

## A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO DISCURSO HUMORÍSTICO

Maria Aparecida Resende OTTONI\*

**RESUMO:** Neste estudo, propomo-nos a analisar uma amostra do discurso humorístico veiculado em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª série do Ensino Fundamental, com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica – teoria e método. Objetivamos investigar como são construídas as identidades socioculturais nesse discurso, buscando analisar se nele são reproduzidos ou questionados estereótipos, preconceitos e discriminações. Para isso, adotamos como aporte teórico, principalmente, os trabalhos de Fairclough (2003; 2001); Chouliaraki & Fairclough (1999); Wodak & Meyer (2001); Rajagopalan (2003); Hall (2001); Silva (2000) e diferentes estudos sobre humor. Pudemos perceber que as identidades construídas nos textos humorísticos analisados conduzem-nos à construção de imagens estereotipadas e discriminatórias. Dessa forma, entendemos que é preciso que o humor seja tratado criticamente, a fim de que se possa evitar o reforço das diferenças e das discriminações.

**Palavras-chave:** humor; identidades; análise de discurso crítica.

### Introdução

Tornar-se leitor dos gêneros discursivos (GDs)<sup>1</sup> que circulam na sociedade é um direito e uma necessidade de todos, e, como afirma McLaren (1997, p. 30), a linguagem é o meio básico através do qual “as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados e as hegemonias culturais asseguradas”. No entanto, perceberemos que a leitura de alguns GDs não tem sido valorizada na instituição escolar. No Ensino Fundamental, em específico, os GDs humorísticos (doravante GDHs), geralmente, têm sido colocado à parte, sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo ali representado e das identidades ali construídas, e ou têm sido apenas pretexto para o estudo de tópicos gramaticais. Isso, para nós, constitui um problema,

---

\* Professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. [cidottoni@hotmail.com](mailto:cidottoni@hotmail.com)

<sup>1</sup> Consideramos *gêneros discursivos*, aqui, seguindo Bakhtin (1997), como sendo organizações relativamente estáveis de enunciados ligados às diversas esferas de atividade humana, as quais apresentam uma determinada ‘estrutura composicional’, ligada a uma ocasião particular. As limitações para a constituição desses gêneros são históricas e sociais e, como categorias históricas, eles são sujeitos a um processo de transformação contínua. Sugerimos que os/as leitores/as leiam a discussão recente e pertinente sobre GDs tecida por Fairclough (2003), a qual não poderemos apresentar neste artigo pela delimitação de espaço.

pois a não discussão dos discursos veiculados nesses gêneros – assim como nos demais - pode contribuir para reforçar as diferenças, reproduzir os estereótipos, a discriminação e a ideologia dominante, e atuar negativamente na construção das identidades dos/as alunos/as.

E, como estamos vivendo um momento de intensas mudanças em escala global, os quadros de referência, que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, estão sendo abalados, causando-lhes um descentramento em sua identidade (GIDDENS, 1997, 2000). Tudo isso tem provocado uma *crise de identidade* para o indivíduo (HALL, 2001). Desse modo, as identidades do sujeito pós-moderno deixam de ser vistas como fixas e passam a ser *abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas* (SILVA, 2000; HALL, *op. cit.*). E, sem dúvida, essa crise de identidade precisa ser problematizada na instituição escolar. E um caminho possível, aqui, por nós apontado, é um trabalho de leitura crítica do discurso humorístico.

Propomo-nos, então, neste estudo, a analisar 02 GDHs: uma história em quadrinho e um cartum<sup>2</sup>, presentes em uma unidade do livro didático de Língua Portuguesa (L.D.L.P.), Linguagem Nova, da 5ª. série, de Faraco & Moura (2000), adotado em escolas da rede pública de Uberlândia. A escolha dessa unidade deu-se, principalmente, por termos nela encontrado textos<sup>3</sup> humorísticos não muito distantes da realidade dos/as alunos/as, como na maioria das vezes acontece, conforme relato de alunos/as, e, ainda, pelo fato de essa unidade ser iniciada por um GDH, explorado por meio de algumas perguntas, o que foge um pouco ao padrão dessa coleção de L.D.L.P..

A opção por analisar o humor presente no L.D.L.P. deve-se, principalmente, ao fato de compreendermos que o L.D., se não é o único material de ensino/aprendizagem usado em sala de aula, é o mais importante, em grande parte das escolas públicas brasileiras, como salientam Bezerra (2002) e Koch (2002) *in* Dionísio & Bezerra (2002). E, atualmente, esse material tem sido constituído de uma diversidade de GDs na tentativa de “enquadramento” à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Contudo, como argumentam Bezerra (*op. cit.*, p.40 e 42) e Marcuschi (2002, p.35-36) *in* Dionísio & Bezerra (*op. cit.*), à essa variedade de gêneros não corresponde uma realidade analítica. Os GDs que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para “enfeite” e ou para distração dos/as alunos/as – como é o caso do humor.

Portanto, o que vemos é o humor fazendo parte da diversificação na seleção de gêneros e dos textos nos quais eles se materializam, mas sem um

---

<sup>2</sup> Os textos serão apresentados antes da análise e, se necessário, serão destacados trechos no decorrer dessa análise.

<sup>3</sup> Fairclough (2003) usa o termo *texto* em um sentido bem amplo, de forma que textos escritos e impressos, tais como listas de compras e artigos de jornal; transcrições de conversações e entrevistas, assim como programas de televisão e páginas da *web*, envolvendo linguagem tanto verbal quanto não-verbal, são todos ‘textos’.

estudo aprofundado, de maneira que se considerem os usos efetivos dos GDHs, especialmente, e os modos de atuação da língua e dos recursos não-verbais na produção de diferentes efeitos de sentido. Perde-se assim uma boa oportunidade de desenvolver uma leitura crítica de um GD que pode, também, gerar prazer.

Por tudo isso, uma análise GDHs presentes no L.D.L.P., que leve em consideração também o papel da ideologia em relação à naturalização de práticas discriminatórias e à manutenção do poder e das relações de dominação, faz-se necessária e é de grande relevância para alunos/as, educadores/as, produtores/as de livros didáticos e pesquisadores/as da área.

Assim, pretendemos, principalmente, investigar, na perspectiva da Teoria Social do Discurso, como são construídas/representadas as identidades socioculturais nos 02 GDs selecionados, cuja discussão em sala de aula representa uma oportunidade de desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações assimétricas e o papel da linguagem na construção dessas relações, tanto em termos de sua reprodução como em termos de sua transformação. Julgamos que essa abordagem crítica, se desenvolvida na sala de aula, pode promover mudanças positivas na sociedade e nas relações sociais, e *romper com as estruturas que classificam para oprimir* (MAGALHÃES & LEAL, 2003).

Para isso, baseamo-nos: a) nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica - doravante ADC -, teoria e método, apoiando-nos, basicamente, em Fairclough (2003 e 2001a), Chouliaraki e Fairclough (1999), Wodak & Meyer (2001); b) em diferentes estudos sobre identidades, tais como: Silva (2000), Giddens (1997), Hall (2001); c) e em diferentes estudos sobre o humor, como os de: Raskin (1987), Possenti (2000); Travaglia (1990); Botelho (2000), Pires (2000), Marques (2001) e Contiero (2001).

