos estudaram este assunto na 6ª série. Sugira que preparem uma explicação sobre as diferenças entre bactérias, fungos e vírus para uma apresentação oral, se possível, em inglês.

Explique que o médico que trata as doenças de pele, dos cabelos e das unhas é o dermatologista (*derme* = pele). O profissional que procura melhorar e tratar doenças nos pés, como calo (*corn*), joanete (*bunion*), unha encravada (*ingrowing toenail*) etc., é o podólogo (podo = pé). Os locais públicos a que o texto se refere são piscinas, vestiários, banhas, lojas de calçados etc.

O texto sugere oportunidades transversais: higiene, saúde, trabalho.

Interactive work

1. Answer in English

- Write three things that you could do or used to do in the past, but that you can't do or are not really interested in doing now. *Personal answer.*

- _____
- _____
- _____

2. Ask a partner

- Pergunte a um colega.

- Would you like to change any part of your body? Which? Why?
- What would you do if you alone won the lottery?
- Did you do anything in the past that you would not have done if you could go back in time? What?
- What's the most interesting movie you watched last year?
- Do you consider yourself a lucky person? Why?

Comics

The human body has more than 200 different bones. This is the reason why dogs like us.



Ricardo do Rosário Jr.

Suggestions of sites

- <http://alternative-medicine-and-health.com/conditions/fingerprobs.htm>
- <http://kidshealth.org/kid/body/mybody.html>
- http://standards.nasa.gov/history_metric.pdf
- <http://tigerx.com/trivia/contents.htm>



O presente QH mostra o desenho de dois cães sonhando com (desejando) os ossos de seu dono, o que é possível perceber principalmente pelo plano imagético (os cães

com a língua para fora, salivando; sem contar com o desenho de um coração que traz em seu interior um osso, indicando que eles ‘amam’ ossos!).

Neste sentido, a frase "This is the reason why the dogs like us"¹⁷⁰ é, tipicamente, irônica, uma vez que o sentido usual de ‘gostar’ é deslocado, metaforicamente, para significar “comer”, isto é, “comer os ossos do dono”. Assim, a memória que emerge no QH, qual seja, de que “o cão é o melhor amigo do homem”, é deslocada pelo jogo entre os planos verbal e não-verbal conjuntamente, mais precisamente pelo enunciado “This is why the dogs like us” e a imagem que dá ênfase para os ossos no interior do corpo do dono (cf. recorte 36).

Acrescente-se, no jogo estabelecido entre os dois planos, identificamos o caráter chistoso do QH, já que fica condensado o fato de que cachorros gostam de ossos. Trata-se de um conhecimento sociocultural que é necessário ter para que o efeito de comicidade se produza. Como sempre ocorre no chiste, passa-se por cima do pensamento lógico-racional à medida que se produz uma transformação que se opera com os sentidos. Desconstrói-se a memória culturalmente construída de que o cão é melhor amigo do homem¹⁷¹. Como isso, o QH desloca tal memória e mostra um interesse inusitado (inesperado) dos cães por seres humanos, interesse que não seria afetivo, mas alimentar. Tudo isso não é dito explicitamente, mas de modo condensado.

Como é possível observar, pelo fato de o objeto da comicidade estar associado a sentidos de dor, mais precisamente, a sentimentos considerados desagradáveis em nosso contexto sócio-cultural, identificamos um tipo de comicidade a que Freud chama de *humor* ou *Galgenhumor*, explicitado no Capítulo 4. O QH traz conteúdos que não produziram prazer na experiência cotidiana. Ou seja, não se produziria prazer o fato de os cachorros gostarem de seus donos por causa de seus ossos, porque envolveria alguma dor. No QH, o prazer humorístico se produz justamente nesse lugar, isto é, por meio de afetos que normalmente podem (poderiam) vir a ser penosos (FREUD, 1905).

Embora o QH traga um jogo com os sentidos e com o saber discursivo, os mesmos não são trabalhados. Observando o funcionamento do QH dentro da unidade,

¹⁷⁰ “Eis porque os cães gostam da gente” (nossa tradução).

¹⁷¹ Embora promova um deslocamento, no QH em questão, emerge um discurso sobre a amizade entre os cães e seus donos. Por sinal, a relação entre o homem e o cão é tão difundida em todas as épocas e culturas que talvez seja possível falar que se trata de um fato ‘quase’ universal.

notamos que a sua inserção, no LD, foi motivada pelo tema introduzido no início da unidade, qual seja, o “corpo humano”. Mais precisamente, trata-se de uma unidade cujo objetivo é ensinar as partes do corpo humano em inglês, que pode ser observado, mais detalhadamente, no anexo 2. Notamos que o tratamento que o LD dá a essa temática é totalmente descontextualizado, isto é, estanque do contexto sócio-cultural do aluno. Tudo funciona como se o nome dos membros que formam o corpo humano coincidissem com a coisa que representa, como é possível observar no anexo 2¹⁷². A inserção do QH no LD parece ser uma tentativa de estabelecer um “gancho” com o tema, com o conteúdo trabalhado na unidade, no entanto, nenhuma menção ao campo da comicidade, à produção de efeitos de sentido, ao tipo de texto em questão, muito menos aos aspectos sócio-culturais presentes no QH, é feita.

Antes de finalizar, gostaríamos de enfatizar o seguinte: certos traços culturais presentes não somente nos QHs que fazem parte de nosso *corpus*, como também em QHs em geral, podem não ser exclusivos da cultura de uma região ou de um povo específico e podem dizer respeito, inclusive, a uma civilização inteira (a ocidental, por exemplo) ou, então, a uma época, como é o caso dos QHs de Dik Browne, que trazem em sua constituição personagens de épocas remotas.

Tal como fora dito no capítulo anterior, observamos que os traços culturais permeiam todo o material pesquisado, porque há sempre uma relação necessária da comicidade com o ambiente sociocultural, como o próprio Freud (1905) já havia notado¹⁷³. Tendo como base o nosso *corpus* de pesquisa, poder-se-ia dizer, reiterando o que temos afirmado, que as questões culturais mais fortes são: a) o desafio às hierarquias sociais (como é o caso da relação entre um policial e uma mulher, que infringe a lei de trânsito, como vimos no QH presente no recorte 33, por exemplo), b) a denúncia e explicitação de transgressões, vícios e outros aspectos considerados ridículos ou condenáveis social e culturalmente e c) o gosto pela transgressão da lógica (no caso dos chistes). Discursivamente, todos esses elementos consistem num olhar desconstrutor para as

¹⁷² Discursivamente, não existe uma relação termo-a-termo, entre pensamento, linguagem e mundo: a relação entre as palavras e as coisas não é uma relação natural, mas linguístico-histórica, isto é, discursiva, estabelecida por sujeitos concretos em condições de produção específicas.

