

## OS GÊNEROS DO HUMOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZADOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Maria Aparecida Resende OTTONI<sup>1</sup>

*ABSTRACT: I present part of my doctoral research performed in a Brazilian public school and complemented in a Portuguese school. In this research, I investigated which are the genres of humor (GH) included in three Portuguese language textbooks and I analyzed how these genres are approached in these textbooks. Furthermore, I made an interview with the authors of one of textbooks adopted in Brazil. In the analysis of Brazilian textbooks, I noted that the GH are more present currently than before the publication of National Curriculum Parameters, but these genres are not dealt with that take into account the effective uses of them. The modes of action of verbal and non-verbal resources in the production of different effects of meaning are also not considered. With respect to the Portuguese context, the results show that the GH are almost ignored by teachers and by the producers of the textbooks.*

*KEYWORDS: genres; humor; textbooks; teaching.*

### 1. Considerações iniciais

Um dos compromissos que assumi com as professoras participantes de minha pesquisa de doutorado, intitulada “Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica”, foi a divulgação dos resultados por meio de apresentação em congressos e publicação de artigos, oferta de minicursos para professores/as para que a pesquisa pudesse se constituir em subsídio para docentes, para produtores/as de livros didáticos e para os/as interessados/as nos estudos sobre gêneros, sobre humor, sobre leitura crítica e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Este artigo, então, é uma forma de divulgação e de cumprimento desse compromisso como pesquisadora.

A pesquisa a que me refiro foi desenvolvida em uma escola pública brasileira, com turmas de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série, e complementada em uma escola portuguesa, com turmas do 8<sup>o</sup> ano<sup>2</sup>. Ela foi realizada com base, especialmente, nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004). Como metodologia de coleta de dados, adotei a Etnografia Crítica (THOMAS, 1993), pautada nos princípios de uma pesquisa colaborativa (IVANIC, 1998), democrática (MAGALHÃES & GIEVE, 1994) e fortalecedora (CAMERON *et al.*, 1992).

Durante parte da pesquisa, examinei livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) para verificar se havia GHs inseridos nesses livros e como eram abordados, apliquei questionários e fiz entrevistas semi-estruturadas a fim de saber a opinião dos/as participantes acerca da abordagem dos GHs nos LDLPs e nas aulas de LP. Depois disso, elaborei, em conjunto com as professoras participantes, uma Proposta Piloto de leitura crítica do gênero piada e, após a conclusão dessa proposta, elaborei, também em conjunto, uma Proposta Final de leitura crítica de diferentes gêneros do humor.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Correspondente à 7<sup>a</sup> série na escola brasileira onde desenvolvi a pesquisa.

A escolha desses gêneros deve-se, em parte, ao fato de ter feito uma pesquisa de mestrado sobre o humor radiofônico, concluída em 1999, em que pude perceber o quanto o humor é um excelente campo de análise para os/as estudiosos/as da linguagem, com muito ainda para ser explorado, em diferentes perspectivas. Ela se deve também ao fato de que, como educadora, percebia o quanto os/as alunos/as gostavam do humor e tinham contato com diferentes GHs fora da sala de aula, e como o humor poderia reforçar estereótipos e ao mesmo tempo promover uma reflexão crítica acerca da realidade. Eu tinha a sensação de que todos/as nós, educadores/as, estávamos perdendo uma oportunidade de desenvolver, com as turmas, uma leitura crítica de um texto que poderia, também, gerar prazer.

Assim, decidi enfrentar essa inquietação, ao invés de evitá-la, e investir em uma pesquisa que pudesse trazer contribuições para a minha prática, para a de meus/minhas colegas professores/as e para os/as alunos/as em geral.

Neste artigo, atendo-me a apresentar parte dos resultados desta investigação relativos aos GHs inseridos nos LDLPs e à entrevista realizada com autores de um dos livros analisados.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, teço algumas considerações acerca da influência Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na produção dos LDLPs e na produção de estudos sobre gêneros. Na segunda, discuto algumas questões envolvidas na abordagem dos GHs. Na terceira, apresento os dados coletados referentes aos GHs presentes nos LDLPs analisados e alguns trechos de entrevista realizada com os autores. Na última parte, são tecidas as considerações finais.

## **2. Os PCN e sua influência na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa e na produção de estudos sobre gêneros discursivos**

A partir do final da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser o foco de muitas discussões e pesquisas no Brasil, o que foi bastante intensificado após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998).