A seguir, tecemos, algumas considerações sobre a ADC, o discurso humorístico, e a constituição de identidades. Logo depois, iniciamos a análise dos 02 GDHs.

### **A análise de discurso crítica**

A perspectiva crítica de Análise de Discurso, ADC, já consagrada internacionalmente, inserida na Teoria Social do Discurso, apresenta um grande interesse para as questões investigadas nesta pesquisa, por vários motivos. Primeiro, porque a ADC tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder, linguagem e constituição de identidades; leva em conta, crucialmente, o contexto de uso da linguagem. Em segundo lugar, porque, de acordo com Magalhães e Leal (*op. cit.*), a ADC contribui para descrever, interpretar e explicar a linguagem como prática social e seu papel nas transformações da *modernidade tardia* (M.T.), que afetam profundamente a formação dos sujeitos e sua relação com os outros. Em terceiro lugar, a ADC possibilita-nos não só mostrar quais recursos interdiscursivos são utilizados em um texto e como eles são realizados semiótica e lingüisticamente, como também mostrar, por

meio de uma análise da textura do texto, como esses recursos são articulados juntos no processo textual. Fairclough (2003) defende que a análise de texto é uma parte essencial da análise do discurso, embora esta não seja meramente a análise lingüística de textos. Ele esclarece que a análise de texto também inclui a *análise interdiscursiva* E, em quarto lugar, interessa-nos porque, de acordo com Chouliaraki & Fairclough (*op. cit.*), a ADC abre espaço para um diálogo com outras teorias, numa perspectiva transdisciplinar, e traz no bojo de sua concepção uma postura emancipatória, que se empenha para tentar produzir transformações sociais (WODAK *IN* WODAK & MEYER, 2001; RAJAGOPALAN, 2003), o que consideramos indispensável no trabalho com o humor no contexto institucional escolar.

Nessa perspectiva teórica e metodológica – ADC como teoria e método – entende-se que a vida social é feita de práticas sociais. E, seguindo a Teoria Social Crítica, principalmente Habermas (2000), Giddens (1997) e Harvey (2000), destaca-se o discurso como um momento das práticas sociais que não pode ser descartado, pois, ao mesmo tempo em que constrói outros elementos<sup>4</sup> dessa prática (*atividade material; relações sociais e processos: relações sociais, poder e instituições; fenômenos mentais: crenças, valores e desejos*), dialeticamente, é constituído por eles. Como Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) argumentam, é fundamental compreender o momento discursivo das práticas sociais, pois isso significa observar a articulação não só dos vários momentos dentro de uma prática, como também a relação entre diferentes práticas. Significa, ainda, observar como os sujeitos podem posicionar-se dentro dessas práticas, reproduzindo uma ordem discursiva ou (re)articulando as (redes de) práticas. Essas redes são mantidas pelas relações de poder e as articulações mutáveis de práticas estão ligadas a dinâmicas também mutáveis de poder e lutas pelo poder.

Como ressalta Magalhães (2003), seguindo Fairclough (2001a), é preciso considerar o poder em sua dialética: como local de poder e como afirmação de poder. E é devido a essa dialética que a ADC deve ser reflexiva em sua postura institucional, pois a “teoria é ela própria uma prática” (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, *op. cit.*, p. 29). Isso nos remete a um outro importante aspecto inerente às práticas sociais, de grande relevância: a *reflexividade* (*idem, ibidem*). A *reflexividade* de uma prática significa que, em toda prática, há um aspecto discursivo, ou seja, as construções discursivas das práticas são partes das práticas, as quais podem depender dessas construções para sustentar relações de dominação. Dessa forma, a reflexividade funciona ideologicamente e, como afirma Fairclough (2001c, p. 43), ela é um traço fundamental da sociedade contemporânea.

---

<sup>4</sup> Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*) propõem esses 04 elementos/momentos da prática social, pelos quais optamos utilizar em nossa análise. Já Fairclough (2003) vê a prática social como uma articulação destes cinco elementos: (a) ação e interação; (b) relações sociais; (c) pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc); (d) o mundo material; e (e) o discurso.

Outra concepção, também de grande importância em uma ADC, é a de *ideologia*. Magalhães e Leal (*op. cit.*) tecem uma discussão bastante interessante e instigadora acerca de diversos conceitos e visões de ideologia existentes, a qual merece uma atenta leitura, com base em considerações feitas por Fairclough, principalmente na obra traduzida em 2001. Sinteticamente<sup>5</sup>, as duas pesquisadoras apresentam visões consideradas redutoras (a de Althusser), inadequadas (abordagens como a de M. Pêcheux, que privilegia a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação) e limitadas (visão meramente textual da ideologia, defendida por estudiosos da Lingüística Crítica, como Fowler, Hodge, Kress e Trew). Magalhães e Leal (*op. cit.*) concordam com Fairclough, para quem *a ideologia investe a linguagem e a semiose<sup>6</sup>, de modo geral, tanto nas estruturas<sup>7</sup> como nos eventos<sup>8</sup>*. Elas defendem que *a ideologia se localiza nas estruturas* (por exemplo, ordens de discurso<sup>9</sup>) e *nos próprios eventos. E, de acordo com o trabalho que é realizado nos eventos discursivos atuais, as normas e convenções – acumuladas e naturalizadas pelas/nas estruturas – podem ser naturalizadas ou desnaturalizadas*. Como defende Fairclough (2001<sup>a</sup>, p. 119), existe uma “luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação”.

Tem-se, assim, uma concepção dialética de discurso e ideologia, que significa, nas palavras das duas pesquisadoras, um avanço teórico, pois abarca dois pontos fundamentais dos processos sociais: *a reprodução e a transformação das práticas*.

Dessa forma, voltando-nos para o foco de nossa pesquisa, entendemos que cabe ao/à educador/a mediar o desvelamento dos sentidos e auxiliar os/as educandos/as na prática da reflexão sobre a constituição das identidades que se dá por meio do discurso e das ideologias subjacentes, no sentido de não reproduzirem práticas excludentes e discriminatórias.

<sup>5</sup> Sugerimos a leitura do texto das autoras para uma visão mais acurada da discussão.

<sup>6</sup> O termo ‘semiose’ se refere a signos que incluem palavras e imagens (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 1996 e CHOULIARAKI, e FAIRCLOUGH, 1999.)

<sup>7</sup> Fairclough (2003, p. 23) define as estruturas sociais como entidades muito abstratas e explica que se pode pensar em uma estrutura social como definindo um potencial, um conjunto de possibilidades (nesse sentido, a língua pode ser considerada uma estrutura social, pois ela define certas possibilidades e exclui outras: ‘o livro’ e não ‘livro o’).

<sup>8</sup> Os eventos sociais, segundo Fairclough (*op. cit.*, p.16), são situações concretas em que os textos estão presentes. Eles têm princípio, meio e fim; têm participantes; podem englobar mais de um GD; são moldados causalmente pelas estruturas mais abstratas e duráveis e pelas (redes de) práticas sociais, assim como as moldam. Os eventos sociais são, ainda, parcialmente estruturados pelos GDs.

<sup>9</sup> Fairclough (2001a) adota o termo ‘ordem de discurso’ de Foucault (1996). Uma ordem de discurso se refere à totalidade de práticas discursivas em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas, às articulações e rearticulações entre elas.