¹⁷³ Conferir capítulo 4.

realidades sócio-culturais, pessoas e a lógica (leia-se, a racionalidade). No entanto, os resultados apontaram para o seu silenciamento e, conseqüente, apagamento.

A nosso ver, a desconsideração de aspectos linguageiros como os traços culturais constitutivos do campo da comicidade, em nome de uma concepção de língua como objeto, transparente e inequívoco, esvazia o sentido dos QHs (de seu ensino) e, conseqüentemente, desfaz o jogo (inclusive jogo intelectual) que os enredam. Vale dizer, ainda, que essa concepção de língua pressupõe um sujeito passivo cuja função resume-se tão somente em identificar, no quadrinho, o conteúdo trabalhado, seja ele estritamente gramatical, vocabulário e/ou temática. Trata-se de um tipo de abordagem que não requer do aluno, do professor e do próprio texto cômico maior exercício intelectual. Trata-se, ainda, de uma abordagem que impossibilita a inscrição do sujeito na língua como “portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando [...] a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações” (CORACINI, 2003: 153). Como resultado, impede-se uma reflexão sobre o outro, mais precisamente, sobre os valores culturalmente arraigados que são deslocados pelo campo da comicidade.

Com base nos resultados de análise desse último item, podemos afirmar que não há a abertura de um espaço que possibilite problematizar os traços culturais presentes nos QHs, traços estes que corroboram, em grande parte, para efeitos de comicidade. Apesar de os traços culturais serem marcas recorrentes nos quadrinhos (no campo da comicidade em geral), os LDs de inglês analisados não os exploram, ou se o fazem, é apenas de modo superficial, impossibilitando a experiência do estranhamento que o seu (re)conhecimento pode(ria) causar no sujeito-aluno e, por conseguinte, a fruição do prazer cômico. Lembremos, com Coracini (2007: 158), que ensinar uma língua estrangeira é

oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem a intenção de dizer.

Não havendo, pois, um trabalho que explore os aspectos culturais que jogam nos (tecem os) textos cômicos, o seu ensino tende a não permitir a inscrição do sujeito na

língua, o deslocamento de sua posição subjetiva, como já dissemos. Parece não haver espaço para a fruição/prazer cômico (FREUD, 1989 [1905]), o que resulta, conseqüentemente, na impossibilidade de historicização dos sentidos, do deslocamento da posição de sujeito (aluno e professor), do prazer e, logo, da experiência com o outro. Identificamos, como os resultados puderam mostrar, que há, com relação à abordagem dos quadrinhos, uma trama enredada que barra o acesso ao estranhamento, à profundidade da rede de filiações. Nessa rede, os sentidos não se filiam, só se estratificam, resultando na interdição da fruição (do prazer cômico) e, conseqüentemente, na imobilidade da posição-aluno em um contexto de mera reprodução e/ou reconhecimento de estruturas linguísticas isoladas de seu contexto de produção e de temas introduzidos na unidade.

Por isso, cabe dizer que não basta simplesmente a presença de uma pluralidade de gêneros discursivos com forte circulação em nossa sociedade midiática, como, por exemplo, os quadrinhos. É preciso, pois, uma abordagem que possibilite o aluno re-significar-se e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em outros termos, ser falado (tocado, envolvido) por ela. Vimos que o tipo de abordagem adotado não possibilita uma abertura para que o aluno se inscreva na língua via comicidade. Portanto, acreditamos que é necessária uma mudança de postura; é preciso, pois, uma abordagem que contemple os aspectos culturais e discursivos que constituem o campo da comicidade, que garanta a visibilidade do tratamento do contexto sócio-cultural, das posições subjetivas em jogo e dos efeitos de sentidos produzidos pelos processos cômicos mobilizados em cada texto (QH).

Concluindo, por enquanto...

Neste capítulo, delineamos a especificidade de nosso *corpus* de pesquisa e apresentamos os resultados da análise que depreendemos durante o seu processo. Tais resultados foram dispostos em três itens que, embora tenham sido separados por uma questão metodológica, se entrecruzam. No primeiro, mostramos os resultados da análise

sobre os modos de abordagem do campo da comicidade pelos LDs de inglês pesquisados, a partir de práticas didático-pedagógicas justapostas aos QHs. Tais resultados apontaram para o funcionamento dessas práticas e seus efeitos de sentido. Pudemos observar que elas funcionam como procedimentos de controle da interpretação e de contenção dos jogos, das brincadeiras com a língua, da disseminação dos sentidos, portanto. Seu funcionamento produz efeito de unidade e homogeneidade na leitura dos quadrinhos, resultando na desambiguação do humor.

No segundo item, o enfoque recaiu sobre o funcionamento da (dis)posição dos quadrinhos nas páginas dos LDs de inglês analisados e os possíveis efeitos de sentidos que essa disposição produz. Observamos que, embora existam três modos diferentes de inserção dos quadrinhos nos LDs (no início, no meio e no fim das unidades), o seu modo de tratamento é similar: os quadrinhos são comumente tomados ora como lugar de ensino da língua como código, ora como lugar de identificação da temática e, conseqüentemente, do vocabulário introduzido na unidade. Neste último caso, a inserção dos quadrinhos no final das unidades, isentos de práticas didático-pedagógicas foi motivada pelo tema introduzido e trabalhado na unidade. Assim sendo, a leitura do quadrinho tem por objetivo reforçar, no aluno, o tema estudado, o que é, pois, um modo de ele identificar o tema e o vocabulário relacionado. Paradoxalmente, embora os quadrinhos estejam intimamente relacionados com as unidades, mais precisamente com os temas e o vocabulário propostos, o fato de os mesmos encerrarem as unidades produz a falsa impressão de um momento de entretenimento, de descontração para o aluno. Nos demais casos, quais sejam, em que são propostas práticas didático-pedagógicas com base nos quadrinhos, identificamos uma visão gramaticalista da língua, isto é, uma postura que privilegia a dimensão estritamente linguística no ensino. Isto é, a presença dos quadrinhos nos LDs serve apenas como pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua. O caráter não-verbal, importante para os efeitos de comicidade, é apagado, isto é, subsumido pelo plano verbal.

