

**Relações entre língua e cultura em quadrinhos de humor  
Análise discursiva sobre a abordagem do humor por livros didáticos de inglês**

Ilka de Oliveira Mota<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos linguístico-culturais que tecem quadrinhos de humor, observando o modo de sua abordagem por livros didáticos de inglês como língua estrangeira. Para isso, valemos-nos do aparato teórico da Análise de Discurso, estabelecendo interface com as reflexões produzidas por Sigmund Freud sobre o campo da comicidade. Nosso corpus é constituído de livros didáticos de inglês pertencentes à educação básica. Trata-se de livros didáticos produzidos por autores brasileiros que trazem em suas páginas quadrinhos de humor justapostos, em sua maioria, a atividades pedagógicas. Os resultados da análise permitiram compreender que o modo de abordar o humor, pautado no primado da lógica estrutural, apaga os aspectos culturais responsáveis, grande parte, pelos efeitos de comicidade. Esse tipo de abordagem não possibilita que o aluno se inscreva na língua, além de apagar os efeitos cômicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; língua; quadrinhos de humor; livro didático de inglês.

**ABSTRACT:** This article aims at analyzing the linguistic and cultural aspects which permeate comics by observing how they are approached by English Coursebooks as a foreign language. For this, we'll be anchored on the Discourse Analysis, establishing an interface with the reflections produced by Freud on comicity. Our corpus is constituted of English Coursebooks which belong to the basic education. They are English Coursebooks produced by Brazilian authors which bring comics into their pages juxtaposed to pedagogical activities. The results of the analysis allowed us to comprehend that the way of approaching the humor, guided by strictly structural features, does not consider the cultural aspects responsible for the effects of comicity. This kind of approaching does not promote the learner's inscription in the language. Moreover it deletes the humor effects.

**KEYWORDS:** Culture; language; comics; English Coursebooks.

## **I – Introdução**

Este artigo é resultado de um dos eixos analíticos que produzimos em nossa pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada, defendida em 2010, na Universidade

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto II da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotada no Departamento Interdisciplinar de Tecnologia e Ciências (DINTEC), Campus de Ariquemes, Estado de Rondônia, CEP 76876-414. É mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Linguística Aplicada com ênfase em língua estrangeira pela mesma Universidade. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa da UNICAMP/IEL/DL *Mulheres em Discurso*, coordenado pela professora Dra. Mônica Graciela Zoppi-Fontana.  
Email: [ilka.mota@unir.br](mailto:ilka.mota@unir.br)

Estadual de Campinas (UNICAMP), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Nele procuramos discutir os aspectos linguístico-culturais que tecem quadrinhos de humor (doravante QHs). O objetivo fundamental consiste em compreender a relação entre língua-cultura, observando o modo como os Livros Didáticos (LD) de Inglês como língua estrangeira (LE) pesquisados a abordam.

Apoiar-nos-emos no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, estabelecendo um diálogo profícuo com as reflexões de Freud (1905) sobre o campo da comicidade.

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).

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

Não negamos, com isso, que o humor não está relacionado ao lúdico, ao prazer e ao poético; assumimos, neste trabalho, 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.

## II - A noção de *cultura* sob o viés discursivo

Dentre os sentidos que a palavra *cultura* suscita e que se repetem regularmente, o mais corriqueiro é “um conjunto homogêneo de padrões de comportamento, de crenças e de valores característicos de uma sociedade”. Neste trabalho, abordamos a noção de cultura sob um olhar discursivo, o que significa compreendê-la como resultado de um processo histórico de construção de um povo. Noutros termos, uma visão discursiva da cultura implica privilegiar a consideração dos processos sócio-históricos de constituição dos sentidos.

Relacionada à questão da cultura, encontra-se a concepção de identidade<sup>2</sup>. Esta comparece, no imaginário discursivo, como algo fixo, estável e imutável. Em livros didáticos de línguas estrangeiras, há uma tendência de a identidade dos países e seus respectivos falantes nativos ser apresentada de modo estereotipado, isto é, por meio de representações positivas, idealizadas. Para Bhabha (1998, p. 117), pensador indo-europeu, o estereótipo é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

É o caso, por exemplo, de muitos livros didáticos de LE que expõem fotografias de lugares perfeitos, ruas limpas e bonitas. A esse respeito, Grigoletto (2003, p. 355) afirma,

como todo processo de construção de estereótipos, a reprodução estereotipada tem o efeito de reduzir as culturas representadas, tanto estrangeira como nacional, a poucos traços, de retratar sua suposta essência, de naturalizá-las e, dessa forma, fixar determinadas imagens.

---

<sup>2</sup> Não estamos dizendo, com isso, que cultura é o mesmo que identidade, mas aquela traz em seu bojo questões identitárias importantes para a sua constituição. Daí a importância de trazer a noção de identidade para a discussão da noção de cultura adotada neste trabalho, como o fazem Coracini e Peruchi (2003).

Assim, embora os livros didáticos em geral apresentem uma aparente heterogeneidade, há uma forte tendência de construção de unidade e uniformização. Como resultado, apaga-se a possibilidade de reflexão sobre a diferença cultural.

