

# Um estudo discursivo sobre o modo de abordagem do humor por livros didáticos de inglês

A discursive study on the humor approach made by english textbooks

Un estudio discursivo sobre el modo de enfoque del humor por los libros de texto de inglés

Ilka de Oliveira Mota  
Universidade Federal de São Carlos

## Resumo

Baseados na perspectiva discursiva da linguagem, na interface com a psicanálise freudiana, apresentamos alguns dos resultados de nossa pesquisa de doutoramento. Analisamos o modo como dois Livros Didáticos (LDs) de inglês da década de 90 abordam o humor. Com base na análise empreendida, observamos uma tendência de os LDs apagarem os efeitos de humor e suas condições de produção em razão do modo de sua abordagem, modo esse que tende a eliminar a piada, a ambiguidade, o duplo sentido. Disso resulta no apagamento dos aspectos culturais e discursivos constitutivos do campo da comicidade, o que traz sérias implicações para o ensino-aprendizagem de inglês e para a constituição da subjetividade. Esse apagamento corrobora o imaginário de que o humor é uma mera brincadeira que não envolve um exercício intelectual.

**Palavras-chave:** Humor, inglês, livro didático.

## Abstract

Based on the discursive perspective of language in the interface with *Freud's psychoanalytic theory*, this paper aims at presenting some of the results of our doctoral research. We analyze how two English textbooks made in the 90<sup>s</sup> approach the comicity field. Based on our analysis, we observe a tendency of the English textbooks to eliminate the humor effects and their conditions of production due to their way of approaching, which tends to eliminate the joke, ambiguity, double meaning, resulting in the elimination of the cultural and discursive aspects. It brings serious implications for the English learning and teaching and for the constitution of the subject's identity. This erasure reinforces that humor is a simple play that does not involve an intellectual exercise.

**Keywords:** Humor, English, textbooks.



## Resumen

Basados en la perspectiva discursiva del lenguaje, en la interfaz con el psicoanálisis freudiano, presentamos algunos de los resultados de nuestra investigación de doctorado. Analizamos el modo en que dos Libros Didácticos (LDs) de inglés de la década de los 90 abordan el humor. Con base en el análisis emprendido, observamos una tendencia de los LDs a borrar los efectos de humor y sus condiciones de producción en razón del modo de su abordaje, modo que tiende a eliminar la broma, la ambigüedad, el doble sentido. De ello resulta en el borrado de los aspectos culturales y discursivos constitutivos del campo de la comicidad, lo que trae serias implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de inglés y para la constitución de la subjetividad. Este borrado corrobora el imaginario de que el humor es una mera broma que no implica un ejercicio intelectual.

**Palavras clave:** Humor, inglés, libro de texto.

## Introdução

O presente artigo dialoga com algumas das reflexões que produzimos em nossa tese de doutorado defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Situando o leitor, a proposta fundamental que norteou nosso estudo foi compreender os modos de abordagem do humor por dois LDs de inglês como LE, produzidos por autores brasileiros, que constituem a educação básica, isto é, inclinamos nosso olhar sobre os modos de abordagem do humor pelos LDs pesquisados.

Valer dizer que analisamos os livros didáticos de inglês que compreendem a década de 90 adotados por professores da rede pública do ensino fundamental e médio da cidade de Campinas e região. Foram cerca de 6 (seis) livros pesquisados e analisados, mas, para o presente artigo, focar-nos-emos em apenas 2 (dois) deles em razão do espaço concedido.

A partir da análise de práticas pedagógicas, isto é, aquelas justapostas a quadrinhos de humor, foi possível compreender o funcionamento do humor no contexto didático-pedagógico de línguas. Tal estudo possibilitou-nos depreender as representações construídas para o inglês, para os usuários (alunos e professores) dos LDs de inglês pesquisados e, o mais contundente a nosso ver, para o humor, nosso objeto de análise.

Tentaremos, neste texto, responder às seguintes perguntas: a) Como o campo do humor é abordado? b) Quais as representações imaginárias que se pode depreende dessa abordagem? c) As práticas didático-pedagógicas com base nos quadrinhos contemplam os efeitos de humor?

Começaremos delineando as características principais do lugar teórico-metodológico a partir do qual enunciamos e, na sequência, as especificidades do campo da comicidade.