Já no terceiro, abordamos a relação língua-cultura que envolve os quadrinhos. Observamos que a forma de sua abordagem se constitui em uma prática de silenciar as memórias discursivas, os traços culturais. Tal silenciamento produz uma impossibilidade dos efeitos e prazer cômicos, uma vez que os traços culturais são, entre outros, fundamentais para a produção da comicidade.

Em síntese: embora os LDs pesquisados tragam em suas páginas um tipo de texto considerado inovador, criativo e divertido, em respeito às recomendações dos PCNs, a sua postura assume um caráter estritamente linguístico, o que aponta para um caráter utilitarista: os QHs estão a serviço tão somente de: a) ensinar aspectos linguísticos que os LDs julgam importantes, aspectos estes desvinculados de seu contexto de produção, b) treinar o aluno para interpretar texto, atividade esta que se reduz a uma mera busca de informações no quadrinho (o que, quem, quando, onde, por que?), o que resulta, a nosso ver, na descaracterização do texto quadrinizado cômico, e, finalmente, c) levar o aluno a identificar, nos quadrinhos, o tema introduzido na unidade. Como os resultados da análise empreendida puderam mostrar, a espessura material dos aspectos linguísticos não é trabalhada, explorada, resultando no apagamento de efeitos cômicos e, conseqüentemente, na proibição da fruição na leitura.

Sem querer dar receita de como trabalhar QHs no contexto linguístico escolar, mais precisamente, no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, entendemos que, sendo a comicidade um fato languageiro que diz respeito ao sujeito, à sua subjetividade – ao mesmo tempo em que é um fato linguístico-cultural que traz em seu bojo questões de ordem existencial, política e sócio-histórica, como vislumbramos no capítulo 4 – faz-se necessária uma abordagem que foque nas especificidades dos QHs, de sua linguagem, bem como dos aspectos verbo-visuais que corroboram para a produção de efeitos de comicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se inscreve em uma perspectiva discursiva da linguagem, uma vez que busca compreender os sentidos em seu funcionamento. Como já apresentado na introdução desta tese, partindo dessa perspectiva, discutimos os modos de abordagem dos QHs pelos LDs de inglês como LE investigados para esta pesquisa, observando as suas consequências na aprendizagem do ensino de inglês.

Esta investigação está centrada na temática do ensino-aprendizagem de inglês por meio de LDs. Dos LDs de inglês como LE analisados, embora todos eles tragam em suas páginas textos pertencentes ao campo da comicidade, pudemos observar que nenhum deles os explora. No que concerne ao modo de tratamento da comicidade, não encontramos diferença entre os textos ditos “autênticos”, isto é, aqueles QHs que têm circulação social e os QHs produzidos exclusivamente para os livros (que chamamos de *comicidade pedagógica*). Tal como os resultados da análise mostraram, todos eles tomam os QHs – e, por conseguinte, o campo da comicidade – como um instrumento que serve unicamente para ensinar aspectos da língua inglesa como código (aspectos gramaticais e vocabulário predominantemente), desvinculados de suas condições de produção.

Por consequência, questões relevantes como aspectos culturais e linguísticos, responsáveis pelos efeitos de comicidade nos QHs, não são contemplados, o que resulta em seu inevitável apagamento. Apagando-se os efeitos cômicos, barra-se, ao mesmo tempo, a possibilidade do prazer cômico que se poderia produzir na leitura dos quadrinhos.

Neste sentido, acreditamos poder afirmar que o tipo de abordagem proposto não cumpre com a proposta calcada no paradigma teórico no qual os PCNs se apóiam. Assim, apesar de os LDs de inglês analisados terem sido produzidos com base neles – para os quais o gênero textual é fundamental para a aprendizagem do aluno –, a sua abordagem não abre para o que é próprio do campo da comicidade, isto é, para a compreensão de sua especificidade. Dito de outro modo, embora os LDs tenham sido feitos com base nos objetivos dos PCNs, cujas propostas pedagógico-curriculares tomam como objeto de ensino-aprendizagem uma pluralidade de gêneros discursivos – em nosso caso, os

quadrinhos -, no modo de abordá-los ecoa uma concepção de língua(gem) concebida como objeto transparente, homogêneo e inequívoco.

Trata-se, pois, de uma abordagem que funciona sob a égide da formalidade, da homogeneidade e da literalidade. Ainda que o campo da comicidade seja constituído pela instabilidade, pela movência, pelo jogo, pela disseminação de sentidos, a abordagem adotada, vinculada a uma concepção de língua como código, tende a repelir (apagar) todo o jogo de que esse campo discursivo é constituído.

Por isso, cabe dizer que não basta a simples inserção de uma infinidade de textos que têm circulação na sociedade, isto é, presentes no dia-a-dia do aluno, como é o caso dos quadrinhos. Os textos, por si mesmos, não funcionam. Não havendo a possibilidade de um espaço para a historicização dos sentidos e do sujeito, para a disseminação de sentidos, para o estranhamento e, por conseguinte, para o deslize de posições subjetivas, a presença de diversos textos em nada fará diferença, havendo, assim, um silenciamento que, no processo de aprendizagem, se produz sobre a memória discursiva. Noutros termos, se a concepção de ensino de língua não sofrer deslocamentos, reestruturações de toda ordem, os quadrinhos, assim como outros tipos textuais, continuarão a ser um lugar de mero reconhecimento de aspectos linguísticos, esvaziados de sentido, dificultando a inscrição do sujeito-aprendiz na língua e na cultura.

A nossa posição é, pois, a de que se deve trabalhar a historicidade, a interpretação, a trama de sentidos que tece os textos, a espessura material da língua. Acessar os discursos, como é o caso do discurso da comicidade, para refletir, deslocar, provocar estranhamento e produzir sentido (historicização) e não apenas “reproduzir”. No caso que defendemos, não se trabalharia a língua como código, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo, o sujeito da prática escolar (tanto o aluno quanto o professor) estaria trabalhando o acontecimento da língua nele e não a língua como um instrumento. A comicidade (dos quadrinhos) seria um objeto produtivo na formação do aluno e do professor, constituindo-se em um exercício intelectual importante e não um mero receptáculo onde se alojam itens gramaticais descontextualizados.

Embora o gesto de inserir textos, como os quadrinhos, em LDs produza uma aparência de “novo” (“inovação”) no ensino de uma língua, ele apenas reformula velhas estruturas (CORACINI, 1999), como os resultados de análise permitiram mostrar. Não se livra da memória, acrescentando nem substituindo tipos textuais por outros.

