UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SANDRA FALCÃO DA SILVA

**HUMOR NO *DESSIN DE PRESSE*: leitura de um discurso
universal a serviço da alteridade em FLE**

– Versão corrigida –

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

**HUMOR NO *DESSIN DE PRESSE*: leitura de um discurso
universal a serviço da alteridade em FLE**

Sandra Falcão da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

– Versão corrigida –

São Paulo
2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Falcão da Silva

HUMOR NO *DESSIN DE PRESSE*: leitura de um discurso universal a serviço da alteridade em FLE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Em tempo...

Dedico esta tese, concluída poucos dias antes do atentado à sede da revista satírica *Charlie Hebdo*, a todas as vítimas e à memória dos cartunistas franceses Cabu, Charb, Tignous e Georges Wolinski assassinados em 07 de janeiro de 2015. Não se deve cair na tentação de julgar o vasto e complexo trabalho desses profissionais do riso através do prisma estreito da nossa cultura ou do nosso próprio modelo de sociedade. Nesse particular, esta pesquisa pode auxiliar para uma melhor compreensão da função social do humor na França. O limite do humor seria o da graça, mas para quem? Veremos que a questão não é simples. O valor atribuído ao sagrado difere não só em função das culturas como dos próprios indivíduos e não parece ser um princípio absoluto, nomeadamente em sociedades secularizadas como a francesa claramente marcadas por uma crise de sentido das tradições religiosas. Não se deve, ainda, cair na armadilha do discurso daqueles que relativizam o extermínio. Refletir sobre o impacto de uma charge ou de uma piada é necessário, mas não serve para justificar a barbárie. O terrorismo é um ato de violência cujo único objetivo é incutir o medo que transcende o círculo das suas vítimas e nos atinge a todos. A liberdade de expressão constitui um dos mais preciosos fundamentos das sociedades democráticas, limitá-la em função de credos de natureza política, ideológica ou religiosa é abrir um precedente para a censura ou a autocensura em um movimento provavelmente sem fim cuja consequência, em se tratando de humor, nos é possível antever. Nos traços e nas palavras do cartunista brasileiro João Montanaro, um dia após o massacre:

Montanaro, *Folha de São Paulo* em 08 de janeiro de 2015

*Aos meus filhos, Caetano e Madalena. Que possam rir
de si mesmos e não perder de vista nossa insignificância
perante os mistérios e as incertezas deste mundo.*

Agradecimentos

À professora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pela sabedoria, pela confiança que depositou em mim e pelos momentos lúdicos e únicos que nossos encontros propiciaram. Agradeço ainda sua generosidade, sua cuidadosa orientação e seu profundo respeito pelo outro. Serei eternamente agradecida pelo seu entusiasmo contagiante em relação aos caminhos que tomaram esta pesquisa e espero que nossa relação possa perdurar ainda por muito mais tempo.

À professora Heloisa Brito de Albuquerque Costa, pelo seu profundo e insistente incentivo desde o início da minha formação em Letras. Seu olhar sobre esta pesquisa e suas valorosas sugestões, no momento da qualificação, contribuíram para enriquecer minha visão sobre este trabalho.

À professora Eliane Lousada, pela disponibilidade, pela leitura criteriosa no momento da minha qualificação, que em muito contribuiu para enriquecer esta tese.

À professora Ana Rosa Ferreira Dias, minha sempre querida orientadora de mestrado, por ter despertado meu interesse pelos estudos do discurso e do texto humorístico em contexto de ensino.

A todos os professores que participaram de minha formação, muito especialmente, aos do Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aos colegas de percurso acadêmico e aos meus alunos que, sem a consciência disso, fizeram a diferença no meu processo de transformação desde que cheguei ao Brasil, em abril de 2001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro ao me conceder uma bolsa para a realização desta pesquisa.

Por fim, à Elisa, pelo seu indispensável apoio, à toda a minha família e, sobretudo, ao meu marido, Cássio, e aos meus filhos, Caetano e Madalena, pela paciência e pela compreensão que este trabalho exigiu deles.

*L'humour est forcément désespéré.
Ou alors, ce n'est plus de l'humour, c'est une berceuse.*

François Cavanna
(1923-2014)

RESUMO

Nenhuma cultura escapa ao humor. O humor é, nas palavras de Louis Porcher (2002), um "universal singular", que produz os mesmos efeitos em todos os lugares mediante modalidades particulares. Contudo, o humor francês se revela, não raro, problemático tanto para o professor quanto para o aluno brasileiro de Francês Língua Estrangeira (FLE), porque além do saber linguístico torna-se necessário mobilizar um saber etnosociocultural cujo desconhecimento costuma gerar situações de incompreensão. Em nosso estudo, esse tema foi abordado a partir do exercício da leitura de *dessins de presse* em contexto de ensino-aprendizagem do FLE. Para um melhor entendimento dos procedimentos discursivos do humor, buscamos fundamentos na metodologia de Análise do Discurso de Patrick Charaudeau e sua *Teoria Semiolinguística* (2006, 2008). Embora este estudo tenha se desenvolvido seguindo, prioritariamente, os procedimentos de uma pesquisa teórica de caráter pluridisciplinar, realizamos experimentos exploratórios que nos permitiram confirmar ou refutar proposições didáticas. Os aspectos práticos observados demonstraram a necessidade de uma formação para professores, visando a capacidade em identificar os elementos que estruturam o gênero e, sobretudo, em reconhecer, na interseção do verbal e do não-verbal, os mecanismos do humor que possibilitam o reconhecimento dos implícitos, dos intertextos e dos deslocamentos de sentido, como índices de um provável julgamento crítico por parte do autor. Com base nesse exercício de identificação, constatamos que tal reflexão requer que levemos em conta as dimensões social, afetiva e subjetiva dos alunos. Isso é uma das condições para a mobilização de uma competência intercultural que pressupõe a habilidade em: detectar efeitos etnocentrados; identificar estereótipos; reconhecer situações de valorização ou de desvalorização cultural; relativizar o seu ponto de vista e seu próprio sistema de valores em relação aos temas colocados em relevo no texto. A partir do que nos foi possível analisar, elaboramos uma proposta de abordagem pedagógica e um roteiro pré-didático cujo objetivo é propor um olhar mais aprofundado sobre o ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse* visando, à luz dos subsídios teóricos que embasam esta tese e dos aspectos práticos observados, a concepção de intervenções de leitura mais prudentes, criativas e reflexivas em sala de aula de línguas estrangeiras – no nosso caso, de FLE.

PALAVRAS-CHAVES: Análise do Discurso; humor; *dessin de presse*; leitura; FLE.

ABSTRACT

No culture escapes humor. Humor is, in the words of Louis Porcher (2002), an "universal singular", which produces the same effects at all places through particular modalities. However, French humor quite often reveals itself problematic to both teacher and Brazilian student of French as a Foreign Language (FFL), since beyond linguistic knowledge it becomes necessary to mobilize an ethnic-social-cultural knowledge which unawareness often leads to situations of misunderstanding. In our study, this theme was approached through a reading exercise of *dessins de presse*, in a FFL teaching-learning context. To better understand the discursive procedures of humor, we searched for fundamentals in the methodology of Patrick Charaudeau's Discourse Analysis and his *Semiolinguistic Theory* (2006, 2008). Although this study has been developed first and foremost following the procedures of a theoretical research of multidisciplinary character, we conducted exploratory experiments which allowed us to confirm or refute didactic propositions. The observed practical aspects demonstrated the need of a formative program for teachers, aimed at the ability to identify the elements which structure the genre and, above all, recognize, within the intersection of the verbal and the non-verbal, the mechanisms of humor which allow the recognition of the implicit, the inter-textual and the dislocations of meaning as indexes of a probable critical judgement made by the author. Based on this identification exercise, we verified that such reflection requires us to take into account the social, affective and subjective dimensions of the students. This being one of the conditions to mobilize an intercultural competency which presupposes the ability to: detect ethnocentric effects; identify stereotypes; recognize situations of cultural valuation or devaluation; relativize one's own point of view and system of values in relation to the themes highlighted in the text. From what was possible for us to analyze, we developed a proposal of pedagogical approach and a pre-didactic script which objective is to offer a deeper gaze into the humorous discursive act materialized in *dessin de presse*, aiming, in the light of the theoretical resources which are the foundation of this thesis and of the practical aspects observed, at the conception of more prudent, creative and reflective reading interventions at foreign language classrooms - in our case, of FFL.

KEY-WORDS: Discourse Analysis; humor; *dessin de presse*; reading; FFL.

RÉSUMÉ

Aucune culture n'échappe à l'humour. L'humour est, pour reprendre l'expression de Louis Porcher (2002), un « universel singulier » qui produit les mêmes effets partout selon des modalités particulières. Cependant, l'humour français s'avère souvent problématique tant pour l'enseignant comme pour l'apprenant brésilien de Français Langue Étrangère (FLE), car en dehors d'un savoir linguistique il s'agit de mobiliser un savoir ethnosocioculturel dont la méconnaissance peut aboutir à des situations d'incompréhension. Dans notre étude, nous y avons réfléchi à partir de l'exercice de lecture de *dessins de presse* en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE. Pour une meilleure compréhension des mécanismes discursifs de l'humour, nous nous appuyons sur la méthodologie d'Analyse du Discours de Patrick Charaudeau et sa *Théorie Sémiolinguistique* (2006, 2008). Bien que nous ayons élaboré cette étude suivant la procédure d'une recherche théorique de caractère pluridisciplinaire, des expériences exploratoires nous ont permis de confirmer ou de réfuter certaines propositions didactiques. Les aspects pratiques observés ont indiqué le besoin d'une formation pour les enseignants, visant la capacité d'identifier les éléments qui structurent le genre et, surtout, de reconnaître, dans l'intersection du verbale et du non-verbale, les mécanismes de l'humour qui permettent de repérer des implicites, des intertextes et des déplacements de sens, comme indices d'un probable jugement critique de la part de l'auteur. À partir de cet exercice d'indentification, nous avons pu constater qu'un travail de réflexion sur l'humour demande de prendre en compte les dimensions affective, sociale et subjective des apprenants. Ceci s'avère être une des conditions pour la mise en place d'une compétence interculturelle en situation d'enseignement, habileté qui relève du savoir: repérer des effets ethnocentriques; identifier des stéréotypes; reconnaître des situations de valorisation ou de dévalorisation culturelle; relativiser son point de vue et son propre système de valeurs en ce qui concerne les thèmes mis en évidence dans le texte. En fonction de ces analyses, nous avons développé une proposition d'approche pédagogique et un itinéraire pré-didactique dont l'objectif est celui de proposer un regard plus attentif sur l'acte discursif humoristique inscrit dans le *dessin de presse* afin d'élaborer, à la lumière des éléments théoriques qui soutiennent cette thèse et des aspects pratiques observés, des propositions d'intervention en lecture plus prudentes, créatives et réflexives en salle de classe de langues étrangères – dans notre cas, du FLE.

MOTS-CLÉS: Analyse du Discours; humour; *dessin de presse*; lecture; FLE.

INTRODUÇÃO	18
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – DO CONCEITO DE HUMOR AO RISO NA FRANÇA

1.1. Humor, riso ou cômico?.....	33
1.2. O riso na França	45
1.2.1. Os programas satíricos	47
1.2.2. Os jornais satíricos	50
1.2.3. As histórias em quadrinhos	59
1.2.4. As comédias “à la française”	62
1.2.5. Os <i>one-man-shows</i>	67
1.3. Duas possíveis identidades humorísticas francesas	73
1.3.1. O humor popular	73
1.3.2. O humor de contato.....	78

CAPÍTULO 2 – O MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DISCURSIVA DO HUMOR PELO GÊNERO *DESSIN DE PRESSE*

2.1. <i>Dessin de presse</i> , <i>cartoon</i> ou <i>charge</i> ?.....	84
2.2. A problemática da interdiscursividade no <i>dessin de presse</i>	92
2.3. A concepção do discurso e o modelo de competências	97
2.3.1. A competência situacional	105
2.3.2. A competência semântica.....	107
2.3.2.1. Os saberes de conhecimento	109
2.3.2.2. Os saberes de crença.....	109
2.3.3. A competência semiolinguística	110
2.4. O gênero em situação de ensino.....	112
2.5. A dimensão autêntica do <i>dessin de presse</i> em FLE	116
2.6. Os mecanismos linguístico-discursivos do humor.....	130
2.6.1. Os procedimentos linguísticos	132
2.6.2. Os procedimentos discursivos.....	134
2.6.2.1. Os procedimentos enunciativos	134
2.6.2.2. Os procedimentos lógicos.....	139
2.6.3. Os efeitos possíveis do humor	142
2.7. A linguagem não-verbal.....	144

CAPÍTULO 3 – A PROBLEMÁTICA DO HUMOR EM FLE

3.1. Sobre a pesquisa	151
3.2. Os gatilhos do riso em Louis de Funès.....	154
3.3. O humor em situação de ensino-aprendizagem de FLE	175
3.4. Questões de leitura de <i>dessin de presse</i> em FLE.....	186
3.4.1. Leitor 1: o humor sinóptico.....	190
3.4.2. Leitor 2: o humor transcultural	196
3.4.3. Leitor 3: o humor etnosociocultural.....	203

CAPÍTULO 4 – HUMOR EM FLE: ANÁLISE DE UM DISCURSO COLOCADO EM PERSPECTIVA NO *DESSIN DE PRESSE*

4.1. Da leitura de <i>dessins de presse</i> em FLE	220
4.1.1. O fenômeno da recepção.....	221
4.1.2. O valor formativo.....	224
4.1.3. A contribuição linguístico-discursiva.....	226
4.2. A definição de objetivos gerais	230
4.3. Quanto mais, melhor (rimos).....	245
4.4. Diz-me do que você ri, dir-lhe-ei quem você é	249
4.4.1. A vítima situação	250
4.4.2. A vítima personificada.....	251
4.4.3. A vítima às avessas	255
4.4.4. A vítima grupal	259
4.5. E você acha isso engraçado?	262
4.6. O inferno no humor é o Outro	270
4.7. Roteiro pré-didático de leitura do humor no <i>dessin de presse</i>	279

À GUIA DE CONCLUSÃO.....	294
---------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
---	------------

APÊNDICES

Apêndice 1 – Situação 1: Disciplina Francês VI	315
Apêndice 1.A – Texto Leitor 1	317
Apêndice 1.B – Texto Leitor 2	319
Apêndice 1.C – Texto Leitor 3	321
Apêndice 1.D – Termo de consentimento livre e esclarecido	324
Apêndice 2 – Situação 2 : <i>XXème Bain Linguistique</i>	325
Apêndice 3 – Situação 3 : <i>Ve Journée de formation du Curso Extracurricular</i>	340
Apêndice 4 – Situação 4 : <i>XIVème Colloque Annuel de L’Alliance Française</i>	348
Apêndice 5 – Grille d’objectifs généraux	370
Apêndice 6 – Itinéraire pré-didactique de lecture de l’humour dans le <i>dessin de presse</i>	372