## 1. O aparato teórico-metodológico

Apoiados no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, é possível dizer que a língua não é uma estrutura fechada nela mesma, como se fosse “um ritual sem falhas”, citando Pêcheux (1988). Enquanto lugar privilegiado de constituição da subjetividade e de construção dos processos identificatórios e de significação, a língua é lugar de jogo, de contradição, de embate. Isso significa que ela traz em sua constituição um real que não se submete aos enquadramentos formais da língua lógica. “Por isso”, como afirma Ferreira (2000, p. 16) “[o real da língua] se apresenta atravessado por falhas, furos e fissuras, que se evidenciam pela existência de jogos de palavras, do absurdo, dos lapsos, enfim, das brincadeiras com a língua”.

Esse modo de existência da língua implica a sua não transparência, fechamento e objetividade. A língua não é transparente nem os sentidos estão prontos *a priori*. Ela é, isto sim, capaz de jogo, de poesia, e é por isso mesmo que os sentidos são volantes, deslizantes, escorregadios. Esta é a condição própria da língua e dos sentidos. Entretanto, ao mesmo tempo em que a língua é lugar de jogo, ela é também passível de determinação, de fechamento (ainda que imaginário), uma vez que toda formação social apresenta, em sua constituição, formas de controle dos sentidos e da interpretação, que são historicamente determinadas. Os instrumentos linguísticos tais como gramáticas, enciclopédias, dicionários, livros didáticos são lugares que tendem a funcionar como procedimentos de controle dos sentidos, corroborando para um mundo semanticamente normal, parafraseando Pêcheux.

Ao lado da noção de língua, há outra igualmente importante, qual seja, a noção de sujeito. Discursivamente, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”, como Orlandi bem afirma (1999, p. 32). Trata-se de uma noção de sujeito que se diferencia da noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Perpassado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito tem acesso à parte do que diz, ou seja, ele tem apenas ilusão de dominar e controlar os sentidos que produz. Isso ocorre porque ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Como afirma Orlandi (1999, p. 49), o sujeito é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, não fala, não produz sentidos.

Quando o sujeito fala (enuncia), o faz a partir de posições no discurso. Todavia, assumir esta ou aquela posição não se dá de modo consciente, isto é, o sujeito não tem acesso aos sentidos que produz nem às posições discursivas assumidas nos processos de interlocução pelos quais é enredado.

Faremos, agora, uma breve descrição de algumas das especificidades que caracterizam o Livro Didático (LD) em geral e, na sequência, os textos quadrinizados e o campo da comicidade. Por último, vamos trazer os principais resultados de algumas análises que fizemos.

## 2. O Livro Didático (de inglês) sob o viés discursivo

Concebemos o LD como um objeto discursivo constituído historicamente. 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.

Embora seja um objeto simbólico em movimento, no plano do imaginário, os LDs aparecem como um produto que *está sempre aí em sua evidência*, com seu formato, seu conteúdo, sua maneira de recortar, organizar e apresentar o “saber”. Ao lado desse modo de significação, eles são comumente representados como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto” (SOUZA, 1999, p. 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 (recortar, formatar, organizar etc.) 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, p. 176), como uma “forma conveniente de apresentar o material para os alunos”, uma vez que ele dá a 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”.

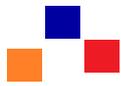
Tais sentidos construídos historicamente sobre o LD estão diretamente relacionados ao estatuto do seu autor em nossa sociedade. Além de representar um lugar de autoridade no imaginário social, autoridade essa garantida pelo conhecimento que detém ou que é suposto que detenha – daí a ideia de entidade todo-poderosa<sup>1</sup> –, o autor de LD é significado como aquele que tem “competência” de selecionar, recortar, formatar e hierarquizar os conteúdos com “clareza didática”. Segundo Souza (1999), a imagem historicamente construída sobre o autor do LD é aquela que o configura não somente como responsável pelo que “diz” no livro, como também e principalmente 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 (SOUZA, 1999, p. 29).

Por tudo isso, é possível afirmar que o LD não é um objeto transparente, evidente, a-histórico. Ele é parte de um contexto mais amplo, isto é, parte constitutiva de um processo histórico-social, ideológico. Desse modo, enquanto legitimador de um saber linguístico e metalinguístico, o LD, assim como outros instrumentos linguísticos que circulam em nossa sociedade, tem sua história, conforme afirma Auroux (1992, p. 11):

---

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



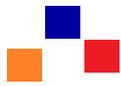
Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber.