Embora os textos pertencentes ao campo da comicidade sejam lugar de jogo de sentidos, de trabalho da língua(gem), de funcionamento de diferentes discursividades, o modo de abordagem dos LDs investigados, cerceia o trabalho de interpretação, de movência dos sentidos e do sujeito. Ler um texto cômico é sempre um processo complexo, que exige exercício intelectual. Como se trata de um texto artístico verbo-visual que faz parte da sociedade em que vivemos e se constitui como um lugar de resistência, de liberdade, de estética do pensamento, faz-se necessário outro tipo de abordagem. Acreditamos que o modo de abordagem da comicidade deve transcender o objetivo de mero reconhecimento (localização) de verbos, estruturas linguísticas, temas e vocabulário. É preciso, pois, mudar as condições de produção já sedimentadas de leitura na escola, o que é possível por meio de uma mudança no que diz respeito à concepção de língua, de texto e de ensino-aprendizagem de uma língua. Em síntese, urge um tipo de abordagem que permita vislumbrar o funcionamento do texto, da língua, a fim de o sujeito vislumbrar e experimentar o movimento de sentido.

Entendemos que o tipo de abordagem que encontramos nos LDs pesquisados pode ter implicações sérias no ensino-aprendizado de inglês como LE, dado o papel relevante que o LD de língua estrangeira adquire na constituição da identidade de professores e alunos (PERUCHI e CORACINI, 2003). Observamos, pelo menos, três consequências, principalmente para o aluno, de uma abordagem dos QHs pautada na leitura monossêmica e na língua enquanto código e conjunto de regras gramaticais. A primeira delas é o apagamento da criatividade, da imaginação, do prazer. A segunda, intimamente relacionada à primeira, é a total ausência do componente lúdico e, portanto, do prazer (cômico), do envolvimento que toda aprendizagem (entendida como aquela que atravessa o corpo e o transforma) deve pressupor. Finalmente, a terceira diz respeito ao apagamento do aspecto político da comicidade. Vimos, no capítulo 4, que o campo da comicidade traz em seu bojo implicações sérias, políticas, isto é, os jogos e os embates com a memória e as

posições ideológicas dos sujeitos¹⁷⁴. Na abordagem dos QHs pelos LDs pesquisados, esse caráter político é apagado.

O modo de ler QHs, instaurado pelos LDs investigados, é, assim, regulado por procedimentos de controle da interpretação (dos sentidos) que se materializam, em grande parte, em formas enunciativas – como é caso das PDPs justapostas aos QHs – que mergulham o aluno num espaço lógico-pragmático que tende a desambiguar os sentidos, normatizando-os; mas também de impotência, de impossibilidade de produzir e experimentar sentidos de outro modo.

Acreditamos que, para que haja historicização de sentidos, efeito e prazer cômico, para que o ensino de inglês por meio de QHs constitua uma experiência mobilizadora de questões linguístico-culturais e identitárias, é preciso uma mudança de posição: pensar a língua em seu funcionamento, ou seja, na sua relação constitutiva com a história (sócio-cultural) para produzir sentido, e não como uma estrutura que funciona por si mesma, exterior ao sujeito. Só assim, o humor¹⁷⁵ não seria concebido como um mero momento de divertimento que não requer um exercício intelectual ou, simplesmente, concebido como lugar de reconhecimento, como já dissemos, de estruturas da língua, mas como elemento fundamental para a constituição da subjetividade, dos sentidos, possibilitando o estranhamento, o deslocamento de posições subjetivas e a criatividade que, exercida, poderá, um dia, permitir aos alunos atitudes singulares.

Embora tenhamos que colocar um “ponto final” nesta tese – necessidade que nos constitui, sujeitos de linguagem inscritos em um mundo semanticamente normal –, almejamos continuar nossa investigação, mas, desta vez, realizar uma pesquisa com professores de inglês e alunos de ensino básico de escolas públicas na mesma região aqui adotada, para analisar como o campo da comicidade - especialmente QHs - é abordado. No entanto, esse será um outro momento, outra história a ser produzida em um tempo-espaço diferente, com outros protagonistas, outros-mesmos percursos, outros-mesmos desejos.

¹⁷⁴ Entre as implicações políticas apagadas, estão a resistência e o confronto com adversários, assumam estes a forma de situações ou posições subjetivas. Neste sentido, a comicidade pode ser vista como uma espécie de arma intelectual (compreensão próxima a de Pêcheux). Ela parece estar sempre em posição de tensão com o contexto histórico e ideológico em que se produz. Essas questões têm, naturalmente, desdobramentos filosóficos existenciais.

¹⁷⁵ “Humor” está sendo empregado aqui para significar o amplo e complexo campo da comicidade (FREUD, 1905).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, A. (1977). “Pedagogia e quadrinhos”. In: Álvaro de Moya. *Shazam!* São Paulo, SP: Editora Perspectiva, p. 136-170.

ABREU, N. C. (1996). *O olhar pornô: a apresentação do obsceno no cinema e no vídeo*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras.

AGUIAR, K. F. *Fotografia digital: hibridações*. In: BOCC: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Covilhã. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/aguiar-katia-fotografia-digital.pdf. Acesso em 24/02/2010.

APOLINÁRIO, J. A. F. (2008). “O sentido do trágico e a efetividade do criar para além: Nietzsche e a plasmação dionisíaca”. In Revista Trágica, 2º. semestre de 2008, nº. 2, PP. 71-78. ISSN: 1982-5870.

ARAÚJO, A. (2005). *O Lúdico e o Lúcido. Para uma linguística do humor linguístico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

ARISTÓTELES. *Poética*: tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Trad. Eudoro de Sousa. 5 ed. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.

ARROJO, R. e RAJAGOPALAN, K. (1992). “A noção de literalidade: metáfora primordial”. In: Rosemary Rojo (org.). *O Signo Desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP. Editora Pontes, p. 47-56.

ARROJO, R. (1992). “Compreender X interpretar e a questão da tradução”. In: Rosemary Rojo (org.). *O Signo Desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP. Editora Pontes, p. 67-70.

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. (2001). *Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso*. Cascavel: Edunioeste.

AUROUX, S. (1992). *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990). “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 19, 1984. p. 25-42.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Trad. Coord. por Maria Onice Payer. Campinas: Ed. Da UNICAMP.

AUTHIER-REVUZ, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS.