ANEXOS

Anexo 1 – <i>On peut rire de tout, mais pas avec n’importe qui</i>	385
Anexo 2 – « <i>Les bons élèves, traités de bouffons ou de collabos</i> »	386
Anexo 3 – <i>Un dur métier qui fait encore rêver</i>	387

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plantu no <i>Le Monde Dossiers&Documents</i> n° 411.....	21
Figura 2 – Plantu no <i>Le Monde Dossiers&Documents</i> n° 410.....	25
Figura 3 – Plantu <i>Eu não devo desenhar Maomé</i>	38
Figura 4 – Plantu <i>Em alemão, “rigor” se diz</i>	39
Figura 5 – <i>Les Guignols de l’info</i>	47
Figura 6 – <i>Le Canard Enchaîné</i> comemorações do 14 de julho pós-guerra	50
Figura 7 – <i>Estúpido e mau: L’Hebdo Hara-Kiri Baile trágico em Colombey</i>	51
Figura 8 – <i>Tout Hollande en un dossier</i>	53
Figura 9 – Honoré Daumier gravura, de Louis-Philippe (1831)	56
Figura 10 – <i>Podemos (ainda) rir de tudo ? Não.</i> (CABU, 2012, capa)	58
Figura 11 – Rodolphe Töpffer, <i>Histoire de Mr Crépin</i> (1837).....	59
Figura 12 – <i>Les Frustrés</i> , de Claire Brétecher (2006).....	61
Figura 13 – <i>Les Bidochons</i> , de Binet (2010)	61
Figura 14 – Cinématographe Lumière.....	63
Figura 15 – <i>Voyage dans la lune</i> , de Méliès (1902).....	64
Figura 16 – <i>Comédia</i> , de George Petit	64
Figura 17 – Michel Colucci ou Coluche (1944-1986).....	68
Figura 18 – <i>Hara-Kiri</i> n° 231 Coluche: um presidente Azul-Branco-Merda.....	69
Figura 19 – <i>Almanach Vermot</i> (2014).....	74
Figura 20 – Publicação de 1948. <i>O Renascimento do Almanach Vermot</i>	75
Figura 21 – <i>Almanach Vermot</i> (1958).....	75
Figura 22 – <i>Almanach Vermot</i> (2012).....	76
Figura 23 – <i>L’Officiel de l’humour Strauss-Kahn</i> (2012, p. 291)	77
Figura 24 – <i>Les Indégivrables</i> , de Xavier Gorce (2007)	79
Figura 25 – Gravura anônima do século XVI	85
Figura 26 – <i>Les animaux rares</i>	85
Figura 27 – <i>Les Poires</i> , gravura, Honoré Daumier (1831).....	86
Figura 28 – Caricatura anticatólica sob a Reforma	87
Figura 29 – Deligne no <i>Les Dossiers de L’Actualité</i> (2006)	94
Figura 30 – Pierre Kroll, <i>C’est la fête à Bruxelles!</i> (2010)	103

Figura 31 – <i>Campus 3</i> (2003, p. 70).....	117
Figura 32 – <i>Campus 3</i> (2003, p. 70).....	118
Figura 33 – <i>Forum 3</i> , charge de Sergueï (2000, p. 90)	121
Figura 34 – <i>Forum 3</i> (2000, p. 90)	121
Figura 35 – <i>Forum 3</i> (2000, p. 91)	122
Figura 36 – <i>Latitudes 1</i> (2009)	127
Figura 37 – Kroll no <i>Le Soir</i> (2007).....	128
Figura 38 – Plantu no <i>Le Monde</i> (2004).....	129
Figura 39 – Kroll no <i>Le Soir</i> , <i>Isso não é Maomé</i>	134
Figura 40 – Chappatte (1999, p. 19).....	136
Figura 41 – Plantu, <i>Les figures de style</i> (2011)	137
Figura 42 – Olivier Ranson no <i>Leparisien.fr</i> (2012)	141
Figura 43 – <i>Les comédies à la française</i>	162
Figura 44 – Yves Montand no papel de Ruy Blaze, em <i>La Folie des Grandeurs</i>	163
Figura 45 – Louis de Funès, em <i>Le Grand Restaurant</i>	164
Figura 46 – Denis Pessin no <i>Le Monde Dossiers&Documents</i> n° 373	182
Figura 47 – Aurel no <i>Le Monde Dossiers&Documents</i> n° 404.....	182
Figura 48 – Chaunu publicado no cotidiano de informação <i>Ouest-France</i>	189
Figura 49 – <i>Dessin humoristique</i> do blog de Steph Bergol.....	202
Figura 50 – Olivier Ranson no <i>Le Parisien</i> (07 de março de 2012).....	233
Figura 51 – <i>Les Indégivrables</i> , de Xavier Gorces (2007)	233
Figura 52 – Pierre Kroll, <i>Plantu et les 77 dessinateurs...</i> (2010, p. 86)	246
Figura 53 – Plantu, <i>Les figures de style</i> de Caillaud-Roboam (2011, p. 12).....	251
Figura 54 – <i>Cartoon</i> de Full em 08/08/2008	255
Figura 55 – João Galvão na <i>Folha de São Paulo</i> de 12 de setembro de 2012	255
Figura 56 – <i>Tintin au Congo</i> : Ti branco é bom!.....	257
Figura 57 – <i>Tintin au Congo</i> : Então! Mãos à obra!.....	258
Figura 58 – Claude Serre, <i>Humour noir et Homme en blanc</i> (1975)	266
Figura 59 – João Montanaro na <i>Folha de São Paulo</i> (14 março 2011)	268
Figura 60 – A onda de Kanagawa, de Hokusai (1831).....	269
Figura 61 – Plantu no <i>Le Monde</i> (14 março 2011).....	269
Figura 62 – Ranson no <i>Leparisien.fr</i> (2012)	271

Figura 63 – <i>FLE l’approche culturelle et interculturelle</i> (2011)	274
Figura 64 – <i>Plantu et les 77 dessinateurs</i> (2010, p. 105)	277

INTRODUÇÃO

*L'humour est un sixième sens, qui n'est pas moins utile que les autres.
Il y a ceux qui sont doués de ce sens, et ceux qui en sont dépourvus
– cette infirmité les prive d'un point de vue essentiel sur le monde:
ils le voient, l'entendent, le touchent, le goûtent et le sentent,
mais ne se rendent pas compte qu'il n'existe pas.¹*

Georges Minois

Quando iniciamos este estudo sobre o humor em contexto de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) deparamo-nos, de início, com certa perplexidade por parte de alguns profissionais da área que, no geral, pareciam avistar o humor como um tema complicado no campo do saber, uma área movediça dificilmente controlável em situação de ensino.

A opinião, dada informalmente, que mais nos instigou foi a que entende que o humor pouco teria a contribuir para o ensino do francês, já que para que um texto humorístico pudesse ser compreendido haveria que explicá-lo, o que constituía um contrassenso. Em outras palavras, o humor idealizado para fazer rir não se explicaria, alegação que nos fez lembrar certa afirmação do repórter norte-americano Elwyn Brooks White (1899-1985) que teria dito, mais ou menos, o seguinte: explicar um fato humorístico é como dissecar um sapo, você o entende melhor, mas o perde no processo (ESCOLA, 2012).

Embora reconhecendo, naquele momento, a premissa sobre a qual se fundamentava esta opinião – que, aliás, despertou um olhar mais aguçado sobre a forma de abordar o tema nesta pesquisa –, parecia-nos, seguindo a mesma linha de pensamento, que o argumento aplicar-se-ia também à poesia. Ou seja, uma linguagem dificilmente compreensível sem iniciação, se pensarmos nas contribuições do poema usado como material para ensino da língua francesa, em detrimento de outras possíveis virtudes pedagógicas tais como explorar sentidos e sistemas de representação em outros universos culturais.

Nesse intuito, a epígrafe do historiador francês George Minois que escolhemos para introduzir esta tese sinaliza, desde já, se não o objetivo, a essência desta pesquisa:

¹ Tradução nossa do original francês: O humor é um sexto sentido não menos útil do que os demais. Há aqueles que são dotados desse sentido e aqueles que não o tem – essa enfermidade os priva de um ponto de vista essencial sobre o mundo: eles o veem, o escutam, o tocam, o desfrutam e o sentem, mas não se dão conta de que ele não existe.

apreender o humor como um modo de se relacionar com o mundo, isto é, como um sentido essencial do pensamento humano sobre a realidade, a qual merece reflexão principalmente quando se encontra um tanto distante da nossa em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira.

Além disso, a ideia do contrassenso proporcionava uma possível explicação sobre o fato de as pesquisas sobre o humor se reduzirem, em geral, ao campo literário. Sobre tal constatação, Gérard-Vincent Martin (2002) nota, em um artigo no *Français dans le Monde* (doravante, *FDLM*), que a retórica do humor e as dissertações sobre os gêneros (cômico, satírico, burlesco etc.) evidenciam os principais mecanismos humorísticos constitutivos de uma abordagem descritiva na literatura, mas andam infelizmente distantes de uma prática discursiva em contexto de ensino. Em outros termos, muitas pesquisas precisariam ser realizadas sobre as delimitações didático-pedagógicas do humor em contexto de ensino-aprendizagem de FLE e sobre as perspectivas de trabalho de outros gêneros, dentre eles o texto humorístico midiático, isto é, não exclusivamente literário.

Em função de um percurso de estudo sobre o tema² e de experiências profissionais com ele, constatamos que o humor representa, de fato, um inegável desafio, tanto para o professor como para o estudante³ em contexto de ensino do FLE. Observamos constituir um impasse, nomeadamente no Brasil cuja tradição humorística se encontra um tanto distante da da França, principalmente em seu estilo, em suas temáticas e seus possíveis aspectos sociolinguísticos. Acima de tudo, percebemos que o tema constituía um ponto essencial do desejo de aprender e de compreender não somente a língua, mas a complexidade das relações que dão corpo às sociedades contemporâneas, dentre elas a francesa.

² Em uma pesquisa de mestrado concluída no programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias. FALCÃO DA SILVA, Sandra. *O RISO EM MAINARDI*: um estudo sobre os mecanismos linguístico-discursivos do humor nas crônicas de Diogo Mainardi (2009).

³ No campo da pedagogia as denominações “aluno”, “estudante”, “aprendiz”, “educando”, “professor” e “educador” não são generalizáveis já que a definição de cada um desses termos é susceptível de nos remeter a distintas concepções de ensino-aprendizagem. Considerando os objetivos desta pesquisa, optamos pelas denominações mais usuais na nossa área de atuação, ou seja, os termos “professor”, “aluno” e “estudante”. Entretanto, cabe, desde já, precisar que atribuímos à figura do “professor” a função de mediador do processo de construção dos conhecimentos do qual faz igualmente parte o “aluno/estudante” como sujeito ator e protagonista de seu próprio percurso de ensino-aprendizagem em FLE. Voltaremos a essa questão no quarto capítulo da tese.

Do ponto de vista estritamente pessoal, acrescentou-se a isso uma vivência como cidadã estrangeira em países diversos – e há mais de treze anos no Brasil –, durante a qual pude constatar, ao longo da minha formação acadêmica e experiência profissional, que o reconhecimento dos mecanismos discursivos esboçados na manifestação do humor do Outro⁴ abria uma oportunidade única em seu gênero de acesso a conteúdos que faltavam para compreender melhor cada nova realidade cultural na sua concretude. E isso, no sentido freireano do termo (FREIRE, 1979), ou seja, pensando na relação do homem com a realidade cotidiana na qual está inserido e possibilitando o despertar de um olhar se não mais crítico, pelo menos mais sensível sobre ela.

Mas antes de entrar nas questões que, com esta pesquisa, nos propusemos a investigar, pareceu-nos pertinente introduzir esta tese contextualizando nosso leitor, descrevendo algumas constatações iniciais sobre o tema que contribuíram para determinar o gênero a ser estudado e um possível enquadramento teórico visando a idealização das subsequentes análises didáticas que, no seu conjunto, deram forma orgânica às reflexões neste estudo. Assim, apontamos, nesta introdução, aspectos fundamentais que observamos em práticas investigativas de leitura e que nos permitiram identificar os problemas e reconhecer as questões iniciais de pesquisa que decidimos aprofundar na sequência.

As experiências que embasam essas reflexões preliminares aconteceram a partir de leituras de *dessins de presse*⁵ que compuseram um *corpus* de textos para um curso universitário de extensão em leitura instrumental em FLE⁶. A formação era dirigida a alunos mestrando e doutorando que precisavam adquirir uma competência mínima de leitura em língua francesa, visando a proficiência exigida pelos programas de pós-graduação de diversas instituições universitárias de ensino. As leituras decorreram de maneira informal, na décima aula de um total de quinze aulas com duração de duas horas que compunham o primeiro módulo do curso, isto é, após um primeiro trabalho de

⁴ Seguindo a tradição da literatura especializada na área da filosofia e da psicanálise, a grafia de Outro com letra maiúscula sempre se refere, nesta pesquisa, a uma entidade simbólica socialmente constituída e não a um sujeito empírico.

⁵ Em língua portuguesa, da charge ou do *cartoon* de imprensa, denominações que definimos melhor no segundo capítulo da tese.

⁶ Por questões éticas, mantivemos sob sigilo o nome da instituição universitária de ensino.

reconhecimento das estratégias de leitura e das estruturas gramaticais básicas da língua francesa.

O primeiro *dessin de presse* selecionado [Fig. 1, abaixo] havia sido publicado no jornal francês *Le Monde Dossiers&Documents* n° 411, em setembro de 2011, e tratava de assuntos amplamente divulgados, na época, na mídia nacional. Familiarizados com este gênero de texto⁷ na imprensa brasileira, os alunos não tiveram dificuldades em identificar que se tratava de uma charge, nem de lembrar sua função social crítica e sua intenção de fazer rir.

Figura 1 – Plantu no *Le Monde Dossiers&Documents* n° 411 (setembro 2011)
*CÂNCER do CÉREBRO Evitemos os celulares... e os pepinos.*⁸

Em situação de ensino, já tínhamos notado que a charge é, no geral, apreendida pelos alunos como um texto divertido e risível. Essa representação do gênero sempre nos pareceu revelar certo desconhecimento sobre a natureza do humor e seus reais efeitos possíveis de sentido social, podendo interferir no processo de compreensão em leitura do

⁷ Convém, desde já, esclarecer que entendemos por “texto” uma unidade de comunicação completa, verbal ou não-verbal, que pertence a um determinado gênero cuja denominação se apoia em diversos critérios, mas que traduzem, no geral, a realidade social, profissional, política, entre outras tantas possíveis, na qual se inscrevem. Abordamos mais amplamente essa questão no segundo capítulo da tese.