## **Identidades: produto cultural e social produzido por meio da linguagem**

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

Essa discussão sobre identidade está ligada à modernidade tardia, que tem afetado profundamente a identidade das pessoas e seus sentimentos pessoais. Há um “novo sentido de identidade”, um processo constante de busca de identificação do ‘eu’. Tal processo é marcado por “intervenções e transformações ativas” (GIDDENS, *op.cit.*, p. 12). Assim, as identidades se formam, pois são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídas historicamente nos discursos; elas são constituídas heterogeneamente através dos efeitos das diversas posições de sujeito (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, *op. cit.*, p. 25). Isso nos leva a entender que as mesmas pessoas, dependendo do lugar que ocupam nas práticas discursivas, posicionam-se de forma múltipla, através de identidades diferentes e contraditórias, pois as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo pelo qual se vinculam a um discurso. Dessa forma, as identidades sociais de classe, gênero, raça, idade, profissão, etc., são, simultaneamente, exercidas pelas mesmas pessoas. Somos, portanto, “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, *op.cit.*, p.14).

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

Assim, ao usarem a linguagem, acreditamos que os indivíduos não reproduzem apenas as relações de poder, *eles podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporam de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que podem também se re-posicionam, transformando suas identidades, e podendo, assim, agir sobre a sua realidade social.*

Portanto, a identidade e a diferença, mais do que respeitadas e toleradas, devem ser questionadas e problematizadas (Silva, *op. cit.*). Nesse

sentido, podemos dizer que é indispensável uma abordagem crítica ao discurso humorístico, em que se investigue, analise e, principalmente, questione e problematize as diferentes identidades representadas em GDHs, presentes em L.D.L.P., assim como nos GDs em geral, presentes em L.D. e em outras fontes.

### **“O humor é coisa séria”!**

No mundo contemporâneo, o humor vem sendo mais valorizado e adquiriu as propriedades de um bem econômico, foi transformado em mercadoria de interesse tanto para os meios de comunicação como para a sociedade (Gil, 1991). Fruto disso, adquiriu status de objeto de estudo sério e legitimado, que tem despertado o interesse de estudiosos diversos. No campo da Linguística, diferentes tipos de pesquisas têm surgido sobre textos humorísticos, as quais, em sua maioria, têm tomado como objeto de análise as piadas (CHIARO, 1992; GIL, 1991 E 1995; OTTONI, 1997 E 1999; POSSENTI, 1995, 1998; TAFARELLO, 1995 E 2001; TRAVAGLIA, 1989/90, 1995).

Contudo, apesar das diversas pesquisas que têm sido feitas sobre o humor, há, ainda, uma lacuna no que diz respeito à pesquisa científica sobre os GDHs nos L.D.L.P. e de diferentes fontes, no ensino de língua materna, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

Por isso, propomos esta investigação, pois entendemos que o humor “põe em circulação e em oposição pelo menos dois discursos: um ‘correto’ e um outro que é de alguma forma reprimido ou proibido, ‘incorreto’, como nas piadas sobre sexo, poder, raças, etnias, instituições etc.” (POSSENTI, 2000, p. 252). Ele pode ser, ainda, “uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais e culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios” (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

Além disso, também vemos que, com um objetivo ‘aparente’ de provocar o riso, de entreter, o humor *tanto pode denunciar quanto confirmar a ordem estabelecida, reforçar mais ainda as diferenças e estereótipos naturalizados*. O trabalho de Marques (2001) é um exemplo de como o humor pode confirmar a ordem estabelecida, construindo estereótipos negativos para o português. Já os estudos de Contiero (2001), Botelho (2000), Pires (2000) mostram como é próprio da natureza do riso ser instrumento de contestação, como o humor promove a subversão social, e como é possível reforçar o caráter transgressor do humor, em contraposição às idéias que identificam o humor enquanto instrumento de alienação social.

Porém, caso não seja desenvolvido um trabalho de leitura na escola, em especial no Ensino fundamental, dos diferentes GDHs que circulam na sociedade, numa perspectiva crítica, o humor estudado em sala de aula pode acabar reforçando as diferenças (entre raças, por ex.), reproduzindo estereótipos

(os de 'loira burra' e 'português burro', por ex.), a discriminação e a ideologia dominante, e atuar negativamente na construção das identidades.

### Os GDHs<sup>10</sup> selecionados: história em quadrinhos e Cartum

Como informamos na nota de rodapé no. 2, apresentamos, primeiramente, os dois GDHs selecionados para análise, porque entendemos que isso facilita o acompanhamento do percurso analítico e a própria leitura.

#### GDH 1: História em quadrinhos (referido também como Texto 1, ou T1)



<sup>10</sup> Os desenhos aqui foram escaneados em preto e branco, mas no original, o primeiro texto (T1) tem fundo amarelo e o T2, lilás.

## Algumas questões referentes ao texto 1, propostas no livro didático.

### 1 - Resuma oralmente a história narrada nos quadrinhos.

*Sugestão: o menino, aparentemente sozinho em casa, assiste a um filme policial na televisão. Toca a campainha. Assustado, ele exige identificação de quem está chegando. As pessoas se identificam como seus pais, mas ele não aceita, supondo que seja alguém se fazendo passar por eles. Propõe então uma espécie de senha. Satisfeita a senha, abre a porta. O pai comenta que o menino está vendo televisão demais.*

### 2 - Onomatopéias são palavras que procuram reproduzir determinados sons ou ruídos. Identifique as onomatopéias da história lida e o significado de cada uma.

*Bang! Bang! tiros; pêêêê... toque da campainha; thonn! ...suspense.*

### 3 - Tira é um termo da gíria para nomear “policia!”. No sexto quadrinho, conclui-se que o menino se coloca no lugar de quem: do “mocinho” ou do “bandido”? Deduz-se que ele se coloca no lugar do bandido, uma vez que chama policial de “tira sujo”.

### 4 - Comente a expressão fisionômica dos pais do menino, no último quadrinho. A expressão deles demonstra aborrecimento e preocupação.

### 5 - Boa parte da programação da televisão brasileira é dedicada a filmes e novelas. Estatísticas mostram que a televisão brasileira importa filmes quase exclusivamente de empresas norte-americanas.

a) Identifique na linguagem do garoto, no sexto quadrinho, um índice da influência norte-americana. A expressão *Ok* (grafada “oquei”)

b) Na sua opinião, como esses filmes influenciam o telespectador brasileiro, já que apresentam um modo de vida diferente do nosso? Prof./a, discutir com os alunos a influência na maneira de se comportar, nas expectativas de consumo, na maneira de reagir a determinadas situações, etc.

## GDH2: Cartum (referido também como Texto 2, ou T2)



## Nos caminhos da análise de discurso crítica

É importante ressaltar que não há uma lista com todos os passos a serem seguidos em uma ADC, e, quanto à análise lingüística, em específico, não há também uma lista definitiva de mecanismos relevantes para a ADC, pois, conforme Meyer (2001) *in* Wodak & Meyer (2001:25), a seleção destes depende principalmente das questões específicas de pesquisa. Assim, nortearíamos nossa análise pelo arcabouço analítico, proposto por Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*, p. 60), mas não seguiremos todos os passos nele propostos. Centrar-nos-emos, principalmente, nos itens 2 a, b e c. Eis o arcabouço:

1. Um problema (atividade; reflexividade)
2. Obstáculos na superação do problema
  - a) análise da conjuntura
  - b) análise da prática da qual o discurso é um momento:
    - (i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?
    - (ii) Relação do discurso com outros momentos
      - . discurso como parte da atividade
      - . discurso e reflexividade.
  - c) análise do discurso: análise estrutural: a ordem do discurso  
análise interacional: . análise interdiscursiva  
análise lingüística e semiótica.
3. Funcionamento do problema na prática
4. Possíveis maneiras de resolver o problema
5. Reflexão sobre a análise

Vale ressaltar que não pretendemos, aqui, de forma alguma, esgotar todas as possibilidades de análise. O que apresentaremos é um caminho. E, dada a limitação de espaço para este artigo, daremos apenas uma visão breve e geral de alguns passos desse arcabouço.