BAKHTIN, M. (1975). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 1. Ed. Tradução de Autora Fornoni Et. Al., São Paulo, SP: Hucitec/EDUNESP, 1990.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico – Classe, códigos e controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, Vozes.

BHABHA, R. (1998). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte. Editora UFMG.

BIBE-LUYTEN, S. M. (1985). *O que é história em quadrinhos*. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

BIRMAN, J. (2009). *As pulsões e seus destinos. Do corporal ao psíquico*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7ª. ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp.

CANGUILHEM, G. (1980). *Le Cerveau et la Pensée*. Em: Georges Canguilhem: Philosophe. Historien des Sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990). Paris: Albin Michel, 1993, p.11-33.

CARMAGNANI, A. M. (1999). “Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões”. In: Maria José Coracini (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1º Ed. – Campinas, SP: Pontes, p. 45-56.

CIRNE, M. (2003). *Quadrinho, sedução e paixão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

CIRNE, M. (1972). *Para ler os quadrinhos. Da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

CIRNE, M. (1970). *Bum! A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLDO, E. S. (orgs.) (2003). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre-na sala de aula de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Editora Mercados de Letras.

CORACINI, M. J. R. F.(2010). *O livro didático de FLE: identidade e cultura*. (no prelo)

CORACINI, M. J.R.F. (2007). *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CORACINI, M. J. R. F. (2003). “O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua”. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo

(orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre-na sala de aula de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercados de Letras, p. 193-210.

CORACINI, M. J. R. F. (2003). “A escamoteação da heterogeneidade”. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre-na sala de aula de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercados de Letras, p. 251-268.

CORACINI, M. J. R. F. (2003). “As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula”. In: Maria José R. Coracini. *Identidade e Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 319-336.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) (2003). *Identidade e Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária.

CORACINI, M. J. R. F. (1999). “O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética”. In: Maria José Coracini (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1º Ed. – Campinas, SP: Pontes, p. 33-43.

CORACINI, M. J. R. F. (1999). “A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação”. In: Maria José Coracini (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1º Ed. Campinas, SP: Pontes, 143-151.

CORACINI, M. J. R. F. (1995). “Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens”. In: Maria José Coracini (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, p. 75-84.

CORACINI, M. J. R. F. (1992). “O cientista e a noção de sujeito na linguística: expressão de liberdade ou submissão?”. In Rosemary Arrojo (org.). *O Signo Desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, p. 19 a 24.

DARTON, Robert. (1995). *O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução*. 1ª. reimpressão. São Paulo, SP: Cia das Letras.

DERRIDA, J. (1972). *Posições*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EAGLETON, T. (1993). *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

EGUTI, C. A. (2001). *A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP. Dissertação de Mestrado.

ELIA, L. (2004). *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora.

- FELISBINO, A. (2001). *A des-contrução dos sentidos e a formação do humor em Jô Soares*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan/jun.
- FERREIRA, M. C. L. (2000). *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul.
- FOLKIS, G. M. B. (2004). *Análise do discurso humorístico: as relações marido e mulher nas piadas de casamento*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.
- FONSECA, J. (1999). *Caricatura: a imagem gráfica do humor*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- FOUCAULT, M. (1969). *Arqueologia do saber*. Petrópolis; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- FOUCAULT, M. (1971). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª. Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. (1974). *A verdade e as formas jurídicas*. 2ª edição, 1ª. reimpressão. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et AL. J. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, 1999.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder* (org. e trad. de Roberto Machado). 16ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 23ª. ed., 1975.
- FRANZONI, P. H. (1992). *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- FREUD, S. (1905). *El Chiste e su Relación con lo Inconciente*. In: *Obras Completas*, volumen 8. Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 2ª ed., 1ª reimpressão, 1989.
- FREUD, S. (1908). *Escritores criativos e devaneios*. In: *Obras Completas*, volume 9. Rio de Janeiro, RJ: Editora Imago. 1ª Ed., 1976.
- GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- GADET, F. e PÊCHEUX, M. *A língua inatingível. O discurso na história da linguística*. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GALLI, F. C. S. (2008). *(Ciber) espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas*. Campinas, SP. Tese de Doutorado, UNICAMP/IEL.

GARCÍA CANCLINI, N. (1998). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 2ª. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.

GINACH, E. L. (2005). *Discurso, silenciamento e alteração material no filme Deus é brasileiro*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL

GRIGOLETTO, M.(1999). “Leitura e funcionamento discursivo do Livro Didático”. In Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1ª. edição. Campinas, SP: Editora Pontes.

GRIGOLETTO, M. (1995). “A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica”. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini, “O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira”. Campinas: Pontes, p. 85 a 92.

GRIGOLETTO, M. (1992). “A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista”. In: Rosemary Rojo (org.). *O Signo Desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP. Editora Pontes, p. 93-97.

HALL, S. (1992). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAROCHE. C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo, SP: Editora Hucitec.

HENRY, P. (1984). “A história não existe?”. In: Eni P. Orlandi (org.). *Gestos de leitura*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1994.

HUTCHEON, L. (1995). *Teoria e política da ironia*. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

KEHL, M. R. (2002). *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. 1ª. reimpressão.

KELLNER, D. (2001). *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC.

KLAWA, L. e COHEN, H. (1972). “Os quadrinhos e a comunicação de massa”. In: Álvaro de Moyá. *Shazam!* São Paulo: Editora Perspectiva, p. 103-114.

KUPERMANN, D. (2003). *Ousar rir. Humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

LACAN, J. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [1998].

- LINS, M. P. P. (2006). *A combinação verbal/não-verbal e a progressão temática nos textos de quadrinhos*. Congresso Nacional de Linguística e Filologia: X Congresso Nacional de Linguística e Filologia.
- MACHADO, R. (1979). “Por uma genealogia do poder”. In Michel Foucault; *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16ª. edição. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001.
- MACHADO, R. (1999). *Nietzsche e a verdade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- MARIANI, B. (1998). *O PCB e a imprensa. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP. UNICAMP.
- MARINHO, E. S.(2004). *Histórias em quadrinhos: oralidade em sua construção*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), Rio de Janeiro, v. VIII, n. 12, p. 111-118.
- MASCIA, M. A. A. (2003). “Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira”. In: Maria José Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MASCIA, M. A. A. (2002). *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp.
- MCLUHAN, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo, SP: Editora Cultrix.
- MENDONÇA, M. R. S. (2005). “Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos”. In: Dionísio et Al. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOYA, A. (1977). *Shazam!* São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- NAVARRO-BARBOSA, P. L. (2004). “O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História”. In: Vanice Sargentini e Pedro Navarro-Barbosa. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz.
- NETO, A. D. S. (2008). *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp/IEL.
- NICOLAU, M. (2007). *Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico*. João Pessoa, PB: Editora Marca da Fantasia.
- NIETZSCHE, F. (2007). *O Nascimento da Tragédia*. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

OLIVEIRA, M. L. S. de (2007). “O humor em Mafalda e a violação das máximas conversacionais”. In SIGET 4º. Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais. Tubarão, SC.