⁸ Tradução nossa da legenda: Acusado de ser portador da bactéria assassina Eceh, o consumo do pepino caiu em toda a Europa antes de ser “inocentado”. Na França, aproximadamente 3,5 milhões de pepinos não vendidos teriam sido destruídos em 3 de junho de 2011, ou seja, um prejuízo de 1,5 milhões de euros.

documento. Observamos tal superficialidade, nomeadamente, em algumas propostas inusitadas de exploração com as quais nos havíamos deparado em livros didáticos de ensino de FLE, questão que exploramos no segundo capítulo da tese.

Além daquelas primeiras observações, os leitores afirmaram tratar-se de personagens fictícios, cidadãos e descontentes, mas pouco se debruçaram sobre os elementos da mensagem não-verbal, atribuindo maior atenção ao texto verbal. Poderíamos ter atribuído essa situação à natureza do curso, mas ela havia se demonstrado recorrente em outras experiências de leitura, evidenciando a necessidade de se considerar uma abordagem que, sem engessar a criatividade do aluno, possibilitasse incentivar a competência de compreensão em leitura da imagem neste gênero de texto. Análise que fomos, pouco a pouco, construindo ao longo da tese por meio de constatações que apontaram as dificuldades de entendimento inerentes à peculiar relação do texto verbal e não-verbal no *dessin de presse*.

Uma vez identificado e descrito o gênero, os alunos afirmaram tratar-se de um *dessin* que parecia criticar o uso do celular porque causaria câncer. Primeira hipótese sustentada por um estudo científico e por uma polêmica existente sobre a questão⁹. Além disso, lembraram o incidente ocorrido na França com os pepinos espanhóis, acusados equivocadamente de serem portadores de uma bactéria mortal. Essa informação foi confirmada pela leitura da legenda que, no caso deste exemplo específico, complementava a charge que havíamos selecionado.

Questionados sobre a relação existente entre os pepinos e o uso do celular, concluíram, após um momento de discussão, que, tal como os pepinos, o uso do celular seria prejudicial à saúde, constatação sustentada pelos conhecimentos prévios que tinham sobre esses dois fatos amplamente veiculados, naquele momento, na mídia nacional. O *dessin de presse* buscava, em suma, advertir os leitores sobre os potenciais riscos do uso do celular e da ingestão de pepinos, atribuindo à charge uma intenção comunicativa informativa e não crítica, como muito bem definido, por eles, no início do percurso de leitura.

⁹ Na época, a OMS havia declarado existir evidências de um vínculo entre o câncer e o uso de celular. Veja-se a título de exemplo um artigo publicado no jornal O Globo em 31 de maio de 2011. *Celular pode causar câncer cerebral diz OMS*, em <http://oglobo.globo.com/tecnologia/celular-pode-causar-cancer-cerebral-diz-oms-2788273> - último acesso em 06/12/2014.

Deparávamo-nos com uma primeira dificuldade, pois a leitura que propunham da charge não satisfazia a função social crítica do gênero. Considerando isso, procuramos entender qual seria a crítica ou a graça de acordo com a primeira intenção dada ao texto. Não encontramos respostas.

Diante da impossibilidade de atribuir sentido à relação celular/pepinos e diante da sensação, um tanto frustrante, de que algo lhes escapava, concluíram, apoiando-se na caracterização dos personagens do *dessin de presse*, que os pepinos, tal como o celular, provocariam calvície, o que resultou em gargalhadas liberando certa tensão ao satisfazer a intencionalidade risível do gênero, mas sem desvendar a enigma do texto.

Com essa experiência de leitura, foi-nos possível observar que os alunos não tiveram dificuldades em extrair as informações necessárias à compreensão do texto: pepinos acusados erroneamente de causar mortes e celulares acusados precipitadamente de causar câncer. Na realidade, a dificuldade resultava em estabelecer uma relação plausível entre as proposições explícitas e implícitas do texto, sendo que o principal obstáculo consistia em identificar o procedimento lógico do humor que estabelece uma relação analógica entre dois fatos que, pelo absurdo materializado¹⁰ no texto (pepino no lugar do telefone), dá sentido àquilo que parece não tê-lo.

Sabíamos que a identificação desse mecanismo era indispensável para que captassem a mensagem implícita e chegassem ao entendimento do *dessin de presse* que, no geral, busca revelar uma verdade escondida nas entrelinhas do texto, ou seja, a crítica à histeria coletiva com relação aos pepinos acusados precipitada e equivocadamente de terem provocado, na época, as mortes por intoxicação alimentar.

Além disso, a charge revela, por analogia, certo ceticismo quanto à relação “uso do celular *versus* câncer” e, acima de tudo, busca provocar um possível efeito de sentido irrisório considerando o impacto exagerado dessas duas notícias midiáticas sobre a população, questão visível na expressão dos personagens de segundo plano no *dessin de presse* de Plantu.

¹⁰ Na Escola Francesa de Análise do Discurso, com base nos estudos de Michel Pêcheux (1969), a materialidade discursiva designa a linguagem – verbal e não-verbal – como lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Em outros termos, não se refere às formas icônica e verbal literal do texto, pois os sentidos nem sempre estarão ali presentes, já que estão intrinsecamente ligados às condições de produção nas quais o discurso foi produzido (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 321).

Na fase inicial do estudo, logo percebemos que os alunos dificilmente chegariam sozinhos à identificação das marcas ou “pegadas” do texto humorístico que, como explicita Cristina Pietraróia (1997), possibilitam compreender a intenção do autor cujo percurso precisa ser reconstruído pelo leitor. Em se tratando de humor, sabíamos que tal percurso constituía condição *sine qua non* para captar os implícitos inerentes à comunicação humorística, bem como identificar e interpretar seus elementos. Mesmo cientes da função social crítica do gênero e tendo feito as inferências mínimas necessárias a sua compreensão, a dificuldade resultava em captar a ambiguidade proposital do *dessin de presse* – na relação texto verbal *versus* não-verbal, como acima mencionado – e dar sentido a ele, competência que precisaria ser estimulada.

Em outras palavras, antevíamos a necessidade de se trabalhar sobre os mecanismos lógicos do humor, isto é, sobre os procedimentos relativamente estabilizados do ato discursivo humorístico que permitem a reconstrução do percurso gerativo lógico que dá sentido ao texto. Entretanto, sem um quadro teórico-pedagógico minimamente desenhado e sem um roteiro pré-didático de leitura que pudesse destrinchar os elementos indispensáveis à compreensão do humor materializado no *dessin de presse*, a tarefa se revelava um tanto obscura, tanto para o professor quanto para o aluno de FLE. Esse primeiro reconhecimento foi de tal modo significativo que se tornou um dos objetivos centrais da pesquisa.

A segunda leitura que relatamos foi realizada com um texto ligeiramente diferente do anterior. O *dessin de presse* [Figura 2, abaixo], do mesmo chargista francês Plantu, fora igualmente publicado no jornal *Le Monde Dossiers&Documents* nº 410, em um dossiê especial sobre educação, do mês de julho de 2011. Nesse segundo exemplo, o documento versava sobre um assunto da política francesa a respeito do qual os alunos poderiam ou não ter conhecimentos prévios, mas que, pelo tema ou subtema “educação”, poderia suscitar reações já que muitos deles atuavam como docentes e estavam ali como discentes.

Figura 2 – Plantu no *Le Monde Dossiers&Documents* n° 410 (julho 2011)
 Educação: em direção à supressão das notas? A esquerda tem razão: é preciso suprimir as notas!
 SARKO 5/20 SARKO 3/20 nulo! SARKO 2/20 despedido!! SARKO 0/20 fora!¹¹

Tal como aconteceu no caso anterior, os alunos (de outra turma) não tiveram dificuldade em reconhecer as características gerais do gênero: uma charge cuja função é ilustrar um fato de atualidade, criticar e divertir o leitor do jornal. Num primeiro momento, comentaram que o documento parecia criticar a atribuição de notas aos alunos, pois chamou a atenção a repetição da palavra “notes” no texto. Depois de um tempo de reflexão, reconheceram o presidente francês Nicolas Sarkozy e destacaram a palavra “sondage”, facilmente compreensível porque semelhante à palavra “sondagem” em português. Na realidade, a compreensão literal ou denotativa do texto não constituiu um obstáculo.

Após um instante de discussão, tentaram relacionar as notas baixas das “sondagens” com a fala do personagem Sarkozy, segundo o qual se deveria suprimir as notas. Em determinado momento, explicaram que Sarkozy parecia, no *dessin de presse*, ser o aluno e estaria recebendo um diploma com notas, talvez baixas, de um ratinho professor – personagem que costuma acompanhar os *dessins de presse* de Plantu e cuja função é auxiliar no processo criativo ao interagir com o autor¹².

¹¹ Na França, a avaliação é feita por uma nota de 0 a 20 ao invés de 0 a 10 como no Brasil.

¹² Para maiores informações acessar uma matéria do jornal LIBÉRATION. *Plantu présente sa souris*, em http://www.libération.fr/medias/1996/03/05/plantu-presente-sa-souris_166738 - último acesso em 18 de maio de 2014.

Questionados sobre a razão do Presidente Sarkozy emitir uma opinião a favor da supressão das notas, não souberam responder. Após um momento de silêncio, voltaram à primeira leitura, segundo a qual a crítica era direcionada ao sistema educacional francês e defendia a supressão das notas, tal como sugerido pela esquerda, embora reconhecessem que Sarkozy fosse de direita, o que constituía uma inexplicável incongruência e denunciava, por si só, um problema de entendimento.

A despeito da contradição, essa última leitura parecia satisfazer a predisposição afetiva do grupo. Talvez em função do envolvimento profissional dos alunos docentes e do possível posicionamento pessoal sobre a questão, já que a compreensão que optaram por fazer do texto remetia ao polêmico tema da avaliação como mera atribuição de notas que visa aprovar ou reprovar os alunos. Uma problemática que, para a maioria, representava um dilema com o qual se deparavam diariamente.

Essa questão chamou nossa atenção. Qualquer predisposição afetiva constitui, sem nenhuma novidade, um elemento essencial na compreensão de um texto. No entanto, em uma atividade de leitura, acreditamos não ser incorreto afirmar que nem sempre é levada em consideração, podendo mesmo se revelar inconsciente, tanto para o professor como para o aluno, uma vez que determina identificar não só o que sabemos – ou seja, nossos conhecimentos prévios sobre um tema –, mas expressar o que sentimos ou pensamos sobre determinado assunto, de acordo com nossas experiências e nosso próprio sistema de valores. Em se tratando de humor, tal reflexão parecia se impor revelando-se, do ponto de vista pedagógico, um elemento desafiador a ser investigado.

Além desse aspecto, havia claramente faltado a capacidade de extrair do texto informações situacionais, com base no contexto social francês no que concerne à política de esquerda e, sobretudo, à figura de Sarkozy. Havia faltado conhecimentos mínimos dos alunos sobre a realidade educacional francesa – cujo sistema de avaliação se encontrava, na época, em discussão – e sobre a representação que os franceses faziam do então presidente francês. Ou seja, seu senso de oportunismo levando-o a mudar de ideia quando conveniente, ainda que as proposições viessem da oposição, isto é, dos partidos da esquerda francesa. Aqui, o procedimento lógico do humor encontrava-se na contradição inerente ao próprio personagem “Sarkozy” caracterizado, no *dessin de presse*, como alguém incoerente e com popularidade em baixa naquele momento.

Em consequência, havia-se perdido o duplo sentido, já que os alunos permaneceram na mensagem literal ou que parecia, para eles, mais evidente no texto: uma provável crítica ao sistema educacional francês e não à figura de Sarkozy. Tal constatação demonstrou a natureza complexa deste gênero de texto que se contrapõe à percepção um tanto simplista – e por vezes contraditória – do gênero *dessin de presse* em situação de ensino, algo que precisaria ser levado em consideração. Em outros termos, não restava dúvida de que, por detrás de nosso objeto, existia um projeto textual complexo e coerente, verbal e não-verbal, cujos elementos constitutivos auxiliavam na produção de sentidos possíveis, especialmente em se tratando de um texto veiculado na mídia impressa. O problema que se colocava era como introduzir esses aspectos do discurso na leitura de um *dessin de presse*, gênero que se havia revelado apenas simples em sua aparência.

Diante do problema de pesquisa, a pertinência deste estudo encontrou seu fundamento em duas lacunas: a necessidade de se definir uma orientação teórica sobre as implicações do texto humorístico em situação de ensino e de se incentivar uma didática do discurso cuja prática encontra-se pouco explorada nos livros de ensino-aprendizagem de FLE. Já sabíamos que eleger o humor como objeto de estudo apresentava sempre um risco, o de ser considerado de pouco rigor para uns ou de muita austeridade para outros, levando em consideração a complexidade do fenômeno. Por isso, em função dos objetivos deste estudo, nosso maior desafio foi conciliar rigor, sem a prolixidade que caracteriza alguns estudos sobre o tema, e clareza, isto é, tornar o fato humorístico mais inteligível de modo a desenvolver uma postura prudente e produtiva na maneira de se abordar o texto humorístico em situação de ensino de línguas estrangeiras, no presente estudo, de FLE.

Não sendo possível tratar de todos os gêneros entendidos como humorísticos em uma única pesquisa, optamos por abordar preferencialmente – embora não exclusivamente – a questão por meio do gênero *dessin de presse*. Segundo André Guyon, em um artigo no *FDLM* sobre humor e ensino do FLE:

Verificamos neles [ou seja, nos *dessins de presse*] a natureza do humor: compor, a partir de uma realidade presente, um jogo de imaginação inesperado; criar uma perspectiva deslocada, induzir um olhar sobre a realidade. Colocando em evidência os traços originais, as contradições, as diferenças, o humor impõe à realidade uma fantasia, primeiramente

enigmática, mas cuja reflexão é apropriada, justa e significativa. O humor apela, de várias maneiras, à inteligência: perante a realização humorística, é necessário entender que há construção, jogo, alusão, implicação, significação. Rimos da máscara, rimos da descoberta. (GUYON, 2002, p. 71, comentário nosso entre colchetes)¹³

Além disso, o interesse pelo *dessin de presse* justificou-se, como já mencionado acima, por estudos anteriores realizados sobre a função do humor na mídia impressa e pelo fato de a charge garantir, em um contexto brasileiro, certa familiaridade com o gênero, o que nos pareceu possibilitar, ainda que somente em tese, um reconhecimento mínimo de sua função social em contexto de ensino-aprendizagem de outra cultura. Com isso, este estudo busca auxiliar o professor na ampliação dos saberes docentes no que diz respeito à compreensão em leitura do discurso humorístico em FLE, bem com à estruturação e à organização do gênero *dessin de presse* em suas várias dimensões.