### A análise da conjuntura e o problema:

AADC se inicia pela percepção de um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social e esse problema, necessariamente, está ligado à conjuntura na qual ele se insere. Por isso, vamos analisar, em conjunto, os itens 1 e 2(a) do arcabouço.

Conforme Chouliaraki & Fairclough (*op.cit.*), as conjunturas reúnem pessoas, materiais, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos e podem reunir diferentes instituições. Essa análise se volta para a configuração das práticas em que o discurso em foco se situa e o objetivo é dar uma visão do quadro da prática social em que o discurso se localiza.

Em termos mais amplos, destacamos um contexto no qual se insere a implantação, pelo Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, com o financiamento do Banco Mundial, para atender a demandas da M.T. Porém, estes têm como meta uma qualidade que, para ser atingida da forma proposta, exclui e restringe possibilidades para muitos. Isso porque, para uma aplicação dos PCNs, é necessária uma formação direcionada para o nível mais prático de concretização de posturas críticas, que redunde numa postura diante do ensino em termos discursivos. Contudo, concomitantemente à proposta, não são propiciadas efetivas condições para uma escolarização democrática de qualidade; o que dificulta a mudança requerida no processo da prática de ensino.

Em resumo, ocorre que o “novo” discurso oficial posto nos PCNs parece artificial, no sentido de não estar diretamente ligado à realidade educacional atual, não sendo possível ainda perceber significativas mudanças na prática escolar. A partir disso, é possível pensar que os PCNs foram constituídos como mercadoria (termo usado por Fairclough, 2001a) para o próprio Estado mostrar-se contemporâneo, no sentido de estar atualizado e sintonizado com o resto do mundo, apesar de, efetivamente, a prática do Estado não ter mudado, por exemplo, em relação ao tratamento dado aos/as profissionais da educação.

Nesse contexto, percebe-se uma incoerência: os órgãos superiores de Educação constroem uma imagem que os apresenta como atuais, ao lançarem os PCNs e Currículos Novos, e como cumpridores de obrigações, por oferecerem cursos para que os/as professores/as trabalhem de acordo com os PCNs. Entretanto, obstruem, ideologicamente, mudanças na prática de ensino, já que, por causa das implicações sociais, não propiciam, nesse aspecto, mudanças nas relações das práticas discursivas e políticas.

Desse modo, o novo discurso oficial conta com a não-consciência da sociedade de que a mudança na prática de ensino pode conduzir a transformações sociais. Conta, também, com o despreparo de profissionais produtores/as de livros didáticos que buscam, por um lado, atender à demanda dos Parâmetros, no que diz respeito à elaboração de um material que contemple a diversidade de textos e gêneros presentes na sociedade. Porém, sem o devido preparo, terminam por não propor uma abordagem adequada e diferenciada para os diversos textos e gêneros.

Com relação à pesquisa maior da qual este estudo faz parte, no âmbito institucional da escola, especialmente no Ensino Fundamental, observamos que os GDHs têm sido relegados a segundo plano, ou nem mesmo têm sido explorado. Na maioria dos LDLP adotados, os textos de humor, em geral, têm sido utilizados apenas como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais e ou aparecem só ao final de cada unidade para leitura pelos/as alunos/as caso queiram, e sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo ali representado e das identidades ali construídas, como se elas fossem fixas, imutáveis.

Percebemos, assim, que o problema da inserção dos GDHs, no LDLP, apenas como uma tentativa de “enquadramento” aos PCNs, no que diz respeito à necessidade de apresentar, para os/as alunos/as, uma diversidade textual e de gêneros discursivos, relaciona-se a um problema social maior relativo à

educação. Nesse campo, as mudanças, quando são delineadas, o são pela classe dominante, que, sem dialogar com os/as que estão diretamente em contato com alunos/as, nas salas de aula, impõem-nas aos/às educadores/as e educandos/as - aqui dominados/as. Essa imposição também se estende aos produtores dos materiais didáticos utilizados em escolas públicas, pois têm que adequar a sua produção à demanda imposta pelo poder Estatal. Porém, isso acaba por gerar uma seleção e abordagem inadequada do conteúdo a ser explorado em sala. Tenta-se atender à demanda da diversidade de gêneros sem uma correspondente realidade analítica.

Devemos considerar que tudo isso tem função ideológica na prática social, posto que constrói uma ideologia que prioriza certos gêneros, como melhores para o ensino da língua, em detrimento de muitos outros usados efetivamente na vida social. Dessa forma, vemos que o entretenimento por meio do humor e a possibilidade de desvelamento de ideologias dominantes, críticas e denúncias presentes nos GDHs são colocados na 'berlinda'. E isso, pensamos, *pode contribuir para reforçar as diferenças, reproduzir os estereótipos, a discriminação e a ideologia dominante, e atuar negativamente na construção das identidades.*

Além disso, em um momento histórico-social em que os/as educadores/as recebem baixos salários, têm uma carga de trabalho intensa, são desvalorizado/as pelos/as governantes, não se pode contar com uma atuação necessária para um trabalho emancipatório com o discurso humorístico que priorize a leitura crítica e, por conseguinte, a formação de um sujeito crítico, capaz de tentar promover mudanças sociais. Assim, infelizmente, enquanto na escola dificilmente se desenvolve um trabalho de leitura - crítica - dos GDHs, fora da escola, eles têm sido veiculados das mais diferentes formas: via rádio, televisão, teatro, livro, revista, jornal, internet, etc., o que tem facilitado o acesso de alunos/as a esse tipo de material. E, em meio a tantas mudanças, o humor tem assumido contornos distintos, não sendo voltado apenas para o riso, o entretenimento, como muitas pessoas, inclusive educadores/as, de uma forma simplista, vêem-no. Ele tem sido, muitas vezes, ora instrumento de alienação social, de reforço da ordem estabelecida, ora importante veículo de críticas, denúncias e instrumento de contestação. Portanto, entendemos que os/as educadores/as precisam começar a ver o humor como algo sério, a explorá-lo em sala de aula; e os/as produtores/as de livros didáticos precisam repensar a forma de inserção desse tipo de material nos livros.

*Quanto aos problemas retratados no corpus deste trabalho, especificamente, podemos dizer que são tanto de ordem discursiva quanto reflexiva. De forma resumida, salientamos que, no GDH1, história em quadrinhos, percebemos a representação do problema do poder de influência da TV, muitas vezes 'negativa', na vida das crianças e adolescentes, e na relação pais e filhos. E, no GDH2, o cartum, há um destaque para o problema do quanto os indivíduos tornaram-se dependentes da televisão. Mesmo em um deserto, em meio à seca, com uma paisagem composta apenas por dois cactos, várias*

peças prostram-se diante de uma “TV”, com rostos alegres, como se nada mais fosse necessário naquele lugar.