Para melhor situar o leitor, o surgimento de diferentes tecnologias da linguagem e a explosão do discurso midiático, no final da década de 80 e início da 90, produziram – e ainda têm produzido – efeitos importantes na sociedade, resultando em transformações significativas no contexto escolar. No que diz respeito aos LDs de inglês como LE, produzidos nas últimas décadas (80 e 90 principalmente), tiveram influência da mídia, provocando, com isso, uma grande mexida nos modos de se conceber o conhecimento. Isso pode ser notado não somente por meio da observação de sua configuração, ilustração, como também, e principalmente, pelos tipos de textos selecionados. Os textos quadrinizados, como as tirinhas, passaram a não mais significar pejorativamente; eles passaram a fazer parte da realidade escolar. Mas, é preciso dizer que, ao serem transferidos para o âmbito escolar, os quadrinhos e outros tipos textuais passaram a estabelecer relações diferentes 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 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.

A seguir, temos por objetivo discorrer, resumidamente, sobre a especificidade do texto quadrinado.

### 3. Especificidade do texto quadrinado

Em linhas sucintas, o texto quadrinado traz um tipo de textualização que demanda um novo modo de olhar, de ler. Predominantemente verbo-visual, o texto quadrinado, sob a influência do cinema, vem instaurar uma nova sintaxe. Como o próprio nome indica, o quadrinho, tipo de texto produzido sob o recurso da quadrinização, isto é, sob a justaposição de quadros sequenciais, é fruto de um novo contexto sócio-histórico e ideológico em que o icônico ganha força. Enquanto possibilidade expressiva, ele surge no final do século XIX, graças à era midiática. 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 predomínio de um plano sobre o outro, isto é, um plano (o visual) não está subordinado a outro (verbal). 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.

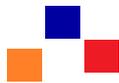
#### 4. Por que o humor e os quadrinhos de humor?

Dentre os diversos textos encontrados nos LDs de inglês como LE, os textos quadrinizados 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.

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), 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 estruturas lógico-matemáticas a que ela, muitas vezes, é submetida (FERREIRA, 2000).

Finalmente, o campo da comicidade, do qual fazem parte os QHs, enquanto manifestação estético-artística, está intimamente relacionado ao prazer (à fruição). Ele apresenta, em sua constituição, um funcionamento estético específico, à medida 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. 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 subjetividade.

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.

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.

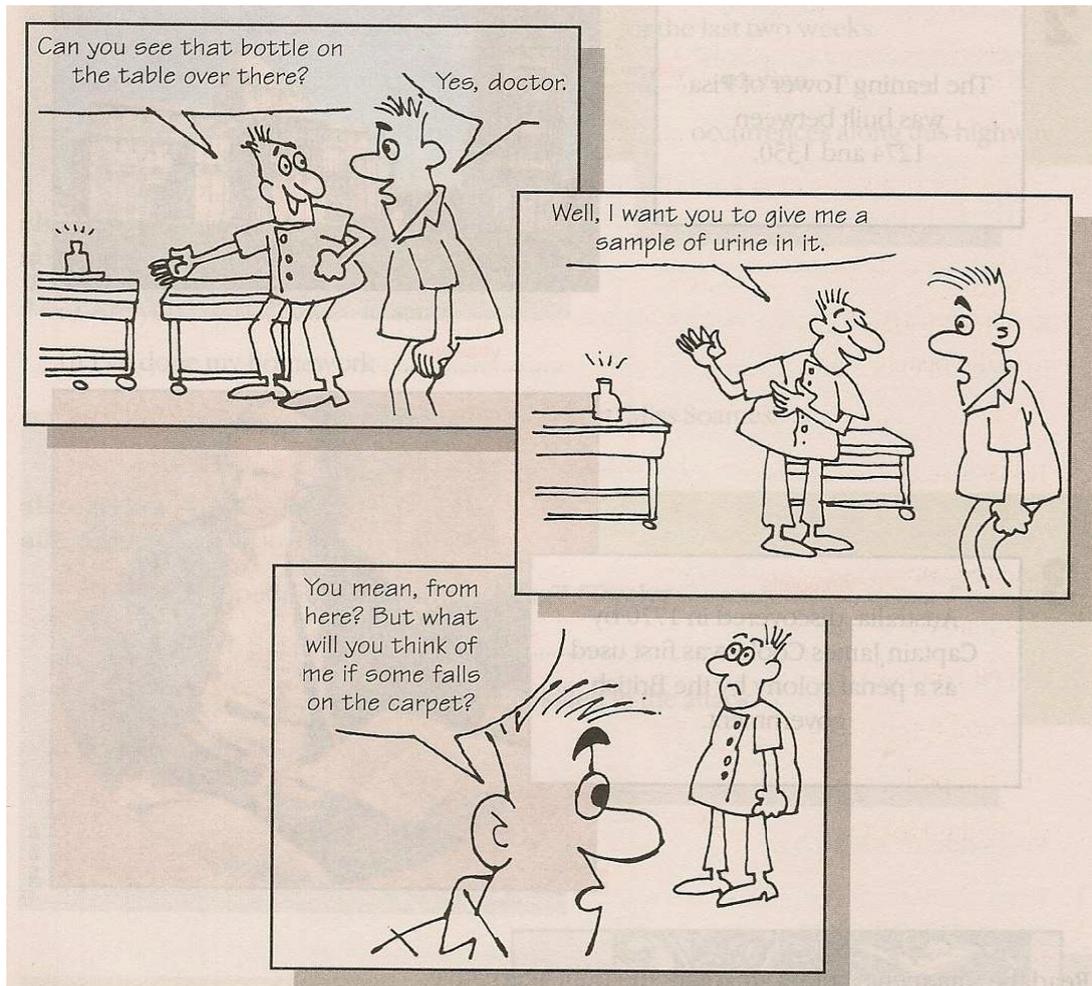
Feitas essas observações, a próxima seção versa sobre o nosso *corpus* de pesquisa e mostra os principais resultados da análise a respeito do(s) modo(s) de abordagem da comicidade pelos três LDs de inglês como LE selecionados para esta pesquisa.