Essa tendência à homogeneidade e unidade, fortemente presente em LDs de LE, está intimamente relacionada com uma noção de cultura bastante difundida socialmente. No contexto escolar principalmente, a cultura tem sido pensada como algo natural. Essa ideia de cultura fixa e objetiva, fundada na origem do indivíduo, em sua raiz étnica ou na herança cultural de seu meio (sendo assim preexistente a ele e inata), apaga o seu caráter histórico, subjetivo, não natural. Daí a exclusão da história – o que não muda está, por definição, fora da história – e do sujeito, que não tem nenhum papel na constituição da cultura, ele apenas a contempla e/ou a recebe passivamente.

Nossa posição é a de que os sentidos que constituem uma cultura não são estáticos e, portanto, não são os mesmos ao longo da história, uma vez que, assim como a história, a cultura também é dinâmica. Uma cultura é atravessada pela cultura do outro, pelos valores, hábitos e crenças de outros povos, o que a torna móvel, dinâmica, heterogênea. No caso específico de nosso *corpus* de pesquisa, certos traços culturais presentes nos QHs podem não ser exclusivos da cultura de uma região ou de um povo específico e podem dizer respeito a uma civilização inteira (a ocidental, por exemplo) ou então a uma época, como é o caso dos QHs de Dik Browne, presentes em nosso *corpus*. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Em sua pesquisa sobre as representações e construção de identidades por livros didáticos de inglês, Grigoletto (2003) mostra que a língua apresenta-se como “a língua da união e do conagraçamento entre povos e culturas e como bem comum, que está acima de distinções de raça, classe social ou cultura”. Conforme esta autora, o LD tende a significá-la como língua homogênea e una, “pois todos os falantes nativos empregam a mesma variante linguística e os estrangeiros expressam-se sem nenhuma marca de “estrangeiridade”” (GRIGOLETTO, 2003, p. 358).

É importante dizer que a noção de identidade faz pressupor, comumente, um sujeito unívoco, racional, dotado de uma essência lógica, “que afirma a hegemonia da consciência como fundamento da identidade lógica do eu e, conseqüentemente, de sua identidade moral” (BALEN, 1999, *apud* CORACINI, 2007, p. 227). Para uma

perspectiva discursiva da linguagem, o sujeito é múltiplo, heterogêneo, disperso, cindido, opaco, contraditório. Assim, a identidade, como afirma Coracini (2007, p. 227), “não passa de uma ficção que estabiliza o ser em constante mobilidade e mutação, e, por isso mesmo, constitui necessidade criada pela sociedade para tornar possíveis a comunicação e a relação entre os homens”. Noutras palavras, a fixidez e estabilidade que comumente emergem de noções como sujeito, identidade e cultura não passam de um efeito, um efeito de unidade necessário para que haja linguagem, sentido.

Assim, embora, imaginariamente, traga a ideia de unidade, homogeneidade e estabilidade, discursivamente a noção de cultura – mas também a de identidade – é híbrida, complexa, múltipla, contraditória, uma vez que ela se faz necessariamente sob a égide do olhar do outro (outro que nos constitui enquanto sujeitos de linguagem), isto é, é sempre na relação dialógica entre eu-outro que a cultura se faz, se produz, se constrói, afinal, como afirma Lacan (1996 [1998]), vemo-nos sempre no e pelo olhar do outro, outro que nos constitui e que nos transforma.

Por isso, concordamos com Peruchi e Coracini (2003, p. 365) que, por conta desse seu caráter oscilante, híbrido, múltiplo, definir o que é cultura – a cultura de um povo, de um grupo social – não é tarefa simples, dada a heterogeneidade constitutiva de todo grupo social, de toda sociedade que, ilusoriamente, crê-se unificada.

Bhabha (1998) trabalha com as noções de cultura e identidade sob a perspectiva do hibridismo. Para ele, o hibridismo representa uma ameaça à autoridade cultural e colonial, uma vez que subverte o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante através da ambivalência criada pela negação, variação e deslocamento. Além disso, é também uma ameaça porque é imprevisível. Todos esses traços do hibridismo fazem com que este transgrida todo o projeto do discurso dominante e exija o reconhecimento da diferença, questionando e deslocando “o valor do símbolo para o sinal” do discurso autoritário (BHABHA, 1998, p.113)<sup>3</sup>.

Discursivamente, é possível afirmar que é por meio de representações imaginárias produzidas na relação eu – outro que uma cultura é construída. Tais representações garantem um estatuto de singularidade para a cultura, o que é confundida, muitas vezes,

---

<sup>3</sup> Assim, a partir de suas considerações acerca do conceito de hibridismo, Bhabha (1998) propõe o local da cultura como o entre-lugar deslizante, marginal e estranho, que, justamente por resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam de modo agonístico, é capaz de desestabilizar essencialismos e de estabelecer uma mediação entre a teoria crítica e prática política.

com unidade, homogeneidade. Assim, quando o sujeito-aprendiz entra em contato com uma segunda língua, dependendo do como se dá sua inscrição nela, ele pode se deparar, conseqüentemente, com um outro que poderá lhe provocar estranhamento e, por conseguinte, auto-reflexão e a própria transformação de sua posição subjetiva. Isso porque o contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita (KRISTEVA, 1994), uma vez que esse contato provoca, segundo Coracini (2003, p. 198), o retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, “criando, assim, um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso da sala de aula”.

O segundo esclarecimento diz respeito à dicotomia estabelecida entre língua e cultura. Comumente elas são isoladas tanto no discurso do senso comum quanto no discurso didático-pedagógico, isto é, nesses discursos, ambas parecem ocupar lugares distintos no processo de ensino-aprendizagem. Serrani (2005) afirma que, embora o componente sócio-cultural seja posto em relevo na teoria, “não é raro que [ele] tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua”. A proposta desta autora é que o ensino não fique centrado no ensino da língua como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, “segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”” (SERRANI, 2005, p. 17-18). Para isso, é preciso, segundo a autora, a formação de um docente de línguas como interculturalista. “O perfil de interculturalista sensível aos processos discursivos”, continua a autora, “requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural”.