Apesar de termos, no arcabouço, o item *análise da prática da qual o discurso é um momento* antes do item *análise do discurso*, julgamos que, para um melhor encaminhamento da análise, é relevante que se faça uma alteração nessa ordem, apresentando primeiro a *análise do discurso*. Além dessa inversão, unimos a análise do discurso à análise de um outro momento da prática social: *a atividade material*, porque consideramos essa junção possível e conveniente para a organização da análise e do texto em si.

### Análise do Discurso

Essa análise, conforme o arcabouço, volta-se simultaneamente para a estrutura (*a ordem de discurso*) e para a interação (*análise interdiscursiva e análise lingüística e semiótica*).

Fairclough (2003) vê a análise do discurso como ‘oscilando’ entre um foco em textos específicos e um foco nas ordens de discurso (O.D.). De acordo com ele, uma O.D. é uma rede de práticas sociais em seu *‘language aspect’*, e seus elementos não são das estruturas lingüísticas (nomes, frases), mas *discursos, gêneros e estilos*<sup>11</sup>, os quais são, correspondentemente, categorias que permeiam a divisão entre lingüístico e não-lingüístico, discursivo e não-discursivo (*idem, ibidem*, p.24-5)

Sinteticamente, podemos dizer que há, nos dois GDHs selecionados, o entrelaçamento das ordens de discurso da família, da vida privada e da ciência (discurso de estudiosos sobre o comportamento humano, representado por meio do verbal, na fala dos pais, no último quadrinho do GDH1, e do visual, no GDH2).

Quanto ao modo retórico<sup>12</sup> e à relação dialética do discurso com outro momento da prática social – *atividade material (vozes e marcas)*, o GDH1 é uma amostra do gênero *história em quadrinhos*, como já foi dito, que, por ser *multimodal* (Kress & van Leeuwen, 1996), une o discursivo e o semiótico, e

<sup>11</sup> Esses 03 conceitos são com um tripé na obra de Fairclough (2003); portanto, sugerimos a leitura desta para um melhor entendimento desses conceitos.

<sup>12</sup> Fairclough (2001<sup>a</sup>, p. 163, 165, 286) apresenta os modos: argumentativo, descritivo, expositivo, informativo, narrativo. Koch & Fávero (1987) distinguem seis modos, os quais elas preferem chamar tipos: narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo “strictu sensu”, injuntivo e preditivo. Travaglia (1991, p. 46-61) estabelece 03 tipologias, agrupando diferentes modos: 1) descrição, dissertação, injunção e narração; 2) discurso da transformação (=argumentativo ‘strictu sensu’) e discurso da cumplicidade (=não argumentativo ‘strictu sensu’) e 3) preditivo e não-preditivo. Já Fairclough (2003) fala em narração como *pré-gênero*, como Swales (1990); em *entrevista* como *gênero desencaixado* e em *entrevista etnográfica* como um *gênero situado*. Aqui não trabalharemos com as distinções propostas por Fairclough (2003) por considerarmos que precisamos amadurecer mais essas reflexões, ainda confusas e, às vezes, contraditórias.

nele se destacam os modos retóricos *narrativo* e *argumentativo*. Em linhas gerais, no que diz respeito ao primeiro modo, temos uma história dialogada, que se passa em uma casa ou apartamento, mais especificamente na sala, envolvendo 01 garoto e seus pais. O garoto está sozinho em casa, assistindo a, provavelmente, um filme policial, quando toca a campainha (quadrinhos 2 e 3). Envolto na tensão da cena a que assistia, o garoto fica assustado, imagina estar acontecendo com ele algo parecido com o que vê na TV. Assim, encosta-se na parede, próximo à porta, como se estivesse se escondendo e pede para quem está chegando que se identifique. As pessoas que tocam a campainha identificam-se como seus pais, mas o menino não acredita, supondo que seja um tira querendo se passar por seus pais. Ele se coloca, assim, na figura de um 'bandido' procurado pela polícia. Como as pessoas que estão chegando insistem em entrar, o fictício 'bandido' exige que elas lhe dêem uma informação que somente ele e seus pais poderiam saber. Dada a informação, o garoto, desapontado, volta à realidade, abre a porta; seus pais entram e o censuram, dizendo que ele está vendo televisão demais (contraste essa narração com a proposta como resposta à questão número 1, referente ao texto, a qual está na p. 9 deste artigo).

Nesse GDH, há um entrecruzamento de vozes, que denota o caráter polifônico do texto. Ora temos a voz do garoto, ora a voz de personagens de filmes policiais na voz do garoto, ora a dos pais, ora 'a voz' do programa exibido na TV, por meio das onomatopéias, representando sons característicos de filmes policiais e de ação.

Com relação ao modo retórico *argumentativo*, ele é percebido em função de que toda a história é tecida de modo a sustentar a idéia de que a televisão influencia negativamente as crianças, em especial, e até as pessoas no geral. Isso pode ser percebido pela valoração extrema da TV pela família (só há ela, como 'móvel e eletrodoméstico' na sala), pelo quão concentrado o garoto parece estar, pois a expressão de seu rosto possibilita-nos inferir um estado de concentração diante das cenas que vê: o rosto de um homem, com uma arma na mão (quadrinho 2) e a imagem de uma mão, segurando um revólver (quadrinho 3), ambas cenas associadas à onomatopéia *bang!bang!*, pela criação de uma situação fictícia, na qual o filho passa a ser um bandido e, os pais, tiras. Essas cenas podem ser entendidas como um reforço à idéia de influência negativa da TV, por estimular os/as telespectadores/as à violência.

A exploração visual do vazio do cômodo e da presença da TV, também, mostra o papel de destaque desse meio de comunicação na vida das pessoas; aqui, de crianças. Outros aspectos semióticos do GDH1 são importantes na construção de sentido. Dentre eles, citamos: a expressão facial do garoto ao ouvir o som da campainha (quadrinho 3), os traços assinalando a pressa com que ele se deslocou do lugar onde estava sentado até a parede, próxima à porta, a expressão de medo no rosto do garoto (quadrinho 4), e, logo em seguida, a de valentia (quadrinho 5), quando se coloca no papel de bandido e assume o discurso de um policial, a decepção visível em sua face ao perceber

que, à porta, não estavam personagens ‘tiras’, mas, sim, seus pais, e que, na verdade, não estava vivendo uma situação de suspense e perigo(oitavo quadrinho); tudo não passara de imaginação...

O GDH2, por sua vez, um *cartum* não utiliza o recurso verbal, o que é comum em cartuns. E, mesmo utilizando-se só do recurso visual, entendemos que a *exposição* e *argumentação* são dois modos retóricos possíveis de serem identificados nele. Como no GDH1, percebemos a centralidade da TV na vida das pessoas – adultos e crianças –, uma vez que vemos a representação de um deserto, por meio da vegetação – cactos –, onde, no centro, aparece um palco de madeira e, sobre ele e em posição superior na figura, a forma de uma TV. Tudo isso parece ter sido montado para que as pessoas, desejosas de estar diante da televisão e não podendo fazê-lo, por estarem em lugar deserto, pudessem, ali, elas mesmas se apresentar. Vê-se, então, uma pessoa, do sexo masculino, com um violão, no centro do “televisor”, com os lábios distanciados, simbolizando o ato de cantar. Em posição inferior ao suposto aparelho, e diante dele, encontram-se várias pessoas, homens e mulheres, todos atentos ao que se passa na ‘programação’, com o rosto inclinado para cima, com expressão de interesse e contentamento, a fim de assistir ao que se passa no ‘palco TV’.