Como a postulação básica dos PCN é o ensino centrado no texto, unidade básica do ensino, e orientado pelos gêneros, tomados como objeto de ensino, muitas estudos começaram a ser produzidos sobre gênero, após a publicação desses parâmetros. Dentre eles, podemos citar: Bazerman (2005 e 2006); Bonini (2002); Dionísio, Machado e Bezerra (2002); Fontana, Paviani e Pressanto (2009); Karwoski, Gaydeczka e Brito (2005); Machado, Mari e Mello (2004); Marcuschi (2008); Marcuschi e Xavier (2004); Meurer e Motta-Roth (2002); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Schneuwly e Dolz (2004); Signorini (2008); Travaglia, Finotti e Mesquita (2008); Ottoni (2005, 2006 a e b, 2009).

Essa pequena relação de trabalhos mostra-nos que, além de existirem inúmeras publicações sobre gêneros atualmente, há pesquisadores de diversas vertentes teóricas envolvidos nesses estudos. Cada um, a seu modo e com base na sua perspectiva teórica, tem procurado dar sua contribuição para o entendimento dos gêneros e de como tomá-los como objeto de ensino, conforme proposta dos PCN.

Nesse documento preconiza-se a diversidade na seleção de gêneros que circulam na sociedade e, em consequência disso, percebe-se uma preocupação dos/as autores/as de LDLPs – material que passou a ser produzidos com base nessas diretrizes - em favorecer ao/à aluno/a o contato com um número diversificado de gêneros com os quais se tem contato na sociedade.

Assim, diferente dos livros de décadas atrás, compostos quase exclusivamente por textos literários clássicos<sup>3</sup> e restritos a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os LDLPs, a partir dos anos 90, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros.

Em meio a essa diversidade, é possível observar que os GHs têm estado cada vez mais presentes nesse material didático, na tentativa de “enquadramento” à proposta dos PCN. Contudo, é preciso destacar que a inserção em si mesma desses gêneros não atende a essa proposta. É necessário que, no trabalho com os diversos gêneros que circulam na sociedade, levem-se em conta os usos efetivos, a estrutura, conteúdo, estilo e propósitos desses gêneros, atentando-se para os recursos verbais e não-verbais empregados para a produção de diferentes efeitos de sentido.

Os gêneros são aqui entendidos como “o aspecto especificamente discursivo de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Nesse sentido, eles são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Uma mudança na articulação das práticas implica mudança nos gêneros que, por sua vez, inclui uma mudança em como os diferentes gêneros são combinados. Por meio dessa combinação de gêneros existentes se dá o desenvolvimento de novos gêneros.

Com relação aos gêneros do humor, considero que eles são constituídos fundamentalmente pelo tipo humorístico e se inscrevem num modo de comunicação não-confiável. Esse modo de comunicação, conforme Travaglia (2007, p. 1298),

se estabelece por meio do imbricamento de mais de um ‘mundo textual’, e estes se alternam na compreensão do texto a partir de um indicador no próprio texto (chamado por muitos de ‘gatilho’), que ‘pega de surpresa’ o interlocutor ou alocutário do texto, que é obrigado a uma reversão na sua hipótese de compreensão do texto.

Antes de apresentar os dados referentes à inserção dos GHs nos LDLPs, considero importante tecer algumas considerações sobre algumas questões envolvidas na abordagem desses gêneros.

### 3. Algumas questões envolvidas na abordagem dos gêneros do humor

Fairclough (2003) considera que as transformações nas práticas sociais são tanto manifestas nas mudanças no sistema de gêneros<sup>4</sup> quanto em parte provocadas por tais mudanças.

Como Bakhtin teoriza, as limitações para a constituição dos gêneros são históricas e sociais e, como categorias históricas, eles são sujeitos a um processo de transformação contínua e sua estabilidade relativa é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Essa visão de Bakhtin é básica ao estudo dos gêneros discursivos. Para ele, os estudiosos da linguagem deveriam sempre se preocupar com a construção de sentidos

<sup>3</sup> Sobre isso, ver entrevista concedida a *Salto para o Futuro*, pela pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm). Acesso em 05/03/07.