Posto isso, a partir do propósito de pesquisa, surgiram questionamentos que definiram a trama desta tese. Como iniciar o professor de FLE, detentor de uma bagagem sociodiscursiva que lhe é peculiar, às especificidades do humor *em francês* e *à francesa* em suas dimensões linguística, cultural e, sobretudo, discursiva, isto é, pensando nos efeitos possíveis de sentido social, nas temáticas, nos tabus (ou “não-tabus”) que circulam naquela sociedade? Como explorar didaticamente a riqueza discursiva do *dessin de presse* em contexto de ensino-aprendizagem de FLE sem descaracterizar a intencionalidade do gênero? Como chegar aos implícitos – às inferências presentes em um texto aparentemente simples –, que possibilitam interpretar a intencionalidade do autor? Como refletir sobre questões interculturais a partir do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*?

Para isso, em um fase inicial, procuramos identificar as principais dificuldades pelas quais passam alunos e professores brasileiros de FLE quando se trata de apreender o humor francês na leitura de *dessins de presse*. Assim, embora este estudo tenha se

¹³ Tradução nossa do original francês: *On y vérifie la nature de l'humour: composer à partir d'une réalité présente, un jeu d'imagination inattendu ; créer une perspective décalée, inclure un regard sur la réalité. Faisant ressortir les traits originaux, les contradictions, les étrangetés, l'humour impose à la réalité un travestissement, d'abord énigmatique, mais à la réflexion appropriée, juste et signifiante. Il en appelle, de multiples manières, à l'intelligence : devant la réalisation humoriste, il faut comprendre qu'il y a construction, jeu, allusion, implication, signification. L'on rit du masque, on rit du dévoilement.*

desenvolvido seguindo os procedimentos de uma pesquisa teórica, alguns experimentos exploratórios embasam nossas reflexões e foram realizados entre o período de 2011 a 2013, com alunos de graduação – possíveis futuros docentes – e com professores de FLE da rede pública de ensino e de escolas particulares. Recorremos a procedimentos de amostragem flexível, característica dos estudos teóricos exploratório-descritivos combinados e cujos aspectos metodológicos definimos no terceiro capítulo da tese.

Do ponto de vista do referencial teórico, nosso estudo fundamenta-se, prioritariamente, nas teorias da Análise do Discurso (doravante, AD), com base nos estudos de Patrick Charaudeau e sua *Teoria Semiolinguística* (2006a, 2006b, 2008b, 2008b), no que se refere ao entendimento e à análise do ato discursivo humorístico, bem como do modelo da produção do discurso na perspectiva do *Interacionismo Sociodiscursivo* (doravante, ISD), como apresentado por Jean-Paul Bronckart (2009), no que diz respeito à concepção do gênero em contexto de ensino de línguas. Complementam os níveis de análise a que nos propomos os aportes semiológicos de Umberto Eco (1974), quanto à análise da linguagem não-verbal no *dessin de presse*.

As contribuições oferecidas pelas linguísticas do discurso e do texto permitiram que definíssemos as características que particularizam o gênero *dessin de presse*, considerando seus elementos mais estáveis e suas condições de produção. Veremos, desse modo, que o quadro teórico-metodológico geral do ISD mostra-se, em contexto de ensino, compatível com as teorias da AD que ajudam a complementar os diferentes níveis de análise de textos midiáticos e auxiliam nas reflexões feitas neste estudo.

Em função dos resultados obtidos nos experimentos exploratórios, esses parâmetros teóricos e metodológico-discursivos foram transferidos para um contexto de ensino-aprendizagem de FLE. Para tanto, valemo-nos, no campo da compreensão em leitura como, também no da educação e da didática do FLE, de estudos realizados por Martine Abdallah-Pretceille (1999, 2006), Evelyne Bérard (2009, 2010), Valéria Amorim Arantes (2006), Jocelyne Giasson (1990), Jean Peytard e Sophie Moirand (1992), Louis Porcher (2002, 2004), entre outros. Considerando, ainda, o fato de o humor se estabelecer em um campo de estudo interdisciplinar, apoiamo-nos, quando julgado pertinente e necessário, de estudiosos de referência sobre o tema do humor, tanto na literatura

filosófica, quanto na literatura sociológica e psicanalítica, entre eles Henri Bergson (1900), Freud (1985), Georges Minois (2000) e Olivier Mongin (2006, 2007).

Desse modo, esta tese divide-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda os conceitos e a análise contextual que reflete o percurso de estudo por nós realizado sobre o humor na França. Considerando o humor um fato social e reconhecendo-o, antes de tudo, como uma forma de representação da cultura, pareceu-nos oportuno propiciar pistas ilustrativas sobre algumas manifestações humorísticas francesas mais emblemáticas, essencialmente quando o fenômeno é estudado fora de seu contexto de origem, no caso desta pesquisa, em situação de ensino-aprendizagem de FLE no Brasil.

O segundo capítulo traz os fundamentos teóricos que precisam ser levados em consideração quando se tem por base de análise uma abordagem discursiva, independentemente do fato de linguagem em estudo. Essa conceitualização teórica se fez necessária para que chegássemos à definição das categorias de análise do discurso humorístico propostas por Charaudeau (2006b), assim como do gênero *dessin de presse*, tendo em conta, inclusive, possíveis distinções no contexto francês quando comparado com o brasileiro. Além disso, proporcionamos, a título de exemplificação, algumas análises críticas pontuais de propostas de exploração de *dessins de presse* em livros didáticos de FLE.

No terceiro capítulo voltado para a metodologia de pesquisa, servimo-nos da análise de dados qualitativos obtidos através de comentários produzidos por alunos, de observações e da aplicação de questionários essencialmente avaliativos em oficinas oferecidas em eventos nacionais de formação em francês. Tais instrumentos permitiram identificar os saberes docentes prévios sobre o tema, as dificuldades e as necessidades encontradas pelos professores na abordagem do texto humorístico, e mais especificamente do *dessin de presse*, com alunos de FLE. À medida em que íamos avançando na pesquisa, esses experimentos possibilitaram efetuar acertos teóricos com vista à idealização do subsequente arcabouço de formação didático-pedagógico de leitura que atenderia à finalidade mais específica deste estudo.

O quarto capítulo foi reservado à proposta de abordagem do humor em FLE visando a concepção de possíveis percursos de compreensão em leitura do discurso

humorístico colocado em perspectiva no gênero *dessin de presse*. Levando em consideração tudo o que nos foi possível apontar ao longo da tese, finalizamos com um roteiro pré-didático por nós elaborado cujo objetivo é garantir um olhar mais aprofundado sobre o ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse* visando, à luz dos subsídios teóricos que embasam esta tese e dos resultados obtidos nos experimentos de exploração prática, a realização de intervenções de leitura mais criativas e reflexivas em sala de aula.

CAPÍTULO 1 – DO CONCEITO DE HUMOR AO RISO NA FRANÇA

*Amis lecteurs, qui ce livre lisez, Dépouillez-vous de toute affection ;
Et, le lisant, ne vous scandalisez, Il ne contient mal, ni infection.
Vrai est qu'ici peu de perfection Vous apprendrez, sinon en cas de rire :
Autre argument ne peut mon cœur élire. Voyant le deuil, qui vous mine et consomme,
Mieux est de ris que de larmes écrire
Pour ce que rire est le propre de l'homme.¹*

François Rabelais

1.1. Humor, riso ou cômico?

Desde os tempos da Grécia antiga até hoje, o humor, o cômico e o riso despertam curiosidade, foram estudados e continuam sendo pesquisados pelos mais ilustres pensadores dos nossos tempos, em todos os campos das ciências humanas. Na realidade, o humor sempre foi considerado um objeto multiforme e, por isso, não deve surpreender a extensa literatura existente a respeito do riso e do humor, tanto na tradição retórica quanto na literária ou estilística, sem contar os estudos no campo da psicologia, da filosofia, da história e da sociologia motivados, não raro, por questões ideológicas.

Em outros termos, quem se dispõe a estudá-lo toma consciência, muito rapidamente, de estar perante um fenômeno vasto, complexo e multifacetado, cuja pesquisa se estabelece, inevitavelmente, num campo de estudo pluridisciplinar. Como consequência, fica-se, de um lado, impressionado com a quantidade de textos sobre o tema e, de outro lado, perplexo com as contradições ou com a falta de clareza de certas definições, ao ponto de não se conseguir mais determinar de forma objetiva o que é o riso, o humor e o cômico.

Por esse motivo, o educador francês Jean Vial (1980, p. 56) desabafa, “é desconfortável definir o humor”. Sobre este mesmo desconforto, o linguista Patrick Charaudeau, especialista em Análise do Discurso, constata:

¹ Tradução nossa: Amigos leitores que leem este livro, Despojem-se de toda paixão; E, lendo-o, não se escandalizem: ele não contém mal nem infecção. É verdade que aqui pouca perfeição Aprenderão, a não ser para rir; Outro assunto não pode o meu coração eleger, Vendo o luto que vos desgasta e consome Melhor é de risos que de lágrimas escrever, Pois rir é o próprio do homem.

Um simples percorrer dos dicionários, observando as definições e orientações que propõem, demonstra a problemática de suas denominações: cômico, engraçado, agradável, divertido, ridículo, graça, caçoadas, ironia, escárnio, zombaria, grotesco etc., são tantos os termos que se apresentam como em uma alegre sarabanda cujo início, fim ou hierarquia não nos é possível enxergar. Utilizar esses termos como ponto de partida em vista de uma categorização *a priori* nos colocaria diante de obstáculos insuperáveis: dificuldade na classificação, falta de clareza nas definições, proliferação das denominações, reorientação sinonímica em círculo. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 20)²

Sobre o riso propriamente dito, o historiador Michel Ragon afirma, por sua vez, que deve existir tantos risos quanto há diferentes tipos de homem:

Há o riso vulgar, o riso grosseiro, o riso indelicado, o riso cínico, o riso sarcástico, o riso espiritual, o riso maluco, o riso obsceno, o riso desconcertado, o riso de espanto, o riso de indignação, o riso caloroso, o riso envergonhado, o riso tímido, o riso esnobe, o riso gordo, o riso amarelo, a caçoadas, o riso zombeteiro, o riso malicioso, o riso sardônico, o riso irônico, o riso inocente. Não acabaríamos nunca de enumerar os risos. (RAGON, 1992, p. 11)³

Considerando tal fato, não seria razoável, da nossa parte, pretender por ordem nessas questões, propondo a melhor definição para cada um desses termos ou discutindo esses elementos conceituais, pois nos afastaríamos do propósito desta pesquisa. Como alerta o historiador francês Georges Minois (2000), em seu ensaio sobre a história do riso e do escárnio, são conhecidos os debates intermináveis aos quais se dedicaram certos

² Tradução nossa do original francês: *Un simple parcours des dictionnaires, de leurs définitions et des renvois qu'ils proposent montre qu'il est difficile de nous en remettre à leurs dénominations: comique, drôle, plaisant, amusant, ridicule; plaisanterie, moquerie, ironie, dérision, raillerie, grotesque, etc. autant de termes qui s'enfilent dans une joyeuse sarabande dont on ne voit ni le début, ni la fin, ni une quelconque hiérarchie. Partir de ces termes pour en faire des catégories a priori nous mettrait face à des obstacles insurmontables; difficulté de classement, flou des définitions, prolifération des dénominations, renvois synonymiques en boucle.*

³ Tradução nossa do original francês: *Il y a le rire gras, le rire grossier, le rire graveleux, le rire cynique, le rire sarcastique, le rire spirituel, le rire loufoque, le rire grivois, le rire étonné, le rire de stupéfaction, le rire d'indignation, le rire chaleureux, le rire honteux, le rire timide, le rire snob, le rire fat, le rire jaune, le ricanement, le rire railleur, le rire gouailleur, le rire narquois, le rire niais. On n'en finirait pas d'énumérer les rires.*

especialistas sobre a palavra “humor”, cuja dificuldade de definição vem do fato de ser um fenômeno global, que varia de uma sociedade para outra, no espaço e no tempo.

Entretanto, em função das inúmeras proposições conceituais, nas diversas áreas do conhecimento, pareceu-nos indispensável esclarecer minimamente nosso leitor sobre o entendimento dado, nesta pesquisa, a algumas dessas denominações. Sem querer aprisioná-las em definições que limitariam a possível compreensão dos fenômenos na leitura dos fatos, entendemos que esse posicionamento conceitual revela-se necessário à compreensão das análises e decorrentes pistas de exploração didática que serão apontadas ao longo deste estudo.

Assim, embora será discutida, no segundo capítulo da tese, a concepção teórica do discurso e do gênero sobre a qual fundamentamos esta pesquisa, assinalamos, desde já, que o humor não é, por nós, apreendido como um gênero em si, mas como um discurso susceptível de se materializar em qualquer situação cotidiana de interação ou em qualquer gênero que o legitime. Torna-se fundamental esse esclarecimento já que alguns estudiosos, principalmente no campo da literatura, o percebem como tal.

A educadora Helena Maria Magalhães define, por exemplo, o humor como um gênero e o humor negro como subgênero em seu estudo *Aprendendo com humor* (2010), sem, contudo, apresentar uma clara definição da noção de gênero nas análises por ela realizadas. Na realidade, verificamos que a autora acaba por abordar o humor mais como um discurso suscetível de se materializar em numerosos gêneros, dentre eles os midiáticos e os literários. Nessa perspectiva, Charaudeau (2006b) define precisamente o humor como um ato do discurso, e não como um gênero, que se inscreve em uma determinada situação de comunicação entendida como ponto de partida de toda e de qualquer análise.

Por conseguinte, o humor apreendido, em nosso estudo, como discurso, particulariza a intencionalidade e o estilo de alguns gêneros ditos humorísticos social e culturalmente instituídos como é o caso da piada, do *stand-up* (ou *one-man-show*), da tirinha, do *dessin de presse* (ou seja, da charge ou do *cartoon* de imprensa) e da comédia. Em outros termos, o que seria da essência desses gêneros sem os fatos humorísticos que os legitimam? Fica claro que sem tais gêneros o humor permanece, mas sem humor, esses gêneros perecem.

Posto isso, e retornando à questão conceitual, propomos que os termos “humor” e “cômico” sejam entendidos como procedimentos verbais e não-verbais que podem, ou não, levar ao “riso”, pois um fato percebido como risível para uns poderá, em oposição, não sê-lo para outros. Queremos dizer com isso que se o riso precisa de um “gatilho”, isto é, se o riso precisa ser motivado por um fato humorístico ou cômico, a realidade diz que esse fato nem sempre provocará o riso em função dos indivíduos e das culturas. Assim, a primeira premissa que estabelecemos é a de que pensar pedagogicamente o humor pelo humor com a intenção de fazer rir os alunos poderá se revelar improdutivo e frustrante.