É importante observar a força argumentativa estabelecida por meio da utilização da figura de um deserto, pois, partindo do senso-comum, imagina-se um lugar onde o clima é bastante quente e seco, só se vê areia, as pessoas ficam ansiosas para encontrarem água e alimento. Porém, no *cartum*, instaura-se o inusitado, pois, no deserto, dentre tantas coisas de que as pessoas poderiam sentir falta, procurar fazer, elas buscam uma TV e, nela, uma fonte de entretenimento, diante da qual se prostram. Por meio do recurso visual, portanto, tenta-se denunciar a dependência do ser humano em relação à TV e, de certa forma, indiretamente, por meio dessa denúncia, tenta-se persuadir os/as leitores/as da necessidade de mudanças no comportamento social para que não acabem querendo assistir à TV até mesmo em um deserto.

Passaremos, agora, à *análise lingüística e interdiscursiva*. A *semiótica* está, como já se pôde ver, dissolvida na análise como um todo.

No que diz respeito à *análise lingüística*, pode-se dizer que cada vez mais se tem reforçado a necessidade de um diálogo entre a ADC e a Lingüística, em especial, a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1985). Isso pode ser visto em Chouliaraki e Fairclough (*op. cit.*), Fairclough (2001a, b, c ; 2003). Este autor, nas diferentes obras, e esta autora defendem esse diálogo porque entendem que a LSF é profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e sua abordagem para a análise lingüística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos. Além disso, argumentam que precisamos de uma teoria da linguagem, tal como a de Halliday, que enfatiza sua multifuncionalidade, trata a organização da linguagem e do contexto social como funcionalmente diversificada, e modelada pelas metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A essas funções da linguagem, segundo a LSF, correspondem, respectivamente, três tipos de processo que se desenvolvem simultaneamente na linguagem: a *construção da realidade*; a *representação e negociação de relações sociais e identidades* e a *construção do texto*. Essa organização funcional intrínseca é projetada, no contexto, com as **variáveis da teoria de registro**: *campo*, *tenor* e *modo*. A variável *campo* diz respeito às atividades, participantes, processos e circunstâncias ligados às atividades. *Tenor* envolve as relações sociais, e a variável *modo*, também ligada à *multimodalidade*<sup>13</sup> dos textos (KRESS, 1996; KRESS & VAN LEEUWEN, *op. cit.*), refere-se aos canais de comunicação: escrito, oral, conversa face a face, conversa ao telefone, rádio, televisão, correio eletrônico (FAIRCLOUGH, 2001c, p. 33).

Em nossa *análise lingüística*, neste artigo, vamos nos centrar na **escolha do vocabulário** que podemos associar à *variável de registro 'campo'*, correspondente à *função ideacional* (Halliday, *op. cit.*). Entendemos que a escolha do léxico é um dos meios reveladores da posição do sujeito produtor e da(s) ideologia(s) que está(ão) sendo veiculada(s). Por isso, não pode ser descartada em uma ADC. Assim, procuramos analisá-la, apoiando-nos na Lingüística Sistêmico-funcional (*idem, ibidem.*). Juntamente com ela, teceremos comentários sobre a *análise interdiscursiva*.

Partindo do pressuposto de que o/a autor/a procura demonstrar a influência negativa que a TV exerce na vida das crianças, principalmente no que diz respeito ao incentivo à violência, é interessante destacar as escolhas feitas na fala do filho, em T1. Quando este vai em direção à porta, ligeiramente (veja as três linhas presentes no 4º quadrinho, mostrando a velocidade com que o garoto se deslocou de onde estava sentado até a proximidade da porta), ele diz "Thann!". Esse recurso verbal, associado ao visual, característico<sup>14</sup> dos gêneros multimodais, faz com que o/a leitor/a acione o *script* de uma situação de perigo, típica de filmes policiais, em que um/a bandido/a ou vários/as tenta/m se esconder de um/a policial ou policiais que tenta/m prendê-lo(s)/a(s). Nessa situação de tensão, normalmente, não se abre a porta enquanto não se tem certeza de quem está do lado de fora e, para isso, estabelece-se um diálogo que, normalmente, é iniciado e direcionado pela polícia, e tem, em geral, como parte, uma exigência feita por quem está escondido. Assim, aciona-se um *gatilho* que faz a transposição de uma situação corriqueira da vida privada - a chegada de alguém (conhecido) em casa -, para uma situação não-comum.

Esse é um mecanismo que caracteriza o texto humorístico, conforme Raskin (*op. cit.*). Passa-se assim de um modo *bona-fide*<sup>15</sup> de comunicação para um modo não *bona-fide* de comunicação. Neste modo, o garoto, influenciado pela TV e imerso em um mundo televisivo/cinematográfico fictício,

---

<sup>13</sup> Entenda-se por textos multimodais aqueles que usam diferentes modos, como: oral, escrito, visual etc.

<sup>14</sup> Ver Raskin (1987) sobre gatilho e as condições para que um texto seja humorístico.

<sup>15</sup> Modo confiável de comunicação.

por ele imaginado, coloca-se no papel de bandido e posiciona seus pais no papel de “tira/s” (ver quadrinhos 6, 7): “Você não me engana, tira...”; “Oquei, tira sujo! Vou te dar uma chance!”. Estabelece-se, aí, um *interdiscurso com o discurso da polícia*. Contudo, nesses dois quadrinhos (6 e 7), como um recurso produtor do humor, percebe-se que o garoto, na posição de bandido, usa uma estrutura dialógica, na qual comanda os turnos e conteúdo frasal característicos do *ethos* de um policial em situação semelhante à representada, como nos trechos “Você não me engana”; “você imita muito bem...”; “Vou te dar uma chance!”.

Normalmente, na relação policial x bandido/a, quem tenta enganar o outro é o/a bandido/a, muitas vezes se disfarçando para não ser reconhecido/a. E, na interação entre eles/as, em situação de tensão, quem dá uma chance ao outro é a polícia. Esta oferece ao/à bandido/a uma chance para que não seja morto/a e ou para que o lugar onde ele/a está não seja invadido. Todavia, como mencionamos, *o garoto, na posição de bandido, age como policial*. Ele é quem dá uma chance aos ‘tiras’. Esse hibridismo no *ethos* do garoto atua como um gatilho na construção do humor. Há uma ruptura no padrão interacional.

### **Análise da prática da qual o discurso é um momento**

Nesta seção, procuramos mostrar as relações dialéticas entre o discurso e os outros dois momentos da prática social: *relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições) e fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)*.

### **Relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições)**

Esse momento é relacionado à variável de registro *tenor* e à função *interpessoal* (Halliday, *op. cit.*). Primeiramente, pode-se destacar, no GDH1, a interação do garoto com o programa de TV e do garoto com os pais; no GDH2, do público de frente ao ‘palco TV’ com o que se vê nele.