<sup>4</sup> Para Fairclough (trad. 2001, p. 161), o sistema de gêneros que é adotado em uma sociedade particular, em um tempo particular, determina em que combinações e configurações os tipos de atividade, estilo e discurso ocorrem. Ao se referir ao sistema de gêneros, o autor aplica o princípio da primazia das ordens de discurso: “uma sociedade – ou uma instituição particular ou domínio dentro dela – tem uma configuração particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, constituindo um sistema. E, é claro, a configuração e o sistema estão abertos à mudança.” (*idem*, p. 162).

em relação a outros sentidos. Tudo isso está relacionado a questões importantes como: a recontextualização, a intertextualidade, a interdiscursividade e a multimodalidade .

Não é meu objetivo aqui apresentar uma discussão detalhada dessas questões<sup>5</sup>, mas entendo que uma rápida exposição sobre elas é importante, para que especialmente os/as professores/as de língua portuguesa possam atentar para elas na seleção dos GHs e no planejamento e desenvolvimento do trabalho com esses gêneros.

A recontextualização diz respeito à apropriação de elementos de uma prática social dentro de uma outra, colocando a primeira dentro do contexto da última e a transformando de formas particulares no processo (BERNSTEIN, 1996; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Esse conceito significa, então, “o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular” (MAGALHÃES, 2005, p. 235).

Fairclough (2003), na sua abordagem do significado representacional, incorpora uma visão mais ampla da representação dos eventos sociais como recontextualização, segundo a qual ao se representar um evento social, entende-se que ele é incorporado ao contexto de um outro evento social, recontextualizando-o. Ele explica que campos sociais, redes de práticas sociais e gêneros particulares, como elementos de tais redes, têm associados a eles ‘princípios recontextualizadores’ específicos (BERNSTEIN, *op. cit.*) e que a esses princípios subjazem diferenças entre os modos como um evento social particular é representado em diferentes campos, redes de práticas sociais e gêneros. De acordo com tais princípios recontextualizadores, os elementos dos eventos sociais são seletivamente ‘filtrados’.

Em outras palavras, as escolhas para a representação de um evento e de atores sociais são feitas em função do campo social em que se situa o/a produtor/a da representação, do gênero produzido e das redes de práticas em que ele se situa. Isso significa que em um gênero humorístico, por exemplo, a representação de um evento social e de atores sociais não se dá da mesma forma que em um telejornal. O propósito de cada gênero influencia na seleção dos elementos e no modo como a representação se dá.

No que diz respeito aos gêneros humorísticos, essencialmente mediados<sup>6</sup>, observo que com o surgimento da internet tem havido, em grande escala, uma recontextualização de gêneros do humor existentes na oralidade, ou impressos em revistas, livros e gibis, ou veiculados pela televisão, bem como a recontextualização de gêneros outros, não-humorísticos, pelos *sites* de humor e pela televisão e a recontextualização crítica de notícias.

É importante que o/a professor/a leve em conta esse processo e essas transformações em sua abordagem dos GHs.

Pode-se dizer que a recontextualização, a intertextualidade e a interdiscursividade imbricam-se, pois envolvem deslocamento, apropriação e relocação de materiais de um contexto para outro.

O termo intertextualidade foi usado primeiro por Kristeva (1981), mas a noção foi originalmente desenvolvida por Bakhtin (1981, 1986, 1997). Numa acepção mais estrita, a intertextualidade refere-se às citações; isto é, “à presença de elementos reais de outros textos em um texto” . Numa visão mais ampla, conforme a adotada por Fairclough (2003, p. 39), a intertextualidade compreende as várias formas de discurso relatado, como o discurso direto e indireto , o qual “pode ou não ser atribuído a vozes específicas” (p. 219). Já a interdiscursividade, em linhas gerais, refere-se à constituição de um texto a partir de discursos e gêneros diversos (MAGALHÃES, 2001), isto é, uma forma de

---

<sup>5</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre essas questões, ver Ottoni (2007) e Ottoni (2010 – no prelo).

<sup>6</sup> A (inter)ação mediada é ‘ação a distância’, ação envolvendo participantes que estão distantes um do outro no espaço e/ou tempo e que depende de alguma tecnologia de comunicação.

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

É sabido que a interdiscursividade é característica dos gêneros discursivos, os quais incorporam outros gêneros e sentidos de outros discursos. Da mesma forma, a intertextualidade está presente nesses gêneros. Por isso, são questões que precisam ser consideradas no trabalho com os gêneros.