Isso porque a língua se realiza sempre em discursos, sempre na relação entre sujeitos sócio e historicamente situados. Por isso, neste ponto de nossa reflexão, faz-se necessário explicitar que partimos do pressuposto de que língua e cultura fazem parte de um mesmo processo de construção de sentidos e de identidade. Como afirma Coracini (2010), a cultura está na língua, e a língua, na cultura. Para a autora, língua e cultura são indissociáveis:

“É, portanto, a língua-cultura que recebe o bebê, que o abriga e o instala no

mundo, molda o ser, o raciocínio, as crenças, os hábitos, demarcando, embora não de forma definitiva, sobretudo no momento de globalização em que vivemos, as diferenças entre os grupos sociais, étnicos, religiosos etc.” (CORACINI, 2010, no prelo)

Daí a definição de cultura como um conjunto de símbolos que permitem aos sujeitos conceberem o mundo de uma maneira e não, de outra. Isso fica bastante evidente quando pensamos no processo de entrada do indivíduo na(s) língua(s)<sup>4</sup>. Cada língua recorta o real diferentemente. Daí a afirmação de Revuz (1998) de que a “língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna”, constatação que, segundo a autora, “se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem [e] provoca com frequência surpresa e escândalo”.

Diante do exposto, podemos afirmar que a cultura é resultado de uma construção histórica que se faz nas relações entre sujeito, língua e discurso em que jogam identificações imaginárias e memórias discursivas. Expliquemo-nos.

Se a cultura é uma construção, significa que ela não está jamais pronta, mas, ao contrário, está sempre e, inevitavelmente, em movimento, produzindo identificações e desidentificações, sempre a partir de discursos e memórias. Por isso, ela jamais pode ser apre(e)ndida, mas, antes, tomada em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. Nos espaços transferenciais dessas identificações do professor e aluno via aprendizagem de uma língua estrangeira, constitutivas de uma pluralidade de filiações históricas, “através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, [...] as ‘coisas a saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são produto de uma aprendizagem”.

É com base nessa visão de cultura híbrida, heterogênea, complexa, perpassada pelo olhar do outro (vozes outras) que provoca identificações de toda sorte que abordaremos, a seguir, a relação língua-cultura que tece os quadrinhos, observando, como já dissemos, como os LDs de inglês pesquisados abordam tal relação.

No QH a seguir, recorte 1, há alguns traços culturais que não são explorados pelo LD. Reiterando o que dissemos anteriormente, o QH traz o casal George e Gaye Gambol, casal de classe média. Gambol é o típico homem que sustenta o lar e Gaye, por

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “indivíduo”, pois, antes de “entrar” na linguagem, não há sujeito. Para ser sujeito, é preciso, pois, a sua interpelação que se dá via simbólico.

sua vez, é a típica dona de casa, isto é, a mulher que permanece em casa encarregada pela ‘administração’ do lar. No plano não-verbal, essa imagem de “típica dona de casa” pode ser observada pelo modo como o artista a representa: Gaye é representada com o cabelo amarrado, vestida ao modo de uma “dona de casa”, ao lado de um balde e segurando um aspirador de pó, imagem esta, vale dizer, já cristalizada no imaginário social a respeito do que é ser dona de casa:

#### Recorte 1



Por sua vez, Gambol é representado como um típico funcionário de empresa, que aparece vestido com um terno e gravata e segurando uma maleta: típica imagem de um pequeno burguês:



Tais representações, produzidas na relação com o outro (o social, o histórico, o cultural), podem ser observadas também no plano verbal, mais precisamente por meio da observação do modo como os interlocutores se dirigem uns aos outros. O comportamento duro e o modo ríspido de Gambol falar com Gaye, sua esposa, com



relação ao seu pedido, “can you bring home a loaf of bread?”<sup>5</sup>, mudam drasticamente quando o mesmo se dirige aos seus colegas de trabalho. Cabe, então, perguntarmos: o que motiva, por exemplo, a diferença de tratamento: com a mulher é ríspido, enquanto com a secretária e seu chefe é polido, educado, gentil, galanteador?

Abramos aqui um parêntese. Embora seja um quadrinho inglês – do inglês Barry Appleby –, os aspectos sócio-culturais nele presentes são comuns à nossa cultura. Talvez isso se dê porque são traços característicos da sociedade ocidental. Especificamente com relação à posição machista de Gambol, poderíamos estender a afirmação e dizer que se trata de um machismo ‘quase’ universal, considerando que ele também ocorre entre vários povos orientais.