Quanto à relação do filho com os pais, no 1º., gostaríamos de destacar as estratégias de polidez usadas. De acordo com Brown e Levinson (1987), as pessoas têm “face positiva” – querem ser amadas, compreendidas, admiradas, etc. – e “face negativa” – não querem ser controladas ou impedidas pelos outros. Na perspectiva de Bourdieu (1996), as convenções de polidez particulares incorporam - e seu uso, implicitamente, reconhece – relações sociais e de poder particulares e, na medida em que se recorre a elas, devem contribuir para reproduzir essas relações. Um corolário, conforme Fairclough (2001a), é que investigar as convenções de polidez de um dado gênero ou tipo de discurso é um modo de obter percepção das relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais, aos quais esse gênero está associado.

Assim, a investigação da história em quadrinhos permite-nos ver, como estratégia humorística, que também pode ser considerada como consequência das mudanças na modernidade tardia, uma inversão na relação, tradicionalmente, assimétrica: pais e filhos. Essa continua sendo assimétrica; contudo, no GDH1, é o filho quem detém o poder. Isso é percebido no controle dos turnos, em que o garoto assume o domínio até o penúltimo quadrinho. Assim, ele inicia o diálogo e o faz com uma pergunta.

Perguntar, como nos diz Fairclough, é um ato potencialmente ameaçador para a face negativa do(a) receptor(a), o que contribui para o estabelecimento da relação assimétrica. Quanto ao pedido, podemos dizer, seguindo este autor, que ele é danoso para a face de um/a receptor/a (A) – assim como para a face do/a falante – na medida em que pressiona A para agir de determinada maneira. Contudo, percebemos que o filho não cede, de imediato, à pressão exercida pelos dois pedidos dos pais:

- | PAIS                                   | FILHO  |
|--|--|
| (1) "Sua mãe e seu pai. Abra a porta!" | "Você não me engana, tira..."  |
| (2) "...Abra logo esta porta!"         | "...vou te dar uma chance..."(aqui o filho não abre a porta, novamente; apenas dá aos pais "nova chance" de identificação) |

Estes, ao contrário, cedem ao pedido do filho, de pronto, assim como respondem positivamente à pergunta do filho, que inicia o diálogo.

- | FILHO   | PAIS                         |
|---|------------------------------|
| (3) "...digam o que comemos ontem no jantar!" | "Lasanha e bife à milanesa!" |
| (4) "Quem é?!"                                | "Sua mãe e seu pai."         |

Isso, em uma leitura de uma perspectiva bem ampla, pode configurar uma mudança na relação pais e filhos, ou seja, na instituição família, que é reforçada na instituição escola, ao não se tratar questões de ideologia, poder e hegemonia.

### Fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)

A relação com esse momento da prática social, já foi, em muitos momentos, apresentada; por isso, talvez, o/a leitor/a possa achar este item repetitivo. Mesmo assim, optamos por mantê-lo no texto.

Então, no GDH1, como já dissemos, o discurso verbal assim como os recursos semióticos veiculam a crença de que a TV, muitas vezes, influencia negativamente as crianças (o que é expresso, também, na voz dos pais, no

último quadrinho), faz com que elas, ainda, fiquem tão imersas no mundo representado televisivamente, a ponto de trazê-lo para a vida real. Esse último ponto é visível também no cartum. Além disso, podemos evidenciar a representação do valor que a televisão tem para as pessoas, desempenhando um papel central em suas vidas. Isso é destacado nos 02 textos por meio da posição central ocupada pela figura do aparelho nos desenhos. Pode-se dizer que há, mesmo que de forma implícita e indireta, um desejo dos dois autores de crítica à dominação exercida pelos meios de comunicação. Contudo, entendemos que ela só pode ser percebida pelos/as alunos/as leitores/as por meio de uma leitura crítica. Caso contrário, o que pode ocorrer é uma reprodução e reforço dessa dominação.

### A constituição das identidades nos gêneros discursivos humorísticos

Voltamos nossa atenção, agora, para a constituição e representação das identidades, nos 2 GDHs em análise. Neles, entendemos que a representação das identidades se dá de maneira negativa como uma forma de reforçar o caráter prejudicial da influência, exercida pela TV, nos telespectadores. Assim, podemos dizer que ela é negativa para:

- a) **o garoto, no T1, colocado como totalmente dominado pela TV, alienado da realidade:** isso pode ser inferido pela forma como ele reage ao toque da campainha e como conduz o diálogo com seus próprios pais, colocando-se, assim como colocando os pais, em uma posição de sujeito imaginária (ver quadrinhos 4, 5, 6 e 7);
- b) **os policiais (T1):** estes são representados como pessoas falsas, que enganam os outros; que se disfarçam, não são nada confiáveis, como se pode ver em:
- “ *você não me engana*”- **a negação**, aqui, estabelece a pressuposição de que policial engana os outros.
  - “ *você imita muito bem a voz da mamãe*” – dentro do mundo imaginário criado pelo garoto, ele se recusa a acreditar que sejam seus pais as pessoas que estão do lado de fora. **O advérbio de intensidade, muito**, reforça aqui a idéia de que a voz ouvida é a da mãe; porém, dentro do modo de comunicação não *bona-fide* estabelecido, em que o garoto é bandido, mas assume o discurso comum a ‘tiras’, e o(s) outro(s) é(são) ‘tira(s)’, ele insiste em achar que não é a sua mãe quem está do lado de fora.
  - “ *Oquei, tira sujo!*” – o **adjetivo sujo** denota uma caracterização do policial não como uma autoridade confiável, mas desonesta.

**c) os pais (T1):** estes, apesar de, no final, censurarem indiretamente o filho, atribuem também papel de centralidade à TV, em suas vidas. Isso pode ser inferido pelo fato de terem em sua sala apenas o televisor, sem qualquer outra mobília, ou seja, priorizaram a aquisição desse meio de comunicação em detrimento de qualquer outro eletrodoméstico ou móvel (veja quadrinhos 2 e 3). Além disso, aceitam participar do jogo iniciado pelo filho.

Uma outra leitura também pode ser feita e nos conduzir ao entendimento de que são pais, de certa forma, omissos: deixam o filho sozinho; para entretê-lo, usam a TV; percebem que ela o influencia negativamente, mas, mesmo assim, apenas afirmam: “Você está vendo televisão demais!” (quadrinho 8).

**a) a família, como um todo (T1):** percebe-se uma representação do distanciamento entre pais e filhos (filho só na casa/ pais fora de casa), da ausência dos pais no processo de educação dos filhos e da falta de diálogo. Este último problema é evidenciado pela união do visual com o verbal, no último quadrinho, em que os pais não esperam o filho fechar a porta para conversar com ele; falam, enquanto caminham e, pela posição do corpo, vê-se que estão de costas uns para os outros; apenas viram a cabeça para se comunicarem.

**b) o povo (T2)** – representado, por um lado, como criativo, ao construir, em um deserto, algo que possa entretê-lo; porém, por outro lado, reproduz o que, em grande parte, o domina e aliena: a TV. Isso reforça a sua total dependência desse veículo de comunicação.

Em resumo, as identidades construídas nos dois textos conduzem-nos à construção de imagens estereotipadas e discriminatórias para: a criança/filho, os pais, os policiais, a família como um todo, e o povo.