ORLANDI, E. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes.

ORLANDI, E. (1999). *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Editora Pontes.

ORLANDI, E. (1997). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. 4ª. edição, Campinas, SP: Editora da Unicamp.

ORLANDI, E. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3ª. edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ORLANDI, E. (1995). “Efeitos do verbal sobre o não-verbal”. In Revista Rua, Campinas, 1: p 35-47.

ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura*. Editora Cortez: São Paulo; Editora da Universidade de Campinas: Campinas.

ORLANDI, E. (1983). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. Ed., 2ª. reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAIVA, V. L. M. (2009). “História do material didático de língua inglesa no Brasil”. In Reinildes Dias e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PÊCHEUX, M. (1980). “Ler o arquivo hoje”. In Eni Puccinelli Orlandi (org.). *Gestos de Leitura – Da História no Discurso*. 2ª. Ed. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 55-64.

PECHEUX, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2ª. Ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora Pontes, 1997.

PECHEUX, M. (1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

PERUCHI, I. e CORACINI, M. J. F. R. (2003). “O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira”. In: Maria José R. Coracini. *Identidade e Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 363-385.

PETERS, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

PIGNATARI, D. (1974). *Semiótica e literatura*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva.

PIRANDELO, L. (1908). *O humorismo*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo, SP: Editora Experimento, 1996.

POSSENTI, S. (1998). *Os Humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

POSSENTI, S. (2005). “Humor e estereótipos femininos”. IV Congresso Latinoamericano de Estudos del Dicurso. ALED2005, Vol. 1, pp. 1-8, Santiago, Chile.

RAMOS, R. C. G. (2009). “O Livro Didático de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: Papéis, Avaliação e Pontencialidades”. In: Reinildes Dias e Vera Lúcia Lopes Cristovão (orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 173- 198.

REIMÃO, S. “Estudos sobre produção editorial e a história dos livros no Brasil – algumas observações”. In: 1º. Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, RJ.

REVUZ, C. (1998). “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp.

ROSÁRIO, C. C. (2005). “Sobre Nietzsche e a ressurreição de um Deus”. In: Revista Morpheus, Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Conhecimento e Sociedade, nº. 6. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais/CCH/UNIRIO.

RUFINO, K. B. P. L. (2003). “Humor e identidade no livro didático de língua inglesa”. In: Ana Maria G. Carmagnani e M. Grigoletto (orgs.). *Questões de linguagem e identidade*. Revista Crop, 9, p. 123-137.

SALIBA, E. T. (2002). *Raízes do Riso: A representação humorística na história brasileira da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras.

SANTAELLA, L. (2002). “Cultura midiática”. In: Ana Maria Balogh, Antonio Adami, Juan Droguett, Haydée Dourado de Faria Cardoso (orgs.). *Mídia, Cultura, Comunicação*. São Paulo, SP: Arte & Ciência.

SERRANI, S. (2005). *Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo, leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes.

SILVA, J. R. C. (2008). “O gênero tira de humor e os recursos enunciativos que geram o efeito risível”. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro.

SOUZA, D. M. (1999a). “Autoridade, Autoria e Livro Didático”. In Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1º Ed. – Campinas, SP: Pontes, p. 27-31.

SOUZA, D. M. de. (1999b). “Gestos de Censura”. In Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1º Ed. – Campinas, SP: Pontes, p. 57-64.

SOUZA, D. M. de. (2003). “Identidade transversal e política de verdades políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras”. In: Maria José Coracini (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 337-350.

SOUZA, L. S. M. (2001). “O humor na sala de aula”. In: Marisa Grigoletto e Anna Maria H. Carmagnani (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

STUTZ, L; e BIAZI, T. M.(2007). *A construção de seqüências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de LI*. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais.

UYENO, E. (2002). *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (1998). “Limiares de silêncio: a leitura intervalar”. In Eni Puccinelli Orlandi (org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Editora Pontes, p. 59-86.

Livros didáticos de inglês como LE selecionados para a presente pesquisa

JELIN, I. *English - A High School Coursebook*. São Paulo, SP: FTD.

LIBERATO, W. A. (1998). *Compact English Book – Inglês Ensino Médio*. São Paulo, SP: Editora FTD.

_____. (2005). *English in formation*. São Paulo, SP: Editora FTD. (Obra em 4 volumes para alunos de 5ª a 8ª séries).

MARQUES, A. (1999). *Password - special edition*. São Paulo, SP: Editora Ática.

SIQUEIRA, R da S. N. *Magic Reading, Book 4*. 1 edição. São Paulo, SP: Editora Saraiva.

SIQUEIRA, V. Lellis e PELLIZZON, E. L. *Enjoy it – An English course*. Volume 1. São Paulo: Atual Editora, 1995.

Unit 2



Leia-as e peça que repitam. As palavras apresentadas nesta unidade, tal como na *Unit 1*, não são totalmente desconhecidas dos alunos, o que facilita a aquisição de vocabulário, ou seja, parte-se de algo já conhecido para acrescentar novos *inputs*. Há um pequeno diálogo entre os dois jovens na página de abertura. O que será que estão dizendo?

Speaking: faça o papel do rapaz (*role-play*) e pergunte a alguns alunos: *What's your favorite sport?* Ajude-os a responder, caso tenham dificuldade. Peça a dois ou três alunos que repitam a pergunta a outros colegas.

Starting points: livros fechados. Perguntas: Quem aqui pratica esportes? Qual o esporte favorito desta sala? Onde vocês praticam o esporte de sua preferência? Qual a importância do esporte na vida das pessoas? E das nações?