Ao que nos parece, há uma questão linguístico-cultural a ser considerada: o fato de Gambol estar em um ambiente de trabalho não permite que o mesmo recuse o pedido do chefe (“On your way back from the bank.. can you carry the parcels?”) ou que seja ríspido com a secretária (“Of course, glad to help”, “No trouble at all...any time”), como fora com a esposa (“Are you crazy? I’m busy too”). Trata-se de imagens construídas historicamente sobre as relações pessoais estabelecidas em distintas instâncias sociais (trabalho, casamento, etc.) que retornam, na formulação, sob a forma de pré-construído. A posição social que Gambol ocupa não lhe permite que recuse o pedido do chefe de acompanhar a sua secretária ao supermercado. Se o fizesse, constituir-se-ia um descaso, uma desonra ao chefe e falta de cavalheirismo para com a secretária, o que poderia resultar, entre outras coisas, em uma possível demissão, tendo em vista que, em nossa sociedade, em nossa cultura, é pejorativa a recusa a um “pedido” feito pelo seu próprio chefe. Poderíamos pensar que, ao contrário, isto é, caso Gambol recusasse o pedido de seu chefe, o efeito cômico não seria produzido tal como se apresenta no QH ou seriam outros os efeitos de sentidos, outra história, outras formulações, portanto, outras memórias.

Outra questão que parece ser relevante é o modo de representação da secretária. Diferentemente de Gaye, que aparece, nas primeiras cenas, desarrumada, a secretária, por seu lado, é representada, no plano imagético, como uma mulher interessante, atraente, bem arrumada. A gentileza de Gambol, sua polidez, se deve, em grande

---

<sup>5</sup> A própria pergunta (pedido) de Gaye é bastante típica de uma situação conjugal como a que se apresenta no quadrinho em questão.

medida, a um aparente interesse pela “bela” secretária. Identificamos, no QH, uma súbita mudança em seu semblante, ao ser inquirido pelo chefe a acompanhá-la ao supermercado: sua face se mostra sorridente e afável, como é possível observar nos quadros a seguir:



Na sequência, Gambol aparece cortez, polido e generoso, um verdadeiro “gentleman”, comportamento totalmente oposto ao que teve com a esposa, quando esta lhe fizera o pedido “can you bring home a loaf of bread?”:



Tais representações cristalizadas no imaginário discursivo a respeito da situação típica que se apresenta do cotidiano de um casal, bem como das relações tecidas dentro de um ambiente de trabalho, motivadoras, em grande parte, pelos efeitos cômicos produzidos no quadrinho, como já falamos, não são problematizadas, trabalhadas, discutidas pelo livro. O LD apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade e diferença de tratamento (polidez) entre os sujeitos produzidas social e culturalmente. Escamoteiam-se, pois, os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social (cultural) desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. Sendo assim, o livro em questão deixa de se constituir em

instrumento de problematização das construções da identidade e dos traços culturais.

Poderia ser relevante colocar questões como: que memórias discursivas predominam em nossa cultura sobre as relações estabelecidas em um ambiente de trabalho e/ou sobre as relações conjugais? As condições de produção do discurso permitem que Gambol fale com o chefe ou a secretária do chefe do modo como o fez com sua esposa, negando o pedido rispidamente? Que possíveis efeitos de sentidos poderiam ser produzidos se Gambol recusasse o pedido do chefe? O efeito cômico se manteria?

Observemos o recorte 2 a seguir:



No último quadro que constitui o QH, temos uma cena ou situação diferenciada, de forma a criar um efeito de surpresa, característico dos textos humorísticos (POSSENTI, 2005). Observamos uma questão cultural em jogo. Desconhecendo o modo como se acorda uma pessoa (“I never know the right words to say...”), a irmã desperta o seu irmão aos gritos, gritos esses que se materializam no enunciado em caixa alta “WELCOME TO THE REAL WORD!”. O menino, não somente acorda, como aparece com seu corpo no ar, tamanha a força do susto que o grito da irmã produziu. Neste caso, temos um excesso de gasto, isto é, a imagem do menino no ar com os olhos esbugalhados, e da boca aberta da menina, gritando, constitui-se um gasto, resultando em efeito cômico.

A questão cultural aí implicada está em que, geralmente, não se acorda alguém aos gritos. A “educação” e os “bons costumes”, valores construídos culturalmente, dizem que é preciso um “jeitinho” para fazê-lo, do contrário, pode-se correr o risco de

produzir um efeito negativo (prejudicial) naquele que é despertado. O efeito cômico é produzido justamente por meio do rompimento dessa “regra” cultural. Embora a sua percepção seja importante para o efeito e prazer cômicos, observamos que nenhuma referência foi feita ao funcionamento dessa regra cultural (de seu rompimento). A inserção do quadrinho, no livro didático, foi motivada pela presença do presente simples (“Present Simple”) nas formas afirmativa, interrogativa e negativa, que se traduzem nos enunciados “He says He doesn’t like to oversleep...”, “Does anybody know how to wake up a person?”. Ao aluno cabe a função de identificar tão somente, no quadrinho, tais formas introduzidas na unidade. Trata-se de uma abordagem que se pauta na crença de que o aluno tem controle sobre a linguagem e, por conseguinte, no processo de sua aprendizagem. Vale dizer que esse desejo de controle, bastante regular no ensino-aprendizagem de línguas, é também, ele mesmo, cultural, próprio do sujeito logocêntrico, consciente, racional, concebido como capaz de controlar a si e ao outro pela linguagem. Espera-se que o aluno detecte, no quadrinho, as marcas gramaticais introduzidas. Tudo funciona como se o aluno desse conta de sua aprendizagem, o que pressupõe consciência e controle de tal processo. A relação constitutiva entre língua e cultura nem de perto é abordada.