Precisamente sobre essa problemática, Louis Porcher escreve que

(...) o humor formaria esta aporia de ser simultaneamente necessário e inadequado. O fim e o meio não se confundiriam e o principal erro consistiria em confundi-los: pensar no humor pelo humor abriria uma via sem saída, um impasse semelhante àqueles, múltiplos, que a didática abriu. Mais uma pedagogia de privilegiados, que não precisam de ensino. (PORCHER, 2002, p. 48)⁴

Estabelecemos, ainda, como segunda premissa, o fato de o cômico e o humor não serem mecanismos idênticos, embora possam ser complementares. Uma pessoa pode ser cômica, sem pretensão de sê-lo, enquanto que tal dificilmente acontece com o humor, quase sempre intencional. Diz-se que uma pessoa “é cômica” e que outra “tem humor”. É certo que esses dois mecanismos propõem um olhar peculiar sobre o ser humano ou sobre o mundo. Contudo, enquanto o primeiro apela à essência do ser, o segundo apela à sua inteligência.

Em outras palavras, se a comicidade pode ser um ato do acaso, o humor geralmente não o é. Fazer humor constitui um ato proposital que requer habilidade, empenho e capacidade de percepção dos acontecimentos inerentes a uma comunidade, mas, geralmente, do ponto de vista de suas contradições, seus mal-estares e mal-entendidos, razão pela qual é susceptível de quebrar modelos e paradigmas.

⁴ Tradução nossa do original francês : (...) *l'humour formerait cette aporie d'être à la fois nécessaire et inadéquat. La fin et le moyen ne se confondraient pas et l'erreur prime consisterait à les confondre : penser aller vers l'humour par l'humour ouvrirait une voie sans issue, une impasse semblable à celles, multiples, qu'a ouverte la didactique. Une pédagogie de nantis, qui n'ont pas besoin d'enseignement, une de plus.*

Sobre esse caráter subversivo, a jornalista Stéphanie Fontaine (2010) reconhece que se “todos os espirituosos de mundo se dessem a mão... isso faria tremer os ditadores! Pois o riso, sobretudo quando amarelo, é por vezes o último recurso que possibilita aos oprimidos de se expressarem nesse mundo cruel”⁵. Essa fala nos permite, antever, desde já, a natureza social do humor na sociedade, neste caso, é certo, a mais extrema. No entanto, cabe lembrar que os regimes totalitários, em oposição aos democráticos, não apreciam a brincadeira, o que explica a perseguição exercida contra os humoristas e, nomeadamente, contra os chargistas nas sociedades ditatoriais.

A despeito disso, uma coisa é certa, na França, reconhece-se a importância desses profissionais do riso. Qualquer tentativa de censura costuma provocar longos debates sobre os limites da liberdade de expressão e o “direito à caricatura”, como reivindicado pelo cartunista francês Cabu⁶, após o famoso escândalo das charges sobre Maomé⁷.

No prefácio de um livro recém publicado, Cabu escreve:

Podemos rir de tudo? E poderemos ainda amanhã rir de tudo? Essas perguntas precisam ser feitas... E é esse o objetivo deste livro. Não deve haver limites para o humor que está a serviço da liberdade de expressão, pois lá onde ele acaba, muitas vezes abre-se um espaço para a censura ou a autocensura. Nem as religiões e seus integristas, nem as ideologias e seus militantes, nem os moralistas e seus preconceitos devem interferir no direito à caricatura, mesmo excessiva. (CABU, 2012, p. 5)⁸

⁵ Na sexta edição do jornal AJ! de *Amnesty Internacional* cujo tema do dossiê era *Attention rire tue les dictateurs* (2010), ou seja, “Cuidado rir mata os ditadores”. Tradução nossa do original francês: *Si tous les rigolos du monde voulaient se donner la main... cela ferait trembler les dictateurs ! Car le rire, surtout quand il est jaune, est parfois le dernier outil qui permet aux opprimés de s'exprimer un peu dans un monde de brutes.*

⁶ Cabu, pseudônimo de Jean Cabut é chargista nos jornais satíricos *Canard Enchaîné*, *Charlie Hebdo*, entre outros jornais de grande circulação como o *Le Nouvel Observateur*, *Ici Paris*, *Le Monde*, *Le Figaro*, *France Soir* e *Ciné Revue*. Cabu é também criador de histórias em quadrinhos.

⁷ Para maiores informações acessar o site do jornal COURRIER INTERNATIONAL. *Les dessins par lesquels le scandale est arrivé*, em www.courrierinternational.com/node/132295 - último acesso em 15 de fevereiro de 2014.

⁸ Tradução nossa do original francês: *Peut-on rir de tout? Et pourra-t-on encore demain rir de tout? Ces questions méritent d'être posées... Et c'est l'objectif de ce livre. Pas de limites à l'humour qui est au service de la liberté d'expression, car là où l'humour s'arrête, bien souvent la place est laissée à la censure ou l'autocensure. Ni les religions et leurs intégristes, ni les idéologies et leurs militants, ni les biens pensants et leurs préjugés ne doivent pouvoir entraver le droit à la caricature, fût-elle excessive.*

Quem acompanha o noticiário internacional deve ter notado, após episódios como os do cartunista dinamarquês Kurt Westergaard – que despertou a ira de grupos islâmicos em 2005 –, assim como do desenho animado americano *South Park* ou das charges nos jornais *Charlie Hebdo* e *France-Soir*, que retratar o profeta Maomé constitui uma transgressão para muitos muçulmanos. Ainda assim, o cartunista francês Plantu⁹ se posiciona, em forma de manifesto, no jornal *Le Monde* [Fig. 3, abaixo]. Sem adotar o tom “*bête et méchant*” (estúpido e mau) da revista *Hara-Kiri* cujo lema oficial ficou famoso ou o tom cínico de *Charlie Hebdo*, Plantu deixa, no entanto, a critério de seu leitor o entendimento dado à figura retratada, desafiando o sentido de tal proibição.

Figura 3 – Plantu no *Le Monde* (Paris) 3 fevereiro 2006
eu não devo desenhar Maomé, eu não devo desenhar Maomé...

Diante dos polêmicos incidentes, o então secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU) Kofi Annan sugere, em 2005, ao próprio Plantu, a criação da associação *Cartooning for Peace* composta de cristãos, judeus, muçulmanos e ateus cujo objetivo passa a ser o de defender a liberdade de expressão dos chargistas ou cartunistas do mundo inteiro.

⁹ Plantu, renomado chargista francês, publicou no jornal *Phosphore* até 1986. Publica no *Le Monde* desde 1972, em seu início de carreira, e no *L'Express*, entre outras atividades ligadas ao humor.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável analisar a sociedade na qual o riso está inserido para captar sua real significação social. Sobre tal fato, o filósofo francês Henri Bergson (1900) justamente escreve:

Para compreender o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social. Essa será – convém dizer desde já – a idéia diretiva de todas as nossas investigações. O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social. (BERGSON, 2004, p. 6)

Segundo o filósofo Frédéric Worms (2007)¹⁰, foi Bergson quem reintroduz, no início do século XX, o estudo do riso nas grandes doutrinas sociológicas modernas e, com isso, na linguagem, ao associá-lo a uma norma que se propaga e que, por questões vitais, castiga a personagem desatenta às normas sociais.

Definida a concepção de humor a partir da qual embasamos nossas reflexões nesta pesquisa, propomos que voltemos à distinção, por nós estabelecida, entre fatos cômicos e fatos humorísticos. Para tanto, observemos, primeiramente, um *dessin de presse* de Plantu [Fig. 4, abaixo], publicado no jornal *Le Monde*.

Figura 4 – *dessin de presse* de Plantu (CAILLAUD-ROBOAM, 2011, p. 9)
Em alemão, “rigor” se diz: “sarpakēt” Em inglês, “rigor”, se diz: “austerity”
Em francês, “rigor” não se diz.

¹⁰ Na introdução da edição francesa do ensaio sobre o riso de Henri Bergson, *Le Rire* (2007, p.8).

Em uma primeira leitura, observa-se que se a caricatura dos personagens visa a um efeito lúdico-cômico, é o mecanismo do humor que, com base no contexto histórico e nos estereótipos culturais, complementa a intencionalidade social e crítica desta charge. No exemplo acima, os estereótipos materializados no *dessin de presse* de Plantu constituem, como definidos pelo historiador Elias Thomé Saliba (2002, p.16), “uma espécie de prêt-à-porter do humorismo que, por sua vez, se alimenta da vocação de juntar fragmentos do passado e concentrá-los naquele instante rápido e fugidio” do texto humorístico de imprensa.

Neste caso específico, contrapondo-se à renomada sabedoria alemã e à resignação inglesa – a partir de um olhar francês sobre os personagens – ilustra-se a falta de disposição dos franceses em colaborar com os planos de austeridade impostos pela União Europeia (doravante, UE), na ocasião da crise econômica de 2010, a ponto de não se considerar a enunciação da palavra “rigor” (*rigueur*) em francês, situação que suscita o riso com intenção de crítica social dirigida aos políticos da época e, talvez, de certa correção.

Neste exemplo, o que distingue o cômico do humorístico é a intenção social desse último, embora não resta dúvida de que a comicidade dos traços caricaturais dos personagens (o então presidente Nicolas Sarkozy, seu primeiro ministro François Fillon e a caricatura de um francês de classe média) complementa o efeito de sentido lúdico-crítico do gênero, efeitos sobre os quais voltamos a falar no próximo capítulo da tese. De momento, importa-nos esclarecer que, quando comparado com o humor, compreendemos, em nosso estudo, o cômico como um fenômeno mais universal visando, quase sempre, a um efeito lúdico, ainda que não de modo exclusivo.

O palhaço faz rir a quase todos porque é cômico – e notemos que raramente tem humor ou “bom” humor –, porque se veste de um jeito extravagante, porque é desproporcionado em suas ações, é exageradamente desatento, travesso, chorão, bonzinho, vilão, romântico ou dramático. Não queremos dizer com isso que o “cômico” deva ficar apenas restrito ao cômico de corpo ou de ações, como acontece no cinema burlesco de Chaplin, de Sennett ou de Keaton. É possível a representação, por meio do verbo, dessas comicidades de materialidade ou de movimentos a serviço do riso. Contudo, existe uma distinção entre a comicidade que a linguagem exprime daquela que a linguagem cria. Sobre essa distinção, Bergson explica:

(...) a rigor, a primeira poderia ser traduzida de uma linguagem para outra, com a possibilidade de perder a maior parte do seu brilho ao passar para uma sociedade nova, diferente em termos de costumes, literatura e, sobretudo, associações de idéias. Mas a segunda é geralmente intraduzível. Deve tudo o que é à estrutura da frase ou à escolha das palavras. Não constata, por meio da linguagem, certas distrações particulares dos homens ou dos acontecimentos; destaca as distrações da linguagem em si. É a própria linguagem, aqui, que se torna cômica. (BERGSON, 2004, pp. 76-77)

O dicionário de *mots-valises* de Alain Créhanche (2004) ilustra essa possível comicidade que a linguagem cria. São truncamentos, associações de palavras, jogos com prefixos e sufixos em francês que visam a um efeito lúdico sobre a língua em si. Vejamos alguns exemplos, dificilmente traduzíveis em português:

ABASOURDINE : stupéfaction exprimée avec une grande retenue.

BÂBORIGÈNE : individu qui réside sur le côté gauche d'un navire, côté dont il est précisément originaire.

CALAMITIÉ : sentiment d'affection qui n'engendre que des désastres.

DIVANGATION : entretien avec son psychanalyste.

ESPOIRE : individu dont la confiance confine à la crédulité.

Lendo essas definições fica evidente, para aquele que domina a língua francesa, que há substância para o riso (“*il y a matière à rire*”), como costumava dizer o humorista belga Raymond Devos (1922-2006), inigualável malabarista de palavras cuja matéria prima era o efeito de sentido lúdico que a linguagem é capaz de produzir.

Selecionamos, a título de exemplo, o texto *En coup de vent* extraído da obra de François Beauval, em três tomos, sobre os melhores artistas do riso na França, *Les meilleures pages du rire et de l'humour* (1978, pp. 17-19):

*L'été dernier... j'avais trouvé un petit hôtel au bord de la mer, pour être tranquille !...
Je n'ai pas fermé l'oeil de la nuit ! Au petit jour, j'ai fait la valise, je suis allé voir le patron
de l'hôtel. Je lui dis :*

- *Qu'est-ce que c'est que votre hôtel ? Le voisin d'à côté n'a pas arrêté de siffler de la nuit.*

Il me dit :

- *Ce n'est pas le voisin, c'est le vent !*

Je dis :

- *Les portes qui claquent ?*

Il dit :

- *C'est le vent !*

Je dis :

- *Ce n'est pas le vent qui faisait tout ce vacarme ?*

Il dit :

- *Si ! Chaque fois qu'il y a un coup de vent, il y a un élément de la maison qui s'en va !*

Je dis :

- *Vous le remplacez ?*

Il dit:

- *Ça coûterait trop cher... Pensez! Un pan de mur, à l'heure actuelle, ça va chercher plusieurs milliers de francs.*

J'ai dit :

- *Légers ?*

Il me dit :

- *Non, lourds ! Légers?... Pensez... Avec le vent qu'il fait...*

J'ai dit :

- *Ça vous fait des chambres en moins, ça !*

Il me dit:

- *Oui! J'ai débuté ici avec cent chambres... Il m'en reste huit !¹¹*

¹¹ Tradução nossa do original francês: No verão passado... eu tinha encontrado um pequeno hotel na beira do mar, para descansar!... Não preguei o olho a noite toda! Ao amanhecer, eu fiz a mala, fui ver o dono do hotel. Eu disse:- Que tipo de hotel é esse? O vizinho do lado não parou de assobiar a noite toda. Ele disse: - Não é o vizinho, é o vento! Eu disse: - As portas batendo? Ele disse: - É o vento! Eu disse: - Não é o vento que fez todo aquele barulho? Ele disse:- Sim! Sempre que há uma rajada de vento, um elemento da casa se vai! Eu disse:- Você o substitui? Ele disse: - Ficaria muito caro... Pense! Uma parede, hoje, são alguns milhares de francos. Eu disse: - Antigos? Ele disse: - Não, novos! Antigos?... Pense... Considerando o vento atualmente [em um jogo de linguagem com a expressão *par les temps qu'il fait* quando alguém se refere a tempos difíceis]... Eu disse: - São quartos a menos para você, tudo isso!. Ele disse: - Sim! Comecei com uma centena de quartos ... Ficaram oito!