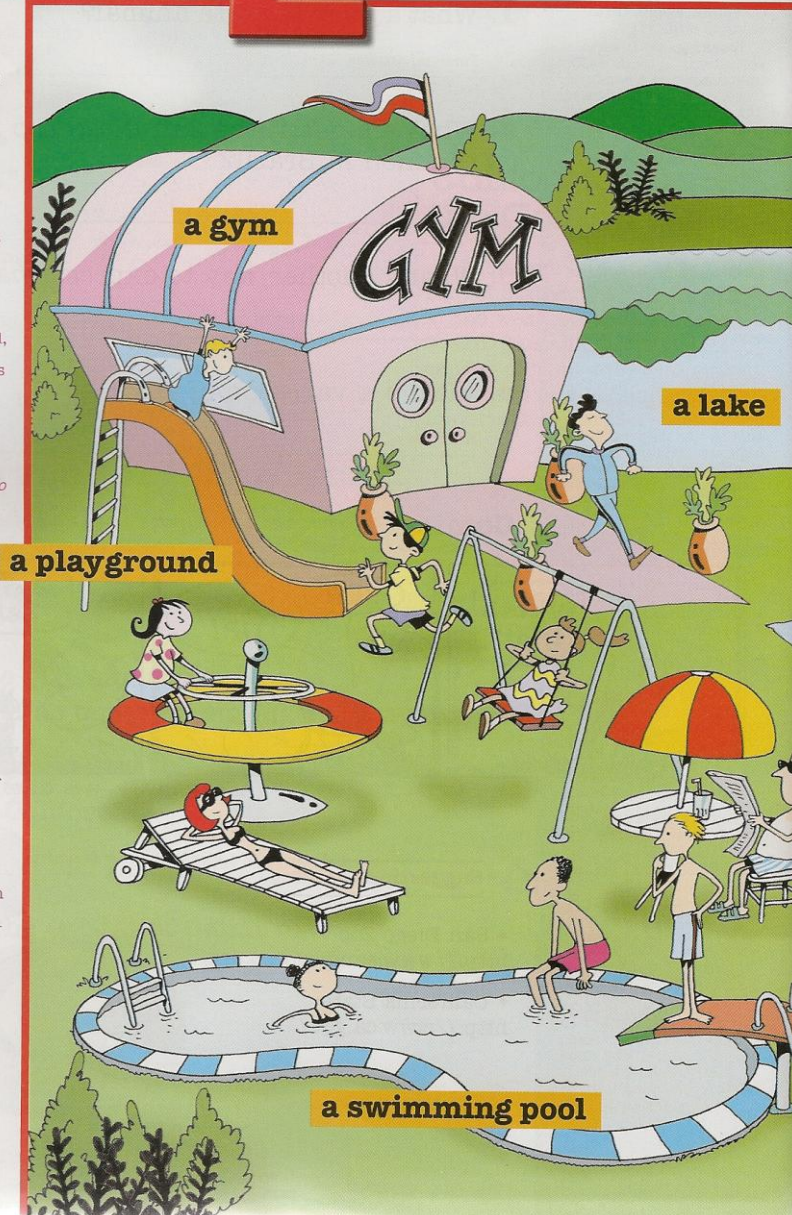
Comente que os esportes melhoram a vida das pessoas, aproximam países e culturas, ajudam a evitar o perigo das drogas e promovem a cidadania. O tema "esportes" oferece oportunidades transversais – saúde, ética, pluralidade cultural, cidadania, respeito às diferenças e obediência às normas sociais.

Comente que as crianças mais novas brincam e praticam os primeiros esportes em um *parquinho*. Como seria a palavra *parquinho* em inglês? *Playground*. Ginastas e atletas geralmente treinam em academias. Como será que se diz *academia de ginástica* em inglês? *Gym*. Há quem prefira ter um *treinador físico pessoal*. Como se diz isso em inglês? *Personal trainer*. O basquete e o vôlei são jogados em quadras especiais. Como será que se diz *quadra de vôlei* em inglês? *Volleyball court*. Escreva no quadro as palavras que for citando em inglês.

Informe que esta lição fala de esportes e dos locais onde eles são praticados.

Listening: toque o CD. Os alunos devem ouvir em silêncio. Após ouvirem a primeira vez, diga que repetirá a faixa e desafie-os a descobrir os nomes dos locais que forem citados.

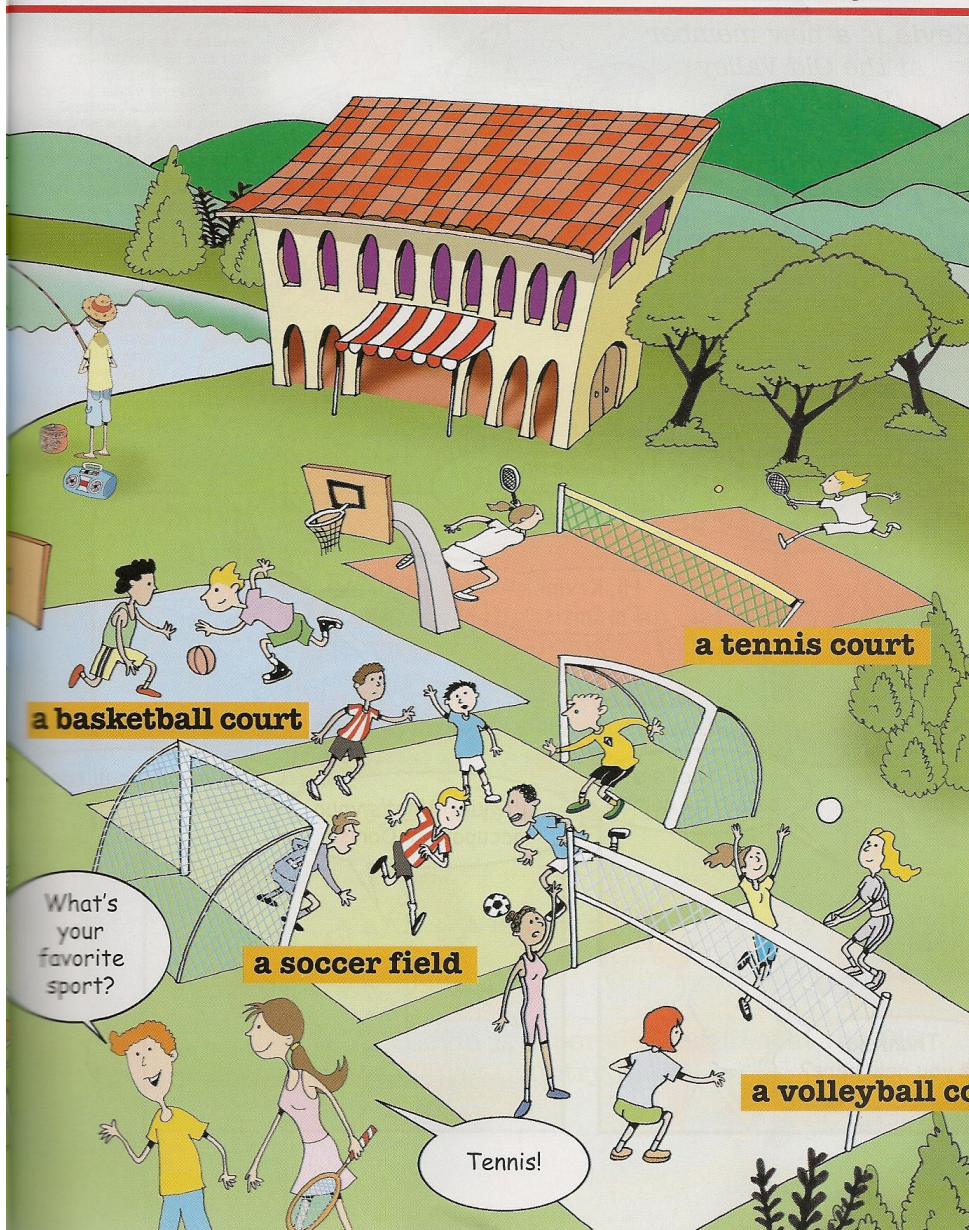
Reading: peça que abram os livros. Toque o CD novamente para que acompanhem a leitura e observem como as palavras são escritas.