No QH a seguir, recorte 3,

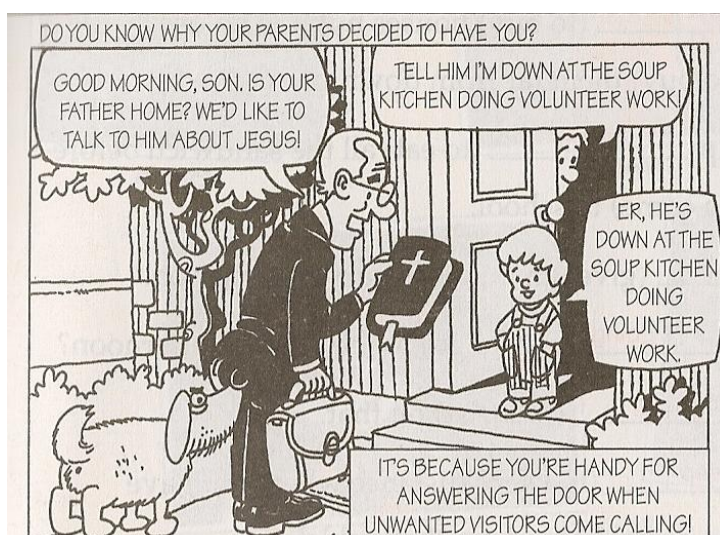


podemos observar que a comicidade é possível graças ao rompimento de uma regra socialmente estabelecida por uma figura inesperada: uma mulher. Trata-se de uma cena cômica, já que se assume, descaradamente, a infração a uma autoridade de trânsito, o

que não se espera de alguém (motorista) que vive em uma sociedade como a nossa para a qual a legislação é fator importante. Como explicitamos em nossa tese (MOTA, 2010), é típico do cômico fazer essa explicitação do considerado social e culturalmente feio, condenável, ridículo. A resposta da mulher “significa que você deve dirigir como um louco”, à pergunta “o que significa quando o sinal fica amarelo?”, é um modo de afrontar a lei, que é traduzida na figura do policial.

No QH a seguir, como podemos observar, o traço cultural mais importante, desmascarado inclusive, é a ideia de alguns pais de usarem seus filhos para enganar visitantes não desejados, como evangélicos que pregam de porta em porta.

Recorte 4:



O pai, que não quer atender o evangélico que deseja falar sobre Jesus, “We’d like to talk to him about Jesus”, é desmascarado pelo texto que aparece no canto direito do quadrinho “It’s because you’re handy for answering the door when unwanted visitors come calling!”, que é, na verdade, uma resposta à pergunta “Do you know why your parents decided to have you?”.

O desmascaramento é um dos principais procedimentos cômicos (FREUD, 1905). Como podemos observar, o QH expõe o pai ao ridículo e, portanto, o constrangedor da situação: o procedimento do pai é desmascarado “Tell him I’m down at the soup kitchen doing volunteer work!”. Zomba-se de sua atitude de fuga, atitude esta que é um excesso de gasto: o pai atrás da porta fazendo uso do filho para escapar da situação. Esse

excesso garante a produção do prazer cômico.

Lembremos que o fato de um cristão bater de porta em porta para pregar o evangelho é, em si mesmo, um traço bastante comum em nossa cultura ocidental, marcada pelo discurso do cristianismo<sup>6</sup>. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o pai, objeto de comicidade na tira, nega-o, ele abarca em sua fala o mesmo discurso quando diz que ‘está fazendo trabalho voluntário’ [“I’m down at the soup kitchen doing volunteer work!”], ação esta considerada cristã. Pode-se dizer que esse paradoxo é um dos eixos norteadores do efeito cômico no quadrinho.

Vale dizer que, o QH em questão, produzido para fins estritamente didáticos, comparece, no interior da unidade, após a seção “Grammar in Focus”, mais precisamente após a explicação e exemplificação do gerúndio (“Gerund”) e do infinitivo (“Infinitive”), formas verbais estas que podem se identificadas no quadrinho. Ainda que o quadrinho esteja isento de prática didático-pedagógica, o olhar do leitor é conduzido a lê-lo pelo viés do estritamente gramatical. Com isso, reduz-se o quadrinho (e, por conseguinte, o campo da comicidade) ao linguístico, apagando-se, assim, a possibilidade de prazer e efeito cômico; as diferenças entre o verbal e o não-verbal (na verdade, submete-se um (o não-verbal) ao outro (verbal)) e os traços linguístico-culturais responsáveis pelo efeito de comicidade no quadrinho.

Em ambos os QHs, presentes nos recortes 3 e 4, há traços culturais importantes que corroboram a produção de efeito de comicidade; no entanto, tais traços não são considerados, explicitados, trabalhados pelo livro didático em nome da concepção de língua adotada. O mesmo acontece com os dois QHs presentes no recorte 5, a seguir:

---

<sup>6</sup> No entanto, o fato de *pais ‘usarem’ seus filhos para escapar de pregadores evangélicos* parece ser um traço típico da cultura brasileira. Assim, não é porque o QH está em inglês que os traços culturais nele presentes pertençam exclusivamente à cultura americana e/ou britânica, até porque o QH em questão foi produzido por um(a) brasileiro(a).