Se a comicidade das palavras do dicionário d'Alain Créhandre não visa a outro objetivo do que o de produzir um efeito de sentido puramente lúdico na linguagem, no caso da história de Raymond Devos, a comicidade também visa a um absurdo de situação. Com isso, essas criações verbais costumam escapar à razão – um dos procedimentos lógicos do humor sobre o qual falamos no segundo capítulo da tese –, o que suscita o riso sem, contudo, intenção de crítica social, pois é o jogo com a língua ou com a linguagem que está, nessas manifestações, em questão.

Esse “riso linguístico”, como denominado por Louis-Jean Calvet (1980, p. 29) em um artigo no *FDLM*, vem sendo explorado em contexto de ensino-aprendizagem do FLE por meio de gêneros diversos como o trocadilho e o trava-língua oriundos da cultura popular, entre outras atividades lúdicas possíveis com base no jogo com a linguagem.

Sem querer atribuir menor relevância aos desafios linguísticos inerentes ao humor na língua, nossa atenção volta-se, neste estudo, para o riso social visando o reconhecimento e a compreensão dos elementos que o compõem a partir da leitura de *dessins de presse*. Neles, poderemos observar mais de perto a natureza do humor, identificar seus mecanismos materializados no texto (verbal e não-verbal) a partir de uma realidade concreta, ou seja, tangível e palpável.

Nesse âmbito, a peculiar realidade humorística francesa e as recentes polêmicas em torno do humor, inclusive no Brasil¹², reforçaram nossa convicção quanto à necessidade de se abordar o tema em contexto de ensino-aprendizagem do FLE. Sobre essa questão, chama a atenção a constatação do sociólogo francês Michel Frize:

Certamente, o momento atual, moderno, é o da leveza, ninguém mais quer se levar a sério. Nos palcos da televisão francesa, por exemplo, a vez é de quem será mais divertido. Acabaram-se os artistas do humor sério! Os humoristas nunca estiveram tanto na moda, a cada dia um novo nome! (...) Fora os escritores com sua bela linguagem! Fora os mestres de palavras (para pensar)! O tempo está mais para a risada "profissional" - de preferência

¹² Para maiores informações acessar a matéria do site OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. *A polêmica do humor irresponsável*, em www.observatoriodaimprensa.com.br - último acesso em 24 de abril de 2014.

ofensiva. Em suma, É PRECISO RIR, ponto final, de tudo e de nada, dos poderosos e dos fracos. (FIZE, 2009, p. 15)¹³

Como ignorar esse fenômeno de linguagem? Como preparar nosso estudante à atual vivência humorística francesa? Do que riem, hoje, os franceses? Qual o limite entre o intercultural e o intersubjetivo? Quais são os estereótipos que circulam na sociedade francesa? O que parece ser, ou não ser, politicamente correto nesta sociedade? Será que brasileiros e franceses riem das mesmas coisas? Ou não? O que, no riso, nos aproxima ou nos distancia uns dos outros?

Não tivemos a ilusão de encontrar respostas conclusivas e muito menos definitivas a essas questões, mas, em função de nossos objetivos, refletimos, direta ou indiretamente, sobre elas ao longo deste estudo. Antes de tudo, nos propomos investigar cada um dos elementos escondidos por trás desse fenômeno de linguagem quando abordado em contexto de ensino do FLE.

Posto isso, e levando em consideração as ponderações feitas neste primeiro item, pareceu-nos inviável, especialmente em contexto de ensino-aprendizagem de outra língua/cultura, isolar um gênero entendido como humorístico das demais expressões do riso nesta sociedade.

Sendo assim, apresentamos, de início, um breve panorama do humor na França. Essa “*mise en contexte*” ou contextualização permite que entremos em contato com algumas das manifestações humorísticas que, hoje, circulam na sociedade francesa, algumas mais antigas e outras mais recentes, refletindo mudanças históricas e sociais na França que precisam ser pontuadas.

¹³ Tradução nossa do original francês : *Assurément, l'heure actuelle, moderne, est à la légèreté; plus personne ne veut se prendre au sérieux. Sur les plateaux de la télévision française, par exemple, c'est à qui sera le plus drôle. Finis les pince-sans-rire ! Les humoristes n'ont jamais été autant à la mode; chaque jour un nouveau nom! (...) Dehors les gens de belles plumes! Dehors les maîtres mots (à penser)! Le temps est à la rigolade "professionnelle" – de préférence blessante. Bref, IL FAUT RIRE, un point c'est tout, de tout et de rien, des puissants et des gens de peu.*

1.2. O riso na França

Sem ter a pretensão de elencar todos os meios nos quais circula o humor, nem de analisar todos os gêneros humorísticos susceptíveis de serem encontrados em uma viagem pelo território francês, este segundo item possibilita intuir, em contexto de ensino-aprendizagem de FLE, certo modo francês de fazer humor e algumas temáticas que o humor midiático costuma explorar – campo ao qual pertence o *dessin de presse*. Para tanto, destacam-se determinados gêneros representativos desse humor francês, escolha que, embora seletiva, permite que travemos conhecimento mínimo sobre alguns profissionais do riso que, hoje, se destacam na França.

Assim, no item 1.2.1., falamos do programa satírico campeão de audiência, há mais de 20 anos, na televisão francesa que versa sobre temas políticos constituindo uma potencial fonte de informação para aquele que se encontra distante do noticiário francês, universo no qual chargistas e humoristas buscam, também, suas inspirações.

Nos itens 1.2.2. e 1.2.3., conferimos especial atenção ao jornal satírico e a história em quadrinhos, pois consideramos existir uma relação intrínseca entre esses gêneros e o *dessin de presse* – ou a charge, como é mais comumente denominado no Brasil.

No item 1.2.4., contextualizamos minimamente o cinema francês cômico, tendo em consideração sua influência no cenário mundial marcando, sobretudo, certo modo de fazer rir “à francesa”.

Por fim, no item 1.2.5., descrevemos o fenômeno *one-man-show*, um gênero atual de incontestável sucesso na França.

Essa visão panorâmica sobre o humor e o risível permite que criemos um fio condutor entre os vários tipos de manifestações humorísticas, o *dessin de presse* e certo estilo caricatural francês que costuma apelar ao grotesco e, não raras vezes, ao humor negro, à irrisão ou à auto-irrisão. Sobre o humor negro à francesa, o poeta André Breton já dizia:

Tudo indica que ela [a noção de humor negro] permanece em plena efervescência e se propaga tanto por meio da oralidade (as histórias conhecidas por “Marie la Sanglante”) quanto da expressão plástica (especialmente no que concerne ao desenho [*dessin*] em algumas publicações semanais) e do cinema (pelo menos quando se está à margem da

produção de entretenimento). (BRETON, 1966, p. 5; comentários nossos entre colchetes)¹⁴

Sobre tal fato, Magalhães (2010) observa que haveria, no campo da literatura, a partir da influência das poesias destrutivas de Baudelaire às de Rimbaud, um prazer humorístico francês que nem sempre provoca o riso no leitor brasileiro porque distante de nossa experiência social sobre o riso. Nas relações sociais, ao que tudo indica, não seria muito diferente. Segundo Gérard-Vincent Martin:

O panorama audiovisual francês fornece numerosos exemplos de interações verbais com múltiplos locutores onde a brincadeira, a zombaria, o riso gratuito, o sarcasmo se propagam. Quer aconteça em uma emissão de televisão ou no filme *Le dîner de cons*, um participante pode se transformar em vítima. Quando destacamos os capítulos e os trechos de Edward T. e Mildred Reed Hall (1990: 207 e 219) sobre os comportamentos dos franceses nos almoços de negócio e sobre “a inteligência e o humor” que eles adorariam, o escárnio orquestrado é sem dúvida recorrente nas relações sociais francesas. (MARTIN, 2002, p. 25)¹⁵

A esse respeito, o educador José Sterza Justo (2006) constata que a necessidade social e psíquica do humor é tão grande que, em determinadas sociedades, as relações sociais se encontram fortemente impregnadas por esse tipo de linguagem. Entretanto, ainda que estejamos cientes dos possíveis desencontros interculturais no que concerne à experiência humorística de cada grupo, poucos são os estudos que apresentam uma metodologia de análise como ferramenta didática de compreensão em leitura do humor susceptível de nos auxiliar no momento de identificar seus elementos e de detectar

¹⁴ Tradução nossa do original francês: *Tout indique qu'elle reste en pleine effervescence et se propage tant par la voie orale (les histoires du type dit "Marie la Sanglante") que par celle de l'expression plastique (tout spécialement au niveau du dessin dans certains hebdomadaires) et celle du film (du moins quand il se veut en marge de la production de tout repos).*

¹⁵ Tradução nossa do original francês: *Le paysage audiovisuel français fournit de nombreux exemples d'interactions verbales à locuteurs multiples où la plaisanterie, la moquerie, le rire gratuit, le sarcasme fusent. Que cela soit dans une émission de télévision ou dans un film *Le dîner de cons*, un participant peut en être la victime. Lorsque l'on met en exergue les chapitres et les extraits de Edward T et Mildred Reed Hall (1990: 207 et 219) concernant les comportements des Français dans les repas d'affaires et sur "l'esprit et l'humour" qu'ils adorerait, la moquerie orchestrée est sans doute récurrente dans les relations sociales françaises.*

possíveis distanciamentos em situação de ensino de línguas estrangeiras, no caso desta tese, de FLE.

De imediato, fica evidente que uma iniciação e, sobretudo, uma reflexão mais profunda sobre o tema se impõe, levando em consideração não só o estranhamento que o humor francês é capaz de despertar no estudante brasileiro, como ainda os desafios que o tema vem impondo à sociedade em geral. Vejamos, para começar, algumas dessas peculiares manifestações do humor na França.

1.2.1. Os programas satíricos

Na França, a caricatura satírico-política – não tão distante da intencionalidade social e, geralmente, provocadora do gênero *dessin de presse* – encontra sua maior significação nos programas televisivos como o *Bébête Show* (TF1 - 1982-1995), inspirado, na época, do programa norte-americano *Muppet Show* e, mais tarde (1988 até hoje), do popular programa *Les Guignols de l'Info*¹⁶.

Figura 5 – *Les Guignols de l'info* em *O World Company*, reflexo dos apetites mercantilistas sem escrúpulos (PLANTU & GRIMALDI, 2010, p. 19)

Les Guignols são transmitidos diariamente às 19h55 no canal de televisão a cabo Canal +, exceto no período de férias escolares. Trata-se de uma paródia representada por

¹⁶ Para maiores informações acessar o site CANAL+, em www.canalplus.fr/c-divertissement/pid1784-c-les-guignols.html – último acesso em 04 de abril 2014.

marionetes que oferece ao telespectador uma caricatura da política e das personalidades públicas na sociedade francesa. “Cada partido político”, diz Martin (2002, p. 24), “recebe sua carga de críticas divertidas e, nessa medida, pode ser considerada humorística e não irônica já que todos se vêm ridicularizados” neste programa¹⁷.

A televisão lança mão de seus melhores artefatos aproveitando-se, de preferência, das gafes dos mais influentes, como também das particularidades físicas, das vozes e dos comportamentos das personalidades midiáticas em destaque no momento, na França ou no mundo em geral. O programa, além de caricaturar, coloca em evidência os defeitos dos atores políticos de atualidade.

A esse respeito, Plantu e Grimaldi escrevem:

(...) os Guignols souberam por exemplo abordar, com divertidos cenários antecipatórios, a deriva liberal e mercadológica do mundo, com sua célebre saga World Company [Figura 5, acima]. (...) A sátira revela as terríveis inclinações da sociedade; as loucuras da administração Bush apareciam em sua forma embrionária nos esquetes dos Guignols anos antes de seu advento. Pelos seus efeitos de exageração, a sátira tem ainda um papel de formador, de sensibilização diante das questões contemporâneas. (PLANTU & GRIMALDI, 2010, p. 19; comentário nosso entre colchetes)¹⁸

No programa em questão, o exagero, o humor sarcástico que ridiculariza – não devendo poupar nada, nem ninguém – demonstrando certa falta de complacência perante a imperfeição alheia parece ter, na sociedade francesa, uma função útil, uma relevância social no exercício de formação da opinião pública. Após 25 anos de vida televisiva, *Les Guignol de l’Info* continua batendo recordes de audiência, possui, hoje, um fã-club de

¹⁷ Tradução nossa do original francês: *Chaque parti politique reçoit son lot de critiques amusantes; dans cette mesure l’émission relève de l’humour et non de l’ironie puisque toutes les têtes s’y ridiculisent.*

¹⁸ Tradução nossa do original francês: (...) *les Guignols ont par exemple su aborder, avec d’hilarants scénarii d’anticipation, la dérive libérale et marchande du monde, à travers leur célèbre saga World Company (...) La satire dévoile les inclinations effroyables de la société ; les folies de l’administration Bush apparaissaient en germe dans les sketches des Guignols des années avant son avènement. Par ses effets de grossissement, elle a aussi un rôle formateur, de sensibilisation aux enjeux contemporains.*

mais de 1 milhão de seguidores no *Facebook* e é, não raro, o tópico semanal mais comentado no *Twitter*¹⁹.

O que garante o sucesso do programa é o seu senso da derrisão e a possibilidade de castigar, pelo riso, os *lapsus*, os incidentes e as distrações das personalidades públicas que estão sob os holofotes midiáticos. Trata-se de uma forma de lidar com os acontecimentos de atualidade que, do ponto de vista de outra cultura, poderá parecer, por vezes, incompreensível porque abusiva ou transgressora.

Entretanto, não resta dúvida de que o formato do programa e seu aspecto lúdico possibilita, em contexto de ensino-aprendizagem do FLE, uma inusitada abordagem da realidade política francesa ou, até mesmo, de certa realidade globalizada que nos concerne a todos. Além disso, impõe-se uma reflexão sobre essa peculiar maneira de lidar com os fatos sociais: será que um programa similar, cujo humor um tanto zombeteiro constitui parte integrante do contrato de comunicação, teria tamanha aceitação e despertaria tanto interesse em outros contextos culturais, dentre eles, o brasileiro²⁰?

A despeito desta questão, mediante devida preparação, necessária seleção de trechos e definição de objetivos pedagógicos – levando-se em consideração a necessidade, o nível e o perfil do grupo/classe –, *Les Guignols de l'Info* constitui uma fonte potencial de pesquisa e possibilita, para aquele que se encontra distante do cotidiano informativo francês, identificar com certa rapidez os temas e as personalidades em destaque, naquele momento, na vida social e política na França.

Nesse aspecto, há que se ressaltar que recorreremos, em diversas ocasiões, a essa programação para entender melhor as relações existentes entre os possíveis temas retratados por alguns chargistas. Considerando existir um fio interdiscursivo no humor midiático contemporâneo, essa tomada de consciência auxilia na construção de sentido dos fatos de atualidade veiculados na imprensa francesa, principalmente no que concerne aos *dessins de presse* nos quais reencontramos, inevitavelmente, algumas temáticas em pauta na mídia nacional. Nesse âmbito, nossa atenção volta-se, precisamente, para os jornais satíricos.