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

Percebe-se que os textos diversos (não só os humorísticos) que circulam na sociedade contemporânea, cada vez mais, estão repletos de ilustrações coloridas, *layout* e tipografia sofisticados. Enfim, passou-se a usar uma variedade de modos semióticos (não mais só e principalmente o verbal) para a produção de sentidos nos textos, o que deu origem a textos multimodais (KRESS, 1996; KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, 2001). Dessa forma, é imprescindível que se considerem todos esses modos semióticos na abordagem dos gêneros, não só dos GHs, pois todos eles, em conjunto, são responsáveis pela produção de sentidos.

#### **4. Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para livros didáticos e para o que dizem os autores desse material**

Em minha pesquisa, analisei dois LDLPs adotados no Brasil: “Linguagem Nova”, de Faraco e Moura (2000) e “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2002), e um LDLP adotado em Portugal: “Língua Portuguesa Plural”, de Pinto e Baptista(2002).

No primeiro livro, há 20 (vinte) textos humorísticos, pertencentes aos seguintes GHs: cartum, charge, quadrinhos e tira, sendo 06 (seis) quadrinhos, 09 (nove) cartuns, 03 (três) charges e 02 (duas) tiras. Esses dados demonstram um espaço considerável no LD para os GHs. Como afirmou um/a aluno/a, “antigamente, nas séries anteriores, os livros didáticos não apresentavam humor, mas agora mudou” (questionário respondido em 2003 por alunos/as de 7ª série).

Desses 20 (vinte) textos dos 04(quatro) gêneros mencionados, 14 (quatorze) aparecem em uma seção do livro chamada “Divirta-se”, presente no final de cada unidade<sup>7</sup>. Sobre esses quatorze textos, nenhum comentário é tecido no livro e nenhuma proposta de abordagem é apresentada.

Esses dados mostram que os GHs estão mais presentes nos LDLPs, mas o próprio local onde são inseridos e como são inseridos representam uma avaliação desses gêneros como diferentes – talvez até como de menor valor - dos que aparecem nas seções iniciais das unidades e acompanhados de comentários e/ou de alguma proposta de abordagem.

É importante destacar que a inserção de grande parte dos GHs na última seção de várias unidades, de acordo com os autores do livro didático, é por eles proposta por considerarem que o humor pode ser um excelente instrumento para reflexão. Entretanto, o próprio título da seção, Divirta-se, contribui para que os GHs ali incluídos sejam vistos apenas como objeto de entretenimento. Ademais, como na prática de sala de aula, muitos/as

---

<sup>7</sup> Em Ottoni (2009), podem-se ver quadros com todos os gêneros do humor e seções onde aparecem no LDLP e com a relação das atividades relacionadas aos GHs apresentadas no livro.

professores/as não chegam ao final de todas as unidades, a inserção desses gêneros, na maioria das vezes, na última seção da unidade, contribui para que eles sequer sejam lidos em sala, muito menos utilizados para reflexão.

Penso que se os GHs cumprissem o propósito de leitura como entretenimento e fossem efetivamente usados para esse fim, seria já um avanço. Porém, o que acontece na prática, segundo alunos/as e professoras afirmaram em entrevistas<sup>8</sup>, é que normalmente nem para isso eles são usados, pois não se exploram as unidades do livro até a seção Divirta-se.

No segundo livro, há uma unidade especialmente dedicada ao humor. Esse dado chamou-nos a atenção por não ser algo comum nos LDLPs do Ensino Fundamental. Em entrevista<sup>9</sup> com os autores do livro, perguntamos-lhes o que os havia levado a dedicar uma unidade toda ao tratamento do humor. Veja parte do que foi respondido:

(...) O humor trata de coisa séria, rindo. Os gêneros textuais que promovem o humor são gêneros de circulação social, presentes no cotidiano, nas conversas, na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas em quadrinhos, nos cartuns, nas charges... É, portanto, um objeto de estudo como os demais gêneros. Além disso, quem não gosta de rir, de brincar com as coisas sérias, de extrair humor das mazelas cotidianas? Soma-se a isso, o caráter brincalhão do povo brasileiro; é um traço cultural; faz parte da espontaneidade brasileira (...)