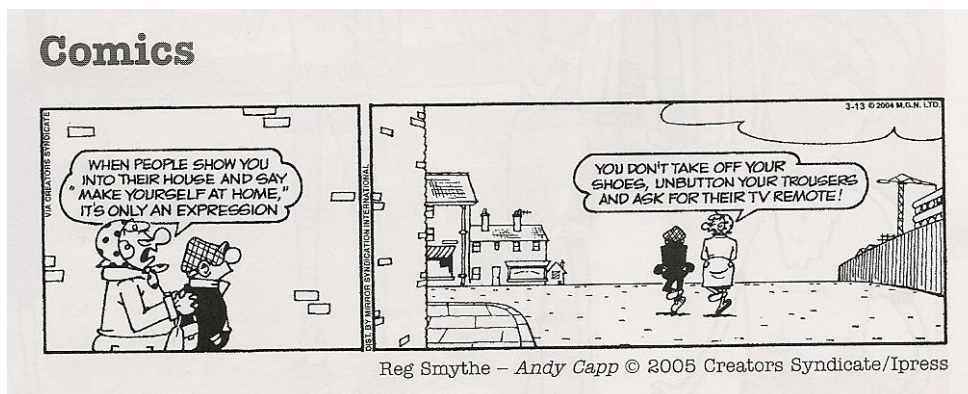


O primeiro QH, em que um personagem parecido com um bebê escova os dentes com cerveja, extrai comicidade do grotesco e do exagero, daí a pergunta da mãe com a feição de espanto diante da cena que vê: “What are you doing?”, ao que seu interlocutor responde “I’m brushing my teeth! I’m just using the beer to rinse”. O elemento cultural presente é o vício daqueles que não deixam de beber em nenhuma ocasião, até mesmo ao fazerem a higiene bucal. Já o segundo é uma crítica cômica à comercialização de tudo, inclusive da sabedoria. O QH explicita o interesse financeiro do famoso filósofo Confúcio, que, agora, decide vender seus pensamentos. Essa crítica ao capitalismo, que é uma questão cultural importante para a produção do efeito e prazer cômico, simplesmente se apaga em nome do viés estritamente gramatical do livro. Consequentemente, a irreverência, a ironia, o jogo lúdico, presentes nos QHs, ficam amarrados a uma grade lógico-formal.

O recorte, a seguir, traz o famoso QH britânico “Andy Capp”, do criador Reg Smythe<sup>7</sup>. Andy, conhecido como *Zé do Boné*, nos países de língua portuguesa, é um personagem de classe proletária, vivendo em Hartlepool, nordeste da Inglaterra. O personagem retrata um tipo beberrão, que não gosta de trabalhar, mulherengo e um péssimo marido<sup>8</sup>. Observemos o recorte 6 a seguir:

<sup>7</sup> Vale dizer que o nome do personagem Andy Capp é um trocadinho com *handicap* (do inglês, obstáculo), assim como pela aparência de Andy, sempre usando um boné (*cap*, em inglês).

<sup>8</sup> Seus passatempos incluem corrida de pombos, dardos, bilhar, futebol, ocasionalmente *cricket* e *rugby*, aposta em cavalos, ficar bêbado (muitas vezes caindo no canal e sempre, sete noites por semana, chegando em casa tarde como resultado), pescar (e não fisgar nada maior que um lambari), galantear,



O QH em questão mostra a mulher, Florrie, repreendendo o seu marido, Andy, por ter ficado excessivamente à vontade na casa de um estranho ao ter entendido mal a frase “Sinta-se em casa” e tirado os sapatos e as calças e pedido o controle remoto. Da ênfase dada à falha (cultural) de Andy, produz-se um efeito de caricatura. Rimos, portanto, do ridículo do e no outro, ou seja, da explicitação à ação do personagem, considerada culturalmente mal educada em nossa sociedade.

Sabe-se que, no contexto sócio-cultural da sociedade ocidental, a frase “sinta-se em casa” representa um gesto polido, bem educado quando pessoas recebem visitas em seus lares. O personagem Andy, o objeto da comicidade no quadrinho, desconstrói o traço que é considerado culturalmente polido, tornando-se, como resultado, risível. Tal efeito é produzido porque Andy compreendeu a frase ao pé da letra e fez “tudo o que fez” apesar do contexto sociocultural em que se encontrava, caracterizando o que Freud chama de *cômico*.

Embora o LD não discuta nem problematize a questão cultural aí em jogo, há uma atividade, anterior ao QH, nomeada “Ask a partner”, que traz cinco perguntas, entre as quais “Did your parents talk to you about good manners when you were a child?”<sup>9</sup>, que pode ser remetida, pelo professor, à questão sócio-cultural presente no QH, mais precisamente à questão sobre “boas maneiras”. No entanto, tal “sugestão” permanece na obviedade, na transparência dos sentidos. O LD não trabalha as questões culturais implicadas, a memória dos personagens – no caso, as características do personagem Andy –, bem como o modo como o texto produz sentido(s), isto é, efeitos de comicidade. Tudo isso fica silenciado.

---

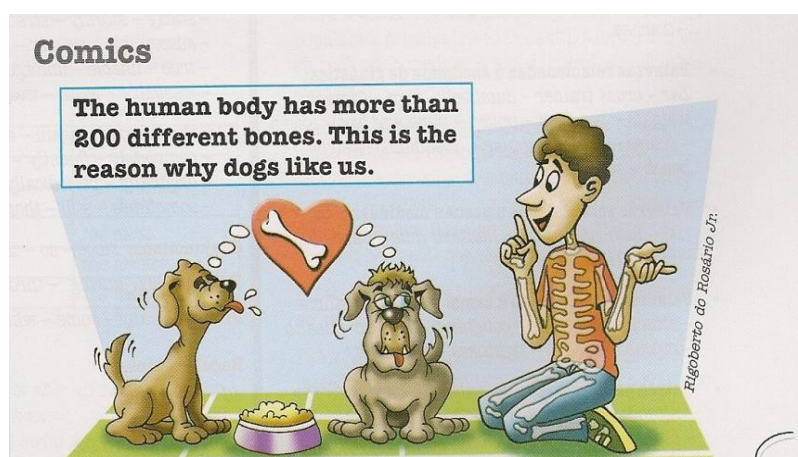
deitar no sofá e discutir com sua esposa Florrie (“Flo”). Tais informações foram parcialmente retiradas do site [www.nanoverso.com/2009\\_12\\_20\\_archive.html](http://www.nanoverso.com/2009_12_20_archive.html).