¹⁹ Para maiores informações acessar o site L'OBS. *Zlatan nouveau roi des Guignols*, em teleobs.nouvelobs.com/articles/38592-zlatan-nouveau-roi-des-guignols – último acesso em 04 de abril 2014.

²⁰ Como porta-voz da indignação da sociedade, o emblemático semanário brasileiro *O Pasquim*, que circulou no período da ditadura militar, se aproxima, ainda que em versão impressa, da intencionalidade crítica do programa francês *Les Guignols*. Para maiores informações, podemos nos remeter à obra de Jaguar e Sérgio Augusto publicada em três volumes (2006, 2007, 2009).

1.2.2. Os jornais satíricos

A imprensa independente francesa aparece em 1915, ou seja, no início da Primeira Guerra mundial com o lançamento do famoso jornal satírico *Le Canard Enchaîné* [Fig. 6, abaixo] considerado um dos mais antigos periódicos da França.

Figura 6 – Lucien Laforge: comemorações do 14 de julho pós-guerra (o desfile como idealizado pela revista satírica), capa publicada em 16 de julho de 1919 (PLANTU & GRIMALDI, 2010, p. 19)

Além do *Le Canard Enchaîné*, duas outras revistas se destacam: *Hara-Kiri* e *Charlie-Hebdo*. A primeira foi fundada em 1960, pelo escritor e cartunista francês François Cavanna e pelo humorista Georges Bernier, mais conhecido como *Le Professeur Choron*. Segundo o jornalista francês Pierre Jaxel-Truer²¹, essa memorável publicação, bem mais libertária quando comparada com o tom do *Le Canard*, foi diversas vezes censurada e teve suas portas momentaneamente fechadas por causa de um título provocador, considerado ofensivo, sobre a morte de Charles de Gaulle em 09 de novembro de 1970 [Fig. 7, abaixo].

Figura 7 – Estúpido e mau: *L'Hebdo Hara-Kiri* n° 94, de 16 de novembro de 1970. Baile trágico em Colombey – 1 morto.²²

²¹ Para maiores informações sobre essas publicações acessar o site do LE MONDE.FR. *C'est quoi l'esprit Charlie Hebdo*, em http://www.lemonde.fr/m-actu/article/2015/01/07/c-est-quoi-l-esprit-charlie-hebdo_4551065_4497186.html - último acesso em 20 de janeiro de 2015.

²² Diante da comoção e da repercussão midiática do falecimento do General de Gaulle enterrado na cidade de Colombey-les-Deux-Églises, a revista *Hara-Kiri* publica um título paródico em alusão ao incêndio ocorrido alguns dias antes na discoteca “Cinq-Sept” em Saint-Laurent-du-pont que resultou em 146 vítimas fatais. Seu

A fim de contornar a interdição e de reivindicar a absoluta liberdade de expressão da imprensa independente – sua já conhecida e distinta marca registrada –, a equipe de cartunistas de *Hara-kiri*, liderada por Cavanna, anunciam na mesma semana e com o apoio de grandes personalidades, dentre elas Jean-Paul Sartre e Jacques Fauvet (diretor do *Le Monde*), o lançamento da revista *Charlie Hebdo*. Para a criação do título da “nova” publicação, inspiram-se, na época, da já conceituada revista de história em quadrinhos *Charlie Mensuel*, também fundada por Bernier com o renomado cartunista Georges Wolinski na direção de redação.

Hara-kiri volta a ser publicada mensalmente, com numerosos altos e baixos, até início do ano 2000. Quanto à *Charlie Hebdo*, convém reconhecer que seu humor não satisfará a todos. Em função disso, a revista deixa de ser publicada, em 1981, por prováveis motivos financeiros. Em 1992, a controversa publicação volta, no entanto, à cena francesa e recupera parte de sua audiência, mas se vê, uma vez mais, ameaçada pela justiça diante de sua decisão de reproduzir caricaturas do profeta Maomé, inicialmente publicadas em 2005 no jornal dinamarquês *Jyllands-Posten*. Em 2006, a revista abre, com isso, uma nova página em sua história.

Assim, é-nos possível dizer que, independentemente do estilo e do tom mais ou menos provocador de cada linha editorial, essas populares publicações tratam, com humor e derrisão, dos fatos de atualidade que, na mídia em geral, costumam suscitar apenas comentários austeros e supostamente objetivos sobre os abusos de autoridade, os poderes políticos, religiosos, ideológicos e financeiros franceses. Não obstante o possível número de publicações dessa natureza na França, não restam dúvidas de que o *Canard*, bem como seu periódico *dossier* [Fig. 8, abaixo] sobre os bastidores da política nacional e internacional, é certamente a mais respeitada e conceituada de todas. Por isso, não seria possível não destacá-la das demais.

objetivo era criticar o sensacionalismo da grande imprensa ao comentar a tragédia de Saint-Laurent rotulada de “baile trágico” e apontar certa desmedida em relação aos fatos noticiados na mesma semana.

Figura 8 – *Tout Hollande en un dossier* (outubro 2012)
Eu, François Normal, meus homens, minhas mulheres, minhas redes.

Na capa do jornal, chama a atenção a imagem do atual presidente da república francesa François Hollande, designado de “François Normal”, o estilo caricatural camponês com o tradicional gorro (“*béret*”, o chapéu típico francês), e o pão francês debaixo do braço (a tradicional “*baguette*”) ²³. Levando-se em consideração a representação estereotipada e um tanto simplista do personagem, a emblemática caracterização revela o posicionamento crítico da revista com relação ao presidente do partido socialista recém eleito na época em que o jornal foi publicado.

Sobre a incontestável influência deste jornal satírico e sua importância no contexto sociopolítico francês, Plantu e Grimaldi observam:

No registo da provocação e da violência gráfica, o “Canard enchaîné” foi, no entanto, amplamente suplantado por “Siné-Massacre”, “Hara-Kiri”, ou, em sua versão dirigida por Choron e Cavanna, “Charlie Hebdo”. Isso não

²³ Para maiores informações acessar o site do jornal LE CANARD ENCHAÎNÉ, em www.lecanardenchaine.fr – último acesso em 04 de fevereiro de 2014.

impedia de Gaulle de se perguntar a cada quarta-feira: “O que diz a ave, esta semana?” (PLANTU & GRIMALDI, 2010, p. 19)²⁴

Considerado jornal de investigação, revelara-se atuante em numerosos escândalos. Sobre essa questão, o atual chefe de redação do *Canard* reconhece e esclarece, em uma entrevista cujo trecho reproduzimos:

O Canard enchaîné não tem a pretensão de ter derrotado Giscard em 1981²⁵. Para ele, o papel dos jornalistas é simplesmente o de "revelar às pessoas o que lhes escondemos, dizer o que devem saber para se comportarem como cidadãos (...) e para que esta sociedade possa ser minimamente radiografada pela imprensa".²⁶

Nessa perspectiva de ação cidadã e de revelação da verdade escondida, o historiador francês Laurent Martin constata – em um artigo intitulado *Pourquoi lit-on le Canard Enchaîné?* (2000) – ou seja, “Por que lemos o Canard Enchaîné?” – que *Le Canard* representa uma forma alternativa de imprensa que não encontra similar na França e no mundo.

Fundado em 1915 pelo jornalista Maurice Maréchal e pelo caricaturista Henri-Paul Deyvaux-Gassier – autor da famosa frase “*Tu auras mes plumes, tu n’auras pas ma peau*” (Você terá minhas penas, mas não a minha pele)²⁷ –, seus idealizadores buscavam inspiração

²⁴ Tradução nossa do original francês: *Dans le registre de la provocation et de la violence graphique, le ‘Canard enchaîné’ fut néanmoins largement supplanté par ‘Siné-Massacre’, ‘Hara-Kiri’ ou, dans sa version animée par Choron et Cavanna, ‘Charlie Hebdo’.* Cela n’empêchait pas de Gaulle de s’enquérir chaque mercredi ‘Que dit le volatile, cette semaine?’

²⁵ Enquanto o país afundava em uma de suas maiores crises econômicas, após a fim da segunda guerra mundial, *Le Canard Enchaîné* revela, no dia 10 de outubro de 1979, um escândalo que envolvia o então presidente da república Valéry Giscard d’Estaing, escândalo que ficou conhecido como “*les diamants de Giscard*”, o presidente teria recebido os tais diamantes de presente do ditador africano Jean-Bedel Bokassa. Para maiores informações acessar o site da revista LA NUIT RWANDAISE, em www.lanuitrwandaie.net - último acesso em 04 de abril 2014.

²⁶ Tradução nossa do original francês: *Le Canard enchaîné n’a pas la prétention d’avoir fait perdre Giscard en 1981. Pour lui, le rôle des journalistes est simplement de ‘révéler aux gens ce qu’on leur cache, de leur dire ce qu’ils doivent savoir pour se comporter en citoyens (...) et pour que cette société soit un peu radiographiée par la presse’.* Para maiores informações acessar o site CHARLIE ENCHAÎNÉ, em charlieenchaine.free.fr/?Portrait-radiophonique-du-Canard – último acesso em 04 de novembro 2014.

²⁷ O termo “*plumes*” em francês pode também ter o significado de “pena” usada para escrever.

no jornal *L'Homme libre* (“O Homem livre” de Georges Clemenceau²⁸) que, na época, mudara seu título para *L'Homme enchaîné* (O Homem acorrentado), após censura ao jornal. Maurice Maréchal lembra-se, então, de batizar a nova publicação de *Le Canard enchaîné*, num jogo paródico com o jornal de Clemenceau.

Para além dessa breve contextualização histórica, convém, ainda, esclarecer que, até o século XIII, a palavra “*canard*” – ou seja, pato, em língua portuguesa – não designava o animal, mas era o apelido pejorativo atribuído a uma pessoa que falava demais. Por extensão, no jargão jornalístico francês, “*un canard*” passou a significar um jornal ou uma falsa notícia publicada para confundir o leitor, “*il faut couper les ailes à ce canard*” (precisamos cortar as asas deste pato), expressão familiar para dizer que é preciso desmentir algum rumor.

Assim, na ocasião do lançamento do jornal, o diretor declara, no primeiro editorial, ter a intenção

« (...) de somente inserir, após cuidadosa verificação, notícias rigorosamente incorretas. Todos sabemos, com efeito, que a imprensa francesa, sem exceção, comunica apenas a seus leitores, desde o início da guerra, notícias implacavelmente verdadeiras. Então! O público está cansado! O público quer notícias falsas ... para variar. Ele terá notícias falsas.» (MARÉCHAL *apud* MARTIN, 2000, p. 47)²⁹

É curioso observar como todo o texto é construído em tom de ironia, o que marcaria, aliás, o estilo do *Canard* e ilustra, de certa forma, o humor “*pinçant*” (mordaz) tão peculiar dos franceses e, não raro, de difícil compreensão quando se é de outra cultura. Certamente não por acaso, diz Martin, um leitor chega a definir o estilo do jornal como um humor de tal modo francês que não se pode deixar de lê-lo (*loc. cit.*).

²⁸ Médico, político de extrema esquerda e jornalista, Georges Clemenceau foi, também, o responsável pela publicação do jornal *Aurore* no qual o escritor francês Émile Zola publicou seu artigo “J’accuse...!” (Eu acuso...!) a propósito do famoso “Caso Dreyfus” - para maiores informações acessar o site JUDAISME DE L’ALSACE ET DE LORRAINE. *L’Affaire Dreyfus*, em judaisme.sdv.fr/perso/dreyfus/affaire.htm – último acesso em 07 de novembro de 2014.

²⁹ Tradução nossa do original francês: (...) ‘*n’insérer, après minutieuse vérification, que des nouvelles rigoureusement inexactes. Chacun sait, en effet, que la presse française, sans exception, ne communique à ses lecteurs, depuis le début de la guerre, que des nouvelles implacablement vraies. Eh bien ! Le public en a assez ! Le public veut des nouvelles fausses... pour changer. Il en aura.*’

Mas, nas palavras do historiador, o que o leitor francês apreciava, nesta publicação, em primeiro lugar é

(...) uma atitude. Uma deontologia, provavelmente, mas um pouco mais do que isso: certa maneira de ser, de se posicionar, frente aos poderes sempre ameaçadores. E primeiramente uma grande honestidade, uma integridade moral. "Ninguém obriga você a ser honesto e você o é" (MARTIN, 2000, p. 44)³⁰

Dentro desta perspectiva, isto é, de coragem e de honestidade perante os poderes políticos, o *Canard* pode ser considerado um dos sucessores da imprensa ilustrada satírica do século XIX. É importante observar que a ilustração grotesca já era apreciada pelo público francês, expandiu-se com desenhistas talentosos como Charles Philipon (1800-1862) e Honoré Daumier (1808-1879) que souberam aproveitar certa liberdade de imprensa para divulgar suas ideias que já denunciavam as distorções e os opressores da época [Fig. 9, abaixo]:

Figura 9 – Honoré Daumier (1831) gravura de Louis-Philippe em Gargantua. Dois séculos de caricatura e de *dessin de presse* (PLANTU & GRIMALDI, 2010, p.16)

³⁰ Tradução nossa do original francês: (...) *une attitude. Une déontologie, sans doute, mais un peu plus que cela : une certaine façon d'être, de se tenir, en face des pouvoirs toujours menaçants. Et d'abord une grande honnêteté, une intégrité morale. 'Nul ne t'oblige à être honnête et tu l'es'.*

Esses desenhos que viriam a ser chamados de caricaturas grotescas passaram a fazer de tal maneira parte do imaginário político francês que, a partir do ensaio de Baudelaire *Da essência do riso e, de um modo geral, do cômico nas artes plásticas* (1855), o gênero passa a ser considerado, na França, como uma alternativa antológica ao estudo da história cultural porque reconhecido como uma forma de representação alternativa à arte erudita, observa a historiadora Laura Moutinho (cf. 2006, p. 138).

Posto isso, no início do século XX, inspirado pela tradição e pelo poder da imagem ilustrada satírica do século XIX, o *Canard* chama, então, a atenção do público francês pela proposta de renovação do gênero que aliada ao texto acaba ganhando novo formato. Quando comparada com a ilustração grotesca do século anterior, o que os fundadores do *Canard* passam a propor é um desenho mais moderno, isto é,

(...) um desenho depurado, mais nervoso, mais eficiente, adaptado aos novos ritmos da atualidade política; é H.-P. Gassier, co-fundador do *Canard*, que impôs na imprensa francesa o desenho à mão e a importância da legenda, rompendo com as composições sombrias e minuciosas que haviam dominado a charge da Belle Époque. Quanto ao texto, Maurice Maréchal usou em uma escala sem precedentes um estilo no qual o sarcasmo, a paródia, a ironia tomaram igual importância. (MARTIN, 2000, p. 47)³¹

Com esta transformação, o jornal torna-se marca registrada do humor satírico-político francês. Atualmente, *Le Canard enchaîné* conta com mais de 460.000 fieis leitores semanais (o que, no contexto francês, pode ser considerado significativo) fruto de um trabalho de equipe de aproximadamente 60 colaboradores profissionais, entre jornalistas e chargistas. Não aceita investimentos publicitários, garantindo sua liberdade de opinar sobre fatos e personalidades de atualidade.