Essa unidade é constituída de três capítulos assim intitulados: Cap. 1 – Humor e Crítica; Cap. 2 – Humor como Jogo; Cap. 3 – Humor e Reflexão. Esses títulos estão relacionados à forma como os autores do livro concebem o humor, como se pode ver em trecho da entrevista:

P<sup>10</sup>: Os capítulos da unidade sobre o humor têm como títulos, respectivamente, HUMOR E CRÍTICA; HUMOR COMO JOGO e HUMOR E REFLEXÃO. Há alguma relação entre esses títulos e a forma como concebem o humor? Se sim, qual?  
A: Há. E certamente há outras possibilidades de concebê-lo. Como não somos especialistas em humor, escolhemos essas três formas de "estudá-lo". Todo humor é crítico, i.é, qualquer gênero textual (anedotas, cartuns, charges, história em quadrinhos, crônicas, etc.) que tem por tema o humor faz uma crítica a alguma coisa, a comportamentos humanos, a fatos do cotidiano, etc., pondo a nu e demascarando as mazelas sociais, a falta de ética, a moral "torta" de políticos e celebridades, as incoerências do "faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço", as relações sociais entre as pessoas, o conflito de gerações, o lado engraçado de certas situações, a ingenuidade de alguns, a esperteza de outros, a luta pelo poder, etc., etc. O humor também é jogo, pois faz uso de trocadilhos, de ambiguidades, da intertextualidade, faz jogo com os diferentes sentidos de uma palavra, com os elementos do contexto discursivo, com o senso comum, com provérbios, com expressões populares, com a sabedoria popular, com as variedades linguísticas, joga também com a ironia, com o inesperado, com a surpresa. O humor também é reflexão, pois nos leva a racionar de outra forma, pois vê as situações cotidianas sob um novo ângulo, um ângulo que normalmente nos passou despercebido ou com o qual não estamos acostumados.

A representação positiva do humor construída no discurso dos autores está materializada nos dados encontrados neste livro: há nele 62 (sessenta e dois) textos de humor, distribuídos em todas as unidades do livro. Esses 62 (sessenta e dois) textos são pertencentes

<sup>8</sup> Ver Ottoni (2007).

<sup>9</sup> A entrevista foi realizada por meio da internet em 2007.

<sup>10</sup> P= pesquisadora; A= autores.

aos seguintes gêneros: anedota, cartum, charge, crônica<sup>11</sup>, peça teatral, tira e quadrinhos, sendo 08 anedotas, 10 cartuns, 01 charge, 04 crônicas, 01 peça teatral, 03 quadrinhos e 35 tiras<sup>12</sup>.

Alguns dados chamaram-me a atenção na análise deste segundo livro. Nele, identifiquei, ao final da primeira unidade, uma proposta de desenvolvimento de um projeto voltado para a produção de diferentes gêneros do humor e uma preocupação em se trabalhar não só com os gêneros escritos como também com os orais, em conformidade com as diretrizes dos PCN. No trabalho com o gênero anedota, na primeira unidade, por exemplo, o autor e a autora do livro propõem atividades de contação de anedotas e de relato de episódios engraçados para e por professores/as e alunos/as. Isso é muito positivo, a meu ver, pois coloca os GHs como material adequado – como outros gêneros – para o desenvolvimento de um trabalho de produção de textos orais e escritos e desconstrói um imaginário segundo o qual os gêneros orais não precisam ser objeto de ensino.

Entretanto, pude observar que, dos 62 (sessenta e dois) textos de humor presentes, 25 (vinte e cinco) estão inseridos na seção “A língua em foco”, destinada à abordagem de tópicos gramaticais. Além disso, identifiquei que em outras seções, cujo foco não é a gramática, alguns textos de humor também são acompanhados de atividades voltadas para a gramática. Isso evidencia um foco na abordagem gramatical no trabalho com os textos de humor no livro didático em análise. Dos 62 (sessenta e dois) presentes no livro “Português: linguagens”, para 35 (trinta e cinco) são apresentadas atividades de gramática.

Destaca-se, nessa análise, a grande oposição estabelecida entre este número relativo às atividades de gramática e ao número referente às atividades sobre o gênero especificamente. Para os 62 textos, só há uma proposta do segundo tipo. Percentualmente representando, temos mais de 56% para atividades de gramática em oposição a menos de 2% para o que deveria ser priorizado no trabalho com os diferentes gêneros, ou seja, para atividades centradas no funcionamento do próprio gênero.