<sup>9</sup> “Seus pais conversavam com você sobre boas maneiras quando você era criança?”



Acrescente-se, entre o final da atividade “Ask a partner” e o QH de Andy Capp, há a introdução da expressão “good manners” e de sua tradução, “boas maneiras”, que aparece em seu efeito de transparência. Em outros termos, não se trabalha com a relação entre a expressão “good manners” e seu contexto sócio-cultural. Isto se dá porque o tema é tratado como alguma coisa óbvia, transparente, a-histórica.

O recorte 7 a seguir traz um QH produzido exclusivamente para o LD em questão. Vejamos a seguir:



O presente QH mostra o desenho de dois cães sonhando com (desejando) os ossos de seu dono, o que é possível perceber principalmente pelo plano imagético (os cães com a língua para fora, salivando; sem contar com o desenho de um coração que traz em seu interior um osso, indicando que eles ‘amam’ ossos!).

Neste sentido, a frase “This is the reason why the dogs like us”<sup>10</sup> é, tipicamente, irônica, uma vez que o sentido usual de ‘gostar’ é deslocado, metaforicamente, para significar “comer”, isto é, “comer os ossos do dono”. Assim, a memória que emerge no QH, qual seja, de que “o cão é o melhor amigo do homem”, é deslocada pelo jogo entre os planos verbal e não-verbal conjuntamente, mais precisamente pelo enunciado “This is why the dogs like us” e a imagem que dá ênfase para os ossos no interior do corpo do dono (cf. recorte 7).

Acrescente-se, no jogo estabelecido entre os dois planos, identificamos o caráter chistoso do QH, já que fica condensado o fato de que cachorros gostam de ossos. Trata-se de um conhecimento sociocultural que é necessário ter para que o efeito de

<sup>10</sup> “Eis porque os cães gostam da gente” (nossa tradução).

comicidade se produza. Como sempre ocorre no chiste, passa-se por cima do pensamento lógico-racional à medida que se produz uma transformação que se opera com os sentidos. Desconstrói-se a memória culturalmente construída de que o cão é melhor amigo do homem<sup>11</sup>. Como isso, o QH desloca tal memória e mostra um interesse inusitado (inesperado) dos cães por seres humanos, interesse que não seria afetivo, mas alimentar. Tudo isso não é dito explicitamente, mas de modo condensado.

Como é possível observar, pelo fato de o objeto da comicidade estar associado a sentidos de dor, mais precisamente, a sentimentos considerados desagradáveis em nosso contexto sócio-cultural, identificamos um tipo de comicidade a que Freud chama de *humor* ou *Galgenhumor*. O QH traz conteúdos que não produziram prazer na experiência cotidiana. Ou seja, não se produziria prazer o fato de os cachorros gostarem de seus donos por causa de seus ossos, porque envolveria alguma dor. No QH, o prazer humorístico se produz justamente nesse lugar, isto é, por meio de afetos que normalmente podem (poderiam) vir a ser penosos (FREUD, 1905).

Embora o QH traga um jogo com os sentidos e com o saber discursivo, os mesmos não são trabalhados. Observando o funcionamento do QH dentro da unidade, notamos que a sua inserção, no LD, foi motivada pelo tema introduzido no início da unidade, qual seja, o “corpo humano”. Mais precisamente, trata-se de uma unidade cujo objetivo é ensinar as partes do corpo humano em inglês. Notamos que o tratamento que o LD dá a essa temática é totalmente descontextualizado, isto é, estanque do contexto sócio-cultural do aluno. Tudo funciona como se o nome dos membros que formam o corpo humano coincidissem com a coisa que representa. A inserção do QH no LD parece ser uma tentativa de estabelecer um “gancho” com o tema, com o conteúdo trabalhado na unidade, no entanto, nenhuma menção ao campo da comicidade, à produção de efeitos de sentido, ao tipo de texto em questão, muito menos aos aspectos sócio-culturais presentes no QH, é feita.

Antes de finalizar, gostaríamos de enfatizar o seguinte: certos traços culturais presentes não somente nos QHs que fazem parte de nosso *corpus*, como também em QHs em geral, podem não ser exclusivos da cultura de uma região ou de um povo específico e podem dizer respeito, inclusive, a uma civilização inteira (a ocidental, por

---

<sup>11</sup> Embora promova um deslocamento, no QH em questão, emerge um discurso sobre a amizade entre os cães e seus donos. Por sinal, a relação entre o homem e o cão é tão difundida em todas as épocas e culturas que talvez seja possível falar que se trata de um fato ‘quase’ universal.

exemplo) ou, então, a uma época, como é o caso dos QHs de Dik Browne, que trazem em sua constituição personagens de épocas remotas.