## 5. Modos de abordagem da comicidade por LDs de inglês como LE

Da grande diversidade de recortes que constituem nosso *corpus* de pesquisa, traremos apenas dois que são representativos do modo de abordagem do campo da comicidade encontrada no LDs de inglês pesquisados.

O quadrinho, a seguir, inicia a unidade e tem por objetivo principal introduzir a forma futura dos verbos. Observe o recorte a seguir:

Imagem 1



 **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**.

Fonte: (JELIN, 1995)

Observe-se que este quadrinho perde a sua função de provocar efeitos de sentido, como o riso, para ser apenas lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas, como é possível observar no recorte acima, 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, por sua vez, no espaço didático- pedagógico, ele parece passar por um tipo de “terapêutica da linguagem”, 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.

Há, 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 um ensino centrado na forma. 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.

É pertinente ressaltar que todos os QHs que compõem as unidades do LD pesquisado foram produzidos exclusivamente para ele, isto é, não se trata de textos que têm livre circulação na sociedade. No caso em questão, trata-se de textos produzidos *para* o livro, cuja finalidade é unicamente ensinar – ensinar a língua como código. 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 sua arte 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., a inserção do campo da comicidade no LD é para 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.

Convém ainda dizer que esse modo de funcionamento da comicidade é regular em todos os LDs pesquisados. Assim, é possível dizer que, embora tragam em suas páginas um tipo de texto considerado inovador, criativo e divertido, em respeito às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a sua postura assume um caráter estritamente linguístico, o que aponta para um caráter utilitarista. Em síntese, 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 quê?), o que resulta, a nosso ver, na descaracterização do texto quadrinizado cômico, e, finalmente,