### **Considerações finais: reflexão sobre a análise**

Como os *textos* têm efeitos causais e sociais, podem provocar mudanças mais imediatas em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc; e, a longo prazo, podem contribuir para moldar as identidades das pessoas (Fairclough, 2003), não podemos deixar de defender um trabalho de leitura crítica dos gêneros discursivos humorísticos. Da mesma forma que uma experiência prolongada com propagandas e outros textos comerciais pode contribuir para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores/as’, ou suas identidades de gênero, como Fairclough explica, consideramos que uma experiência prolongada com textos humorísticos, sem um olhar crítico, pode contribuir para reforçar preconceitos contra negros, loiras, portugueses,

por exemplo, e estereótipos para homens, mulheres e homossexuais, pois os efeitos sociais dos textos dependem dos processos de construção de sentido (*idem, ibidem*, p. 21-5).

E, no processo de construção de sentidos dos dois textos humorísticos, em análise, observamos que eles podem até não provocar o riso em todos/as os/as leitores/as, mas são veículos de crítica e denúncia do domínio exercido pela TV e de possíveis problemas na relação pais e filhos (T1). Isso se dá, justamente, pela exploração do diferente: um filho que, ao invés de abrir a porta, normalmente, para seus pais, imagina que eles são tiras e que ele é um bandido, resistindo à voz de prisão (T1); e, no T2, temos várias pessoas, em um deserto, diante de um palco com um suporte, em forma de TV, assistindo a apresentações sem se preocupar com a seca, o calor; vestidas, inclusive, com roupas de manga longa. Tudo isso pode ser considerado como uma incongruência, que é um mecanismo muito utilizado para a produção do humor, e a sua exploração, no processo de construção de sentidos do discurso humorístico, é fundamental.

Podemos dizer que os dois gêneros analisados caminham na linha da crítica ao comportamento social, segundo categorias do humor propostas por Travaglia (1989/90); porém, isso não é enfocado, em geral, no livro didático e, na maioria das vezes, não o é pelos/as educadores/as por uma série de razões, que não nos cabe aqui relacionar. Além disso, pudemos ver que as identidades socioculturais construídas nos textos conduzem-nos à construção de imagens estereotipadas e discriminatórias, as quais não são problematizadas no livro didático.

Tudo isso nos leva a concluir que é fundamental a conscientização, por parte dos/as educadores/as, da necessidade de se trabalhar com o humor (não só, é claro!) na sala de aula, e a conscientização dos/as leitores/as dos processos ideológicos envolvidos no discurso humorístico e de seu potencial para reprodução de ideologias dominantes e de estereótipos, ou para mudança social, por meio da prática de leitura crítica. É também necessário que se desenvolva, no âmbito escolar e nos demais ambientes sociais, a prática da *reflexidade* nos sujeitos cidadãos/as-leitores/as, para que possam ser capazes de se posicionar diante dos fatos, resistir à reprodução de ideologias e identidades discriminatórias, e não, simplesmente, 'adotar' a visão de mundo de outrem e aceitar o que é posto, tido como dado, pronto e imutável.

## OTTONI, M. A. R. IDENTITY CONSTITUTIONS IN HUMOURISTIC DISCOURSE

**ABSTRACT:** *This paper aims at analyzing a sample of humouristic discourse showed in Portuguese text books from 5<sup>th</sup> grade of High School, taken as theoretical basis Critical Discourse Analysis – theory and method. It also aims at investigating how social and cultural identities are constructed in such discourse. Fairclough (2003; 2001), Chouliaraki & Fairclough (1999), Wodak & Meyer (2001), Rajagopalan (2003), Hall (2001), Silva (2000) and several studies on humour are taken as theoretical framework. It can be realized that identities constructed in humouristic texts analyzed provide construction of stereotyped and discriminating images. Thus, it is needed that humour should have been treated critically, aiming at avoiding reinforcing differences and discriminations.*

**Keywords:** humour; identities; critical discourse analysis.

### Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1969.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Pereira. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTELHO, N. M. A. **Sociedade, linguagem e jornalismo: o humor do “Binômio” nos anos 50 e 60**. 2000. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa – Extensão Rural, Ubá/MG, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. Prefácio S. Miceli. Trad. S. Miceli *et al.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CHIARO, D. **The language of jokes**: analysing verbal play. London, England: Routledge, 1992.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CONTIERO, L. **Millôr Fernandes na dramaturgia brasileira**. 2001. Dissertação de mestrado, UNESP/Assis (SP), 2001.

DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Org., revisão da trad., prefácio à ed. bras. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R. & MEYER, M.(eds). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage Publications, 2001b:121-138.

\_\_\_\_\_. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (org.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte:FALE-UFMG, 2001c:31-81.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FARACO & MOURA. **Linguagem Nova**: 5a. série. 11a. ed.. 2a. reimpr.. São Paulo: Ática, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Trad. M. V. de Almeida. 2ª ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mundo em descontrole**. Trad. M. L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIL, C. M. C. **A linguagem da surpresa**: uma proposta para o estudo da piada. 1991. Tese de doutoramento, USP/FFLCH. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Humor: alguns mecanismos lingüísticos. In: **Alfa**, São Paulo, 39: 111-119, 1995.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. L. S. Repa e R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KOCH, I. V. & FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. In: **Letras & Letras**. Vol 3 (1). Uberlândia: EDUFU, 1987:3-10.

KRESS, G. Multimodal texts and Critical Discourse Analysis. In: PEDRO E. R. (ed.). **Discourse Analysis. Proceedings of the First International Conference on Discourse Analysis**. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996: 367-386.

\_\_\_\_\_. & Van LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, I. & LEAL, M. C. D. (orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MAGALHÃES, I. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: \_\_\_\_\_. & LEAL, M. C. D. (orgs.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003:33-62.

MARQUES, M. F. C. **Piada é coisa séria: o anedotário português nas malhas discursivas**. 2001. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

OTTONI, M. A. R. Um estudo da coerência em textos humorísticos do programa "Café com Bobagem". In: **Letras & Letras**, 13 (2): 219-245, jul./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. **O humor radiofônico: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do programa "Café com bobagem"**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1999.

PIRES, M. C. F. **Humor, política e cotidiano**: um olhar sobre a modernidade no Recife dos anos 20. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Florianópolis, 2000.

POSSENTI, S. Isto é engraçado? **Estudos lingüísticos - Anais de seminários do GEL - XXIV**: 556-561. São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Rindo do descobrimento do Brasil. In: BARROS, D. L. P.(org). **Os discursos do descobrimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000:251-266.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RASKIN, V. Linguistic heuristics of humor: a "script"-based semantic approach. In: **Internacional Journal of the Sociology of Language**. Mouton de Gruyter, Amsterdam (65): 11-25, 1987.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAFARELLO, M. C. M. Humor e justiça. **Estudos lingüísticos, XXIV Anais de seminários do GEL**. São Paulo: 1995, p. 628-635.

\_\_\_\_\_. **A polifonia irreverente do texto de humor político**. Tese de doutoramento, UNICAMP. Campinas, 2001.

TRAVAGLIA, L. C.. O que é engraçado? - Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. In: **Leitura**: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - CHLA - UFAL 5/6: 42 - 79, janeiro/dezembro, 89/90.

\_\_\_\_\_. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. In: **Delta** 6(1): 55-82, 1990.

\_\_\_\_\_. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP. Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. Homonímia, mundos textuais e humor. In: **Organon 23** - O texto em perspectiva. Vol.9, no. 23: 41-50, 1995.

WODAK, R. & MEYER, M.(eds). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage Publications, 2001.