Tal como fora dito, observamos que os traços culturais permeiam todo o material pesquisado, porque há sempre uma relação necessária da comicidade com o ambiente sociocultural (FREUD, 1905). Tendo como base o nosso *corpus* de pesquisa, poder-se-ia dizer, reiterando o que temos afirmado, que as questões culturais mais fortes são: a) o desafio às hierarquias sociais (como é o caso da relação entre um policial e uma mulher, que infringe a lei de trânsito), b) a denúncia e explicitação de transgressões, vícios e outros aspectos considerados ridículos ou condenáveis social e culturalmente e c) o gosto pela transgressão da lógica (no caso dos chistes). Discursivamente, todos esses elementos consistem num olhar desconstrutor para as realidades sócio-culturais, pessoas e a lógica (leia-se, a racionalidade). No entanto, os resultados apontaram para o seu silenciamento e, conseqüente, apagamento.

A nosso ver, a desconsideração de aspectos linguageiros como os traços culturais constitutivos do campo da comicidade, em nome de uma concepção de língua como objeto, transparente e inequívoco, esvazia o sentido dos QHs (de seu ensino) e, conseqüentemente, desfaz o jogo (inclusive jogo intelectual) que os enredam. Vale dizer ainda que essa concepção de língua pressupõe um sujeito passivo cuja função resume-se tão somente em identificar, no quadrinho, o conteúdo trabalhado, seja ele estritamente gramatical, vocabulário e/ou temática. Trata-se de um tipo de abordagem que não requer do aluno, do professor e do próprio texto cômico maior exercício intelectual. Trata-se, ainda, de uma abordagem que impossibilita a inscrição do sujeito na língua como “portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando [...] a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações” (CORACINI, 2003, p. 153). Como resultado, impede-se uma reflexão sobre o outro, mais precisamente, sobre os valores culturalmente arraigados que são deslocados pelo campo da comicidade.

### III - Considerações finais

Com base nos resultados de análise apresentados, afirmamos que não há a

abertura de um espaço que possibilite problematizar os traços culturais presentes nos QHs, traços estes que corroboram, em grande parte, para efeitos de comicidade. Apesar de os traços culturais serem marcas recorrentes nos quadrinhos (no campo da comicidade em geral), os LDs de inglês analisados não os exploram, ou se o fazem, é apenas de modo superficial, impossibilitando a experiência do estranhamento que o seu (re)conhecimento pode(ria) causar no sujeito-aluno e, por conseguinte, a fruição do prazer cômico. Lembremos, com Coracini (2007, p. 158), que ensinar uma língua estrangeira é “oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro”. Continua a autora, “situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro”.

Não havendo, pois, um trabalho que explore os aspectos culturais que jogam nos (tecem os) textos cômicos, o seu ensino tende a não permitir a inscrição do sujeito na língua, o deslocamento de sua posição subjetiva, como já dissemos. Parece não haver espaço para a fruição/prazer cômico (FREUD, 1989 [1905]), o que resulta, conseqüentemente, na impossibilidade de historicização dos sentidos, do deslocamento da posição de sujeito (aluno e professor), do prazer e, logo, da experiência com o outro. Identificamos, como os resultados puderam mostrar, que há, com relação à abordagem dos quadrinhos, uma trama enredada que barra o acesso ao estranhamento, à profundidade da rede de filiações. Nessa rede, os sentidos não se filiam, só se estratificam, resultando na interdição da fruição (do prazer cômico) e, conseqüentemente, na imobilidade da posição-aluno em um contexto de mera reprodução e/ou reconhecimento de estruturas linguísticas isoladas de seu contexto de produção e de temas introduzidos na unidade.

Por isso, cabe dizer que não basta simplesmente a presença de uma pluralidade de gêneros discursivos com forte circulação em nossa sociedade midiática, como, por exemplo, os quadrinhos. É preciso, pois, uma abordagem que possibilite o aluno re-significar-se e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em outros termos, ser falado (tocado) por ela. Vimos que o tipo de abordagem adotado não possibilita uma abertura para que o aluno se inscreva na língua via

comicidade. Portanto, acreditamos que é necessária uma mudança de postura; é preciso, pois, uma abordagem que contemple os aspectos culturais e discursivos que constituem o campo da comicidade, que garanta a visibilidade do tratamento do contexto sócio-cultural, das posições subjetivas em jogo e dos efeitos de sentidos produzidos pelos processos cômicos mobilizados em cada texto (QH).

Para terminar, a forma de abordagem dos QHs se constitui em uma prática de silenciar as memórias discursivas, os traços culturais. Tal silenciamento produz uma impossibilidade dos efeitos e prazer cômicos, uma vez que os traços culturais são, entre outros, fundamentais para a produção da comicidade.

#### IV - Referências bibliográficas

BHABHA, R. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. **O livro didático de FLE: identidade e cultura**, 2010. (no prelo)

CORACINI, M. J.R.F. **A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FREUD, S. (1905). **El Chiste e su Relación con lo Inconciente**. In: *Obras Completas*, volumen 8. Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 2ª ed., 1ª reimpressão, 1989.

GRIGOLETTO, M. “O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades”. In: Maria José R. Coracini. **Identidade e Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 351-362, 2003.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MOTA, I. O. **A comicidade no contexto linguístico escolar. Quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como língua estrangeira**. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, 2010.

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

POSSENTI, S. “Humor e estereótipos femininos”. IV Congresso Latinoamericano de

Estúdios del Dicurso. ALED2005, Vol. 1, pp. 1-8, Santiago, Chile, 2005.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I (org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo, leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.