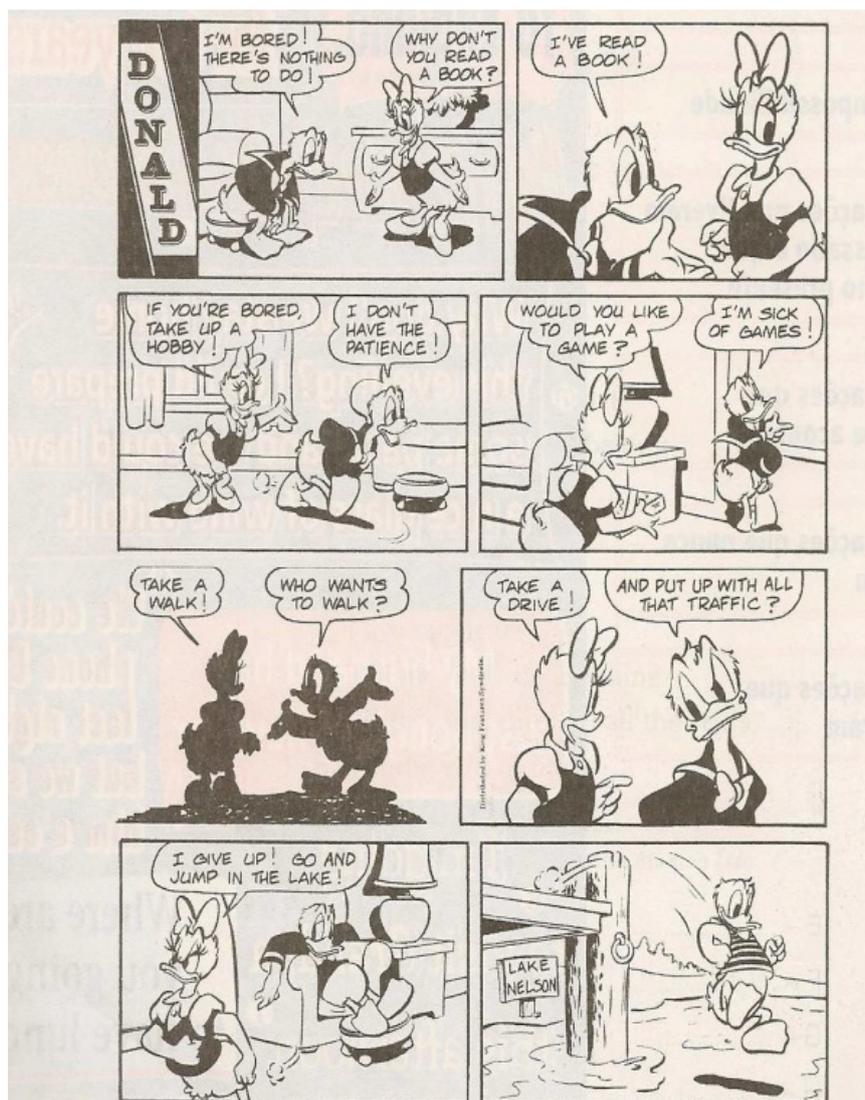
c) levar o aluno a identificar, nos quadrinhos, o tema introduzido na unidade. Como os resultados da análise empreendida puderam mostrar, a espessura material dos aspectos linguísticos não é trabalhada, explorada, resultando no apagamento de efeitos cômicos e, conseqüentemente, na proibição da fruição na leitura.

Sem querer dar receita de como trabalhar QHs no contexto linguístico escolar, 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 – faz-se necessária uma abordagem que foque nas especificidades dos QHs, de sua linguagem, bem como dos aspectos verbo-visuais que corroboram a produção de efeitos de comicidade.

O QH, a seguir, de autoria de Walt Disney, foi extraído de um LD de inglês de ensino fundamental. Diferentemente do anterior, o quadrinho a seguir é considerado um texto autêntico. Nele podemos vislumbrar um diálogo entre Margarida e Pato Donald.

Observemos:

Imagem 2



Fonte: (SIQUEIRA, 1997)

Este QH traz 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 equivocidade 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 exemplo<sup>2</sup>.

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”.

Imagem 3

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?

Fonte: (SIQUEIRA, 1997)

2 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, nesta prática didático-pedagógica, 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 essa, 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.

## 6. Considerações finais

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 encontrado nos LDs de inglês investigados cerceia o trabalho de interpretação, de movência dos sentidos e do sujeito. Ler um texto pertencente ao campo da comicidade 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 de 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 perceber 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; CORACINI, 2003). Observamos, pelo menos, três conseqüências, 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.

O modo de ler QHs, instaurado pelos LDs investigados – e podemos estender para aqueles que fizeram parte na íntegra de nossa pesquisa de doutoramento –, é, assim, regulado por procedimentos de controle da interpretação (dos sentidos) que se materializam, em grande parte, em formas enunciativas – como é caso das atividades pedagógicas justapostas às 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 textos quadrinizado 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 (sociocultural) para produzir sentido, e não como uma estrutura que funciona por si mesma, exterior ao sujeito. Só assim, o humor não seria concebido como um mero momento de divertimento que não requer um exercício intelectual ou, simplesmente, concebido como lugar de reconhecimento, 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.

## Referências

- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p
- EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.
- FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.
- FREUD, S. El Chiste e su Relación con lo Inconciente. In: **Obras Completas**, volumen 8. Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 2. ed., 1. reimpressão, 1905/1989.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.



PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José R. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 363-385.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173- 198

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

## Livros didáticos de inglês como LE selecionados para a presente pesquisa

JELIN, I. **English**: a high school coursebook. São Paulo, SP: FTD, 1995.

SIQUEIRA, R da S. N. **Magic Reading**. Book 4. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1997.

Recebido em 15 de agosto de 2015.

Aceito em 20 de fevereiro de 2016.

Ilka de Oliveira Mota

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora adjunto IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), *campus* Lagoa do Sino. [ilkamotaeducacao@gmail.com](mailto:ilkamotaeducacao@gmail.com)