Entendo que essa escassez de atividades centradas no funcionamento do gênero, na sua função sociocomunicativa, nos seus propósitos, na sua estrutura composicional e no seu estilo constitui uma representação de um problema que pode ser percebido em muitos LDLPs em relação à maioria dos gêneros, não só aos GHs. Esse problema, sem dúvida, deve ser foco da atenção de professores/as, de produtores/as de LDs e de pesquisadores/as sobre gêneros.

Igualmente, deve ser foco o tratamento das questões mencionadas na seção 3 deste artigo que estão envolvidas no tratamento dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, mas que ainda não encontram espaço nos materiais didáticos e no espaço escolar.

Apesar dos problemas que ainda encontramos com relação ao trabalho com os gêneros, especialmente com os GHs, no Brasil, acredito que se pode dizer que aqui estamos num estágio mais avançado, comparado à realidade portuguesa, no que diz respeito à presença do humor nos LDLPs e na sala de aula.

No livro que analisei, adotado em uma escola portuguesa, em turmas do 8º ano, encontrei apenas 02 (dois) textos de humor; ambos pertencentes ao gênero tira. Esse gênero é designado como banda desenhada (BD) em Portugal. A primeira tira não é seguida de proposta de atividade; já a segunda é acompanhada das seguintes perguntas: “A tira do Calvin contém uma dupla crítica. O que é criticado? Quem é criticado?” (PINTO e BAPTISTA,

<sup>11</sup> Os gêneros crônica e peça teatral não são tradicionalmente reconhecidos como sendo humorísticos. Eles podem ser configurados por vários tipos textuais e podem estar vinculados a vários domínios. Por se valerem do humor e serem engraçados, os textos desses gêneros são apresentados no livro didático como sendo humorísticos.

<sup>12</sup> Em Ottoni (2009), podem-se ver quadros com todos os gêneros e seções onde aparecem no LDLP e com a relação das atividades relacionadas aos GHs apresentadas no livro.

2002, p. 46). Apesar da escassez de textos de humor, é preciso considerar que as perguntas apresentadas são pertinentes para o trabalho com a tira e focalizam um potencial do humor: a crítica.

Tendo em vista o fato de que analisei apenas um livro adotado em Portugal e observei poucas aulas em apenas uma escola, não posso fazer generalizações. Todavia, os dados relativos a essa análise e observação e os dizeres de uma professora entrevistada demonstram que os GHs estão praticamente ausentes na prática de ensino de Língua Portuguesa.

Em entrevista com a professora NL<sup>13</sup>, cujas aulas observei, perguntei-lhe sua opinião sobre a presença mínima de GHs no LDLP e ela me disse que sequer sabia que no LDLP havia duas bandas desenhadas. Segundo ela, esse gênero aparece no LD só como “um texto recreativo” e como uma forma de abordagem para além do texto literário – foco do ensino no 8º ano. Para ela, é só uma “tipologia de texto a mais”. Perguntei-lhe também se em suas aulas ela utilizava textos de humor. Ela me respondeu que não e acrescentou: “E é raro de encontrar. Eu não trabalho. E, quando acontece isso, o texto humorístico é usado para introduzir a teoria gramatical, como uma motivação”<sup>14</sup>.

Pelo seu dizer, observa-se que não há a preocupação em se trabalhar com os GHs e que, quando raramente são usados, o foco é na abordagem de tópicos gramaticais.

Como já foi dito, não é possível fazer generalizações a partir desses dados. Eles são uma representação de apenas uma pequena parte da realidade portuguesa. Para se ter uma melhor representação dessa realidade no que diz respeito ao trabalho com os GHs, é necessário analisar outros LDLPs lá adotados e ampliar a observação em sala de aula para se obter mais dados e realizar uma análise mais acurada.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, todas as observações feitas em campo, as entrevistas e a análise dos livros didáticos levaram-me a elaborar, em conjunto com as professoras brasileiras participantes da pesquisa e com os/as alunos/as brasileiros/as, uma proposta de leitura crítica de diferentes GHs<sup>15</sup>. Todos os meus esforços foram no sentido de tentar encontrar um caminho para a abordagem dos GHs na escola, de modo que eles pudessem ser reconhecidos como gêneros que circulam na sociedade, com os quais os/as alunos/as têm contato constante e dos quais eles/as gostam, e, acima de tudo, como um bom material para o desenvolvimento de leitores/as críticos/as.