At the Old Valley Country Club

Pronunciation: na maioria das palavras terminadas em *-ey*, a pronúncia é /i:/ *valley, volley, Disney, Mickey, Shirley* etc. A pronúncia de *country* é /kʌntri/, e não /kauntri/. A palavra *gym* é reduzida de *gymnasium* (*ginásio de esportes*) e também de *gymnastics* (*I can't do gym today*).

Explique que muitos esportes têm nomes ingleses. Além dos citados na lição, mencione outros, como: *handball, surf, billiards, baseball, hockey, boxing* etc.



a basketball court

a tennis court

a soccer field

a volleyball court

What's your favorite sport?

Tennis!

Unit 6



Starting points: Informe que o tema a ser estudado é o corpo humano (*the human body*). Boa parte das palavras relacionadas ao corpo humano já foi apresentada ao longo do curso.

Um casal de alunos visita o laboratório de ciências (*laboratory*) de uma grande escola. Eles estão interessados no estudo do esqueleto humano (*human skeleton*).

Mostre gravuras, cartazes ou projete figuras de um rosto, dos olhos, da boca, de braços, mãos, pernas e pés. Desafie os alunos a falar em inglês as partes que você indicar. Escreva no quadro as que não souberem. Toque o CD, pausando para que tentem traduzir em voz alta.

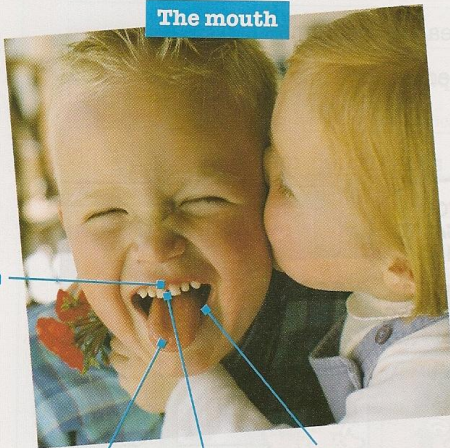
Em seguida, peça que abram os livros e acompanhem a gravação.

Explique algumas das palavras: *finger* (dedo da mão); *toe* (dedo do pé); *ear* (ouvido ou orelha); *pupil* (pupila ou aluna); *elbow* (cotovelo).

Chame a atenção para a pronúncia de algumas palavras: *cheek* (bochecha); *chin* (queixo); *thigh* (coxa); *knee* (joelho); *heel* (calcanhar).

REVIEW & VARIETIES

The mouth



Gum

Tongue

Teeth

Lip

Eyebrow

Eyelashes

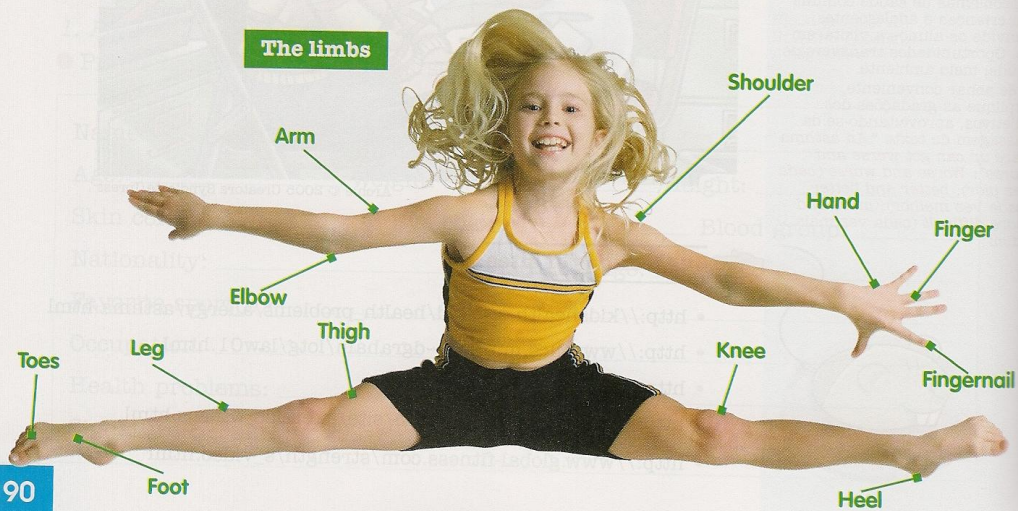
Eyelid

Pupil



The eyes

The limbs



Shoulder

Arm

Hand

Finger

Elbow

Fingernail

Thigh

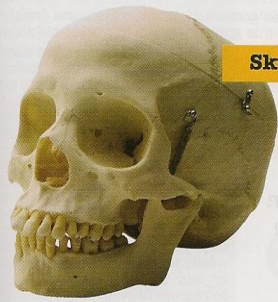
Knee

Toes

Leg

Heel

Foot



Skull

The head

Hair

Forehead

Eye

Nose

Mouth

Cheek

Chin

Neck

Ear

At the school laboratory