Acredito que este mesmo trabalho possa ser feito também no contexto escolar português.

## 5. Considerações finais

Os dados apresentados, coletados no Brasil, demonstram que os GHs têm sido cada vez mais inseridos nos LDLP e acreditamos que isso seja decorrente da proposta presente nos PCN. Contudo, não podemos ser ingênuos/as a ponto de acreditar que a questão da contemplação - não só em termos de número, mas de qualidade de abordagem - da diversidade de gêneros e textos nos livros didáticos e na sala de aula já esteja bem resolvida. Há ainda muito que se discutir, pensar e efetivamente fazer.

O que se verificou é que, apesar da mudança na composição dos LDLPs e da presença maior de GHs, ainda há um foco no humor como pretexto para estudo da gramática e não há uma abordagem que leve em conta as especificidades do gênero. Da mesma forma, nenhuma

<sup>13</sup> Para preservar a identidade da professora, as iniciais não correspondem às de seu nome.

<sup>14</sup> Entrevista com a professora NL, em Lisboa, Portugal, em 01/06/06.

<sup>15</sup> Ver Ottoni (2007).

das questões relacionadas à abordagem dos gêneros, especialmente dos gêneros do humor, mencionadas na seção 3 deste artigo, são consideradas nos LDLPs.

Há, nesse sentido, certo descompasso entre o que os PCN propõem, o que o LDLP traz e o que é, conseqüentemente, colocado em prática na instituição escolar.

Como já afirmei em outros trabalhos, acredito e defendo que não basta inserir os GHs nos livros didáticos, assim como os outros diferentes gêneros que circulam na sociedade, apresentando alguns para leitura como fruição, outros para serem interpretados e outros para serem produzidos, sem que se focalize o gênero. Se não discutimos a função dos diferentes gêneros, sua estrutura, as marcas linguístico-discursivas e semióticas que contribuem para a construção dos diferentes efeitos de sentido nos textos, estamos simplesmente participando de uma situação de “faz de conta que se trabalha com gêneros”. E, se acreditamos que os gêneros são uma forma de ação e interação social e que o conhecimento e o domínio de muitos diferentes gêneros podem contribuir para uma melhoria na nossa qualidade de vida, precisamos investir na transformação dessa situação.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Judith C. Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (orgs.); tradução e adaptação de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.); tradução e adaptação de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- CAMERON, D. *et. al. Researching language: issues of power and method*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens, 7ª. Série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.*
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 35-47.*
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 194-207.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FARACO, C. E. & MOURA, F. M. *Linguagem nova: 7a. série. 10 ed. 2a. impr. São Paulo: Ática, 2000.*
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. *Práticas de linguagem:*

- gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M.. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Londres: Edward Arnold, 2004.
- IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- MACHADO, I. L., Mari, H. & Mello, R. de (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, FALE-UFMG, 2004 (série Análises discursivas; v. 7).
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MEURER, J.L & MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.
- MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- OTTONI, M.A.R. A recontextualização, a multimodalidade e o hibridismo na abordagem dos gêneros do humor. In: II SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2009, Uberaba. *Anais...* Uberaba, 2010, no prelo.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do humor no ensino de língua portuguesa: dos PCN à sala de aula. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - O ENSINO EM FOCO, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2009 (CD ROM).
- \_\_\_\_\_. *Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Linguística), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. O humor na internet: análise de discurso crítica de gênero discursivo eletrônico. In: TRAVAGLIA, L. C. et al (orgs.). *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU, 2006a, p. 82-94 (livro/CD).
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais/discursivos: um debate teórico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3, 2005, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, 2006b. (CD ROM).
- \_\_\_\_\_. O humor na sala de aula: uma abordagem discursiva crítica de gêneros discursivos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, 2005, p. 413-424. (CD ROM).
- PINTO, E.C. & BAPTISTA, V. S. *Língua Portuguesa Plural, 8º ano do 3º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Ed., 2002.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et. al.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Galís S. Cordeiro. Campinas,SP:Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. (org.). *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.
- THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Qualitative Research Methods – volume 26. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage, 1993.
- TRAVAGLIA, L. C. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. *Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)*. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. - Tubarão: UNISUL, 2007, p.



**Anais do IX Encontro do CELSUL**  
**Palhoça, SC, out. 2010**  
**Universidade do Sul de Santa Catarina**

1297-1306.

TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de (org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008.