Importa ainda evidenciar que o espírito do *Canard*, assim como o dos demais jornais satíricos franceses tais como *Siné-Massacre*, *Hara-Kiri* ou *Charlie Hebdo* abriram um espaço único de expressão do gênero *dessin de presse* e, com isso, a revelação de

³¹ Tradução nossa do original francês : (...) *un dessin épuré, plus nerveux, plus efficace, adapté aux rythmes nouveaux de l'actualité politique ; c'est H.-P. Gassier, co-fondateur du Canard, qui imposa dans la presse française le dessin au trait et l'importance de la légende, rompant avec les compositions hachurées et minutieuses qui avaient dominé le dessin de presse de la Belle Époque. Quant au texte, Maurice Maréchal utilisa à une échelle encore inédite un style où le sarcasme, la parodie, l'ironie entraient à parts égales.*

novos talentos que, no geral, após sucesso nessas publicações mais específicas, passam a publicar em jornais de grande circulação.

Entre os atuais cartunistas mais assíduos destacam-se Brito, Cabu, Cardon, Delambre, Escaro, Ghertman, Guiraud, Kerleroux, Lefred-thouron, Pancho, Petillon, Potus e Wozniak. Dentre eles, Cabu se sobressai como autor de várias publicações, a última em tom de manifesto, “Podemos rir (ainda) de tudo?”³² [Fig. 10, abaixo], uma pergunta que, na França, não quer calar ninguém já que movimenta, desde os tempos do humorista Pierre Desproge³³, acalorados e intermináveis debates entre os franceses.

Figura 10 – *Podemos (ainda) rir de tudo? NÃO* (CABU, 2012, capa)

A seguir, nossa atenção volta-se para outro gênero bem representativo do humor francês, as histórias em quadrinhos que nos parece importante destacar considerando existir uma inter-relação entre essa manifestação artística e o *dessin de presse*.

³² Tradução nossa do livro de Cabu cujo título é *Peut-on rire (encore) de tout?* (2012).

³³ Renomado humorista francês, Pierre Desproge (1939-1988), afeito ao absurdo e ao cinismo, publicou no jornal *L'Aurore* e foi cronista no *Le Petit Rapporteur* (TF1). À famosa pergunta “*Peut-on rire de tout?*” (Podemos rir de tudo?) deu a emblemática resposta: “*On peut rire de tout, mais pas avec n'importe qui*” (Podemos rir de tudo, mas não com qualquer um) cujo texto disponibilizamos nos Anexos da tese (ver p. 385).

1.2.3. As histórias em quadrinhos

Segundo Thierry Smolderen (2009), professor e autor franco-belga de histórias em quadrinhos (doravante, HQ), que se debruçou sobre o nascimento da *Bande Dessinée* (BD, em francês), as primeiras séries nascem, no século XVIII, com as narrativas do desenhista inglês William Hogarth. Essas primeiras historinhas desenhadas teriam influenciado os ilustradores humorísticos do século XIX – sobre os quais falamos no item anterior –, por confrontar pela primeira vez os registros populares da imagem e as composições clássicas da pintura histórica.

Assim, o que Hogarth propõe, na época, é uma linguagem irônica e humorística, ao estilo dos romances ingleses, capazes de testemunhar a complexidade, as tensões e as contradições de seu tempo. Diante de tal fato, a HQ seria, antes do *dessin de presse*, a primeira precursora do que Smolderen (2009, p. 9) chama de “imagem legível a serviço do riso”.

Figura 11 – Rodolphe Töpffer, *Histoire de Mr Crépín* (1837)³⁴

Como se subordina com conveniência à dona da casa. Como se despedir. Os jovens Crépín, quando se subordinam à Senhora sua mãe causam nela uma admiração misturada de uma doce ternura.

³⁴ Desenho estilizado “à l’Égyptienne”. Em seus ensaios, bem como em seus romances em sequências, Töpffer identifica a linguagem estereotipada do academismo (da pintura egípcia ao manual do *savoir vivre*) à mecânica industrial de fabricação. (SMOLDEREN, 2009, pp. 46-48 *passim*)

As narrativas de Hogarth (1697-1794) e, mais tarde, do ilustrador suíço Töpffer (1799-1846) [Fig. 11, acima] tornar-se-iam perfeitas para descrever, por meio de pequenas sequências diagramáticas, os comportamentos estereotipados nos quais leitores de grandes jornais parisienses, londrinos e nova-iorquinos passam a se reconhecer, atraindo, com isso, novos adeptos e abrindo espaço para o que viria a ser chamado, na França, de *dessin à charge*, demarcação conceitual em torno do gênero *dessin de presse*, que abordamos com mais detalhes no segundo capítulo da tese.

Desse modo, explica Smolderen, ao longo do século XIX, esses desenhistas acabam perpetuando novas concepções de imagens, ora desafiando as linhas claras e as técnicas artísticas neoclássicas da época, ora inspirando-se do desenho infantil, em um jogo de confrontações humorísticas sempre esperadas e muito apreciadas pelo público.

A partir dessas narrativas, teria evoluído a HQ que, embora tendo se mantido relativamente estável ao longo do século XX, se transformou rapidamente quando em contato com outras mídias, principalmente no final do século XIX. O aparecimento da imprensa, em 1840, revela-se ser a etapa mais decisiva na transformação do gênero. Um pouco mais tarde, com a invenção do cinetoscópio, torna-se necessário combinar, no papel, a linguagem áudio e a visual. Logo, as antigas faixas de texto são transformadas ironicamente em balões, ou *bulles* em francês, isto é, em imagens sonoras, marcando o nascimento da HQ do século XX.

Hoje, na era da globalização, da internet e do multimídia, as fronteiras da HQ são cada vez mais difíceis de serem delineadas, mas não resta dúvida de que existe uma relação intrínseca entre o caráter lúdico desse gênero e o *dessin de presse*, considerando-se a origem convergente dos dois formatos, ou seja, o fato de muitos chargistas de sucesso terem publicado seus *dessins d'humour* (ou desenhos humorísticos) no formato de pequenas histórias em quadrinhos e o fato de serem numerosos os autores de HQ humorísticas que, no caminho inverso, acabaram publicando na imprensa.

Podemos citar, a título de exemplos, Claire Brétecher [Fig. 12, abaixo], autora da famosa HQ francesa *Agrippine*, que também publica seus desenhos no *Le Nouvel Observateur*, e as caricaturas de Christian Binet, autor do famoso casal *Les Bidochon* [Fig. 13, abaixo] e dos personagens satíricos *Les Inpondérables* publicados na revista francesa *Fluide Glacial*.

Figura 12 – *Les Frustrés I* de Claire Brétecher (2006)

Figura 13 – *Les Bidochons* de Binet no *Dictionnaire Mondial de la BD* (2010, p.82)
 Desta vez, acho que acertamos!! Vocês são exatamente os personagens! É mesmo?

Assim, de *Tintin* a *Titeuf*, da inconveniente *Agrippine* aos emblemáticos *Les Bidochon* que retrata a vida de um casal considerado uma perfeita caricatura da “*France profonde*” (da França rural, provinciana) – tal como definido pelo jornalista Patrick Gaumer (2010, p. 82) –, passando, ainda, por *Hara-Kiri*, *Pif Gadget* e a revista *Lapin*, seria absolutamente impossível enumerar todas as publicações humorísticas francesas de sucesso. Para isso, podemos nos reportar ao *Dictionnaire Mondial de la BD* (GAUMER, 2010).

Entretanto, levando em consideração os objetivos deste estudo, parece-nos pertinente destacar que a tirinha, a charge, o *cartoon* ou o *dessin de presse* podem ser apreendidos como um desdobramento do que viria a ser chamado, mais tarde, de nona arte. Forjada na interseção entre o romance, o desenho satírico de imprensa, o cinema e as mídias, ou seja, na interseção do texto verbal e do não-verbal, a HQ permanece um gênero múltiplo, simultaneamente clássico e moderno, vanguarda e popular, humorístico e realista. Em outras palavras, trata-se de um meio de produção artística cujos elementos composicionais se aproximam do *dessin de presse* – neste caso, um fato circunstancial contado em um quadrinho –, devendo-se levar em consideração o estilo do autor, a relação estabelecida entre a imagem e o texto, elementos ora desafiadores, ora facilitadores em contexto de ensino.

Estabelecida essa relação, falamos, no próximo item, do cinema francês, mais precisamente da comédia que descortina alegremente a sociedade, sua história, seus costumes e seus excluídos, e determina, acima de tudo, certo estilo francês de fazer rir que não passa despercebido ao estudioso do humor em FLE.

1.2.4. As comédias “à la française”

No cinema, tudo começa em 28 de dezembro de 1895 com os irmãos Lumière e a primeira projeção pública, no *Salon Indien du Grand Café à Paris*, de uma produção composta por dez filmes. Dessa estreia teria nascido a primeira brincadeira da história do cinema francês: *L'Arroseur arrosé* [Fig. 14, abaixo]. Um jardineiro rega o jardim, um homem distraidamente pisa sem querer na mangueira, o jardineiro vira-a em sua direção, um jato de água molha o rosto do homem desavisado.

Figura 14 – Cinématographe Lumière, em Geudin & Imbert (2011, p. 9)

Sobre o que foi considerado o primeiro “gag” que marcou a história do cinema, os jornalistas Christophe Geudin e Jérémie Imbert comentam:

L'Arroseur arrosé é ainda imitado e parodiado pelo cinema mundial. Em 2009, Bart Simpson refaz a cena com seu supervisor no episódio *Em nome do avô* da temporada 20 dos célebres Simpsons. No reino dos irmãos Lumière, os operadores capturam o real e testemunham, com isso, toda uma época. (GEUDIN & IMBERT, 2011, p. 9)³⁵

Ainda no final do século XIX, foi a vez de Georges Méliès, o “Primeiro Mágico do Cinema” [Fig. 15, abaixo], a revolucionar o mundo cinematográfico com a produção de filmes que buscam, de modo exclusivo, divertir o público com truques extravagantes e insólitos a serviço do fantástico, do poético e do burlesco.

³⁵ Tradução nossa do original francês: *L'Arroseur arrosé continue d'être imité et parodié dans le cinéma mondial. En 2009, Bart Simpson rejoue la scène avec son proviseur dans l'épisode Au nom du grand-père de la saison 20 des célèbres Simpsons. Au royaume des frères Lumière, les opérateurs captent le réel et témoignent ainsi de leur époque.*

Figura 15 – *Voyage dans la lune*, de Méliès (1902)

No início do século XX, enquanto Méliès encanta seu público, duas novas companhias francesas de distribuição, a Gaumont e a Pathé, entram em cena e, a pedido dos telespectadores, inicia-se a produção de um número incalculável de filmes cômicos e o surgimento de comediantes de sucesso. Dentre os atores franceses cômicos célebres da época, Max Linder certamente se destaca, a ponto de ter sido considerado o rival de Carlitos [Fig. 16, abaixo], embora os dois grandes cômicos nunca tenham deixado de se elogiar publicamente.

Figura 16 – Comédia de George Petit. À direita, Charlie Chaplin e Max Linder

Sobre a relação desses dois comediantes, Geudin e Imbert (2011, p. 11) contam que Carlitos (ou Charlot, em francês) teria escrito em uma carta endereçada ao comico francês: “Ao singular e único Max, o professor, da parte de seu discípulo, Charlie Chaplin”, dedicatória à qual Max teria respondido publicamente, “Charlie Chaplin bem que tentou me convencer que foram os meus filmes que o incitaram a fazer cinema. Ele me chamou de professor, mas eu é que fiquei feliz de poder aprender em sua escola”³⁶.

Entre os anos de 1920 a 1940, a frenética produção de filmes cômicos diminui em razão dos conflitos mundiais, período durante o qual o cinema francês toma outra direção. Acabam-se os delírios burlescos, abrindo-se, com Louis Delluc³⁷, um espaço para o que se tornará o primeiro movimento de cineastas de vanguarda. Assim, embora nascido na França, o cinema cômico francês cai no esquecimento. Será preciso esperar o final da segunda grande guerra mundial para que se redescubra, com os filmes de Jacques Tati, o burlesco *à francesa* e seus criadores.

Contudo, Mack Sennett (1880-1960), o rei da comédia americana, não se esquecerá de homenagear os pioneiros franceses do riso, ao afirmar, em uma entrevista:

Por muito tempo, fui considerado o inventor do comico cinematográfico, conhecido como pastelão, mas chegou a hora de confessar a verdade: são os franceses que o inventaram e eu os imitei. Nunca fui capaz de me aventurar tanto quanto eles, isso porque se você der a um francês a oportunidade de ser comico, ele irá até o fim. Eu roubei as minhas primeiras ideias dos irmãos Pathé. (SENNETT *apud* GEUDIN & IMBERT, 2011, p. 11)³⁸

Em função do que acabamos de expor, as comédias francesas de sucesso, a começar por *Jour de fête* (1949), *Le Petit Monde de Don Camillo* (1952) e, ainda, *La*

³⁶ Tradução nossa do original francês: « *Au seul et unique Max, le professeur, de la part de son disciple, Charlie Chaplin* », (...) « *Charlie Chaplin a bien voulu m'affirmer que c'était la vue de mes films qui l'avait incité à faire du cinéma. Il m'appelle son professeur, mais j'ai été bien heureux quant à moi de prendre des leçons à son école* ».

³⁷ Diretor e crítico cinematográfico, em seu homenagem criou-se, em 1937, o Prix Louis-Delluc que premia anualmente o melhor filme francês.

³⁸ Tradução nossa do original francês: *Pendant longtemps, j'ai été considéré comme l'inventeur du comique cinématographique, dit slapstick, mais il est temps que je confesse la vérité : ce sont les Français qui en sont les inventeurs et je les ai imités. Je n'ai jamais pu m'aventurer aussi loin qu'eux, parce que si vous donnez à un Français l'opportunité d'être comique, il ira jusqu'au bout. J'ai volé mes premières idées aux frères Pathé.*

Grande Vadrouille (1966), *Les aventures de Rabbi Jacob* (1973), *Le père Noël est une ordure* (1982); *Trois hommes et un couffin* (1985), *Les visiteurs* (1993), *Le dîner de cons* (1998), *Astérix et Obélix: Mission Cléopâtre* (2002), *Brice de Nice* (2005), *Camping* (2006), *Bienvenu chez les Ch'tis* (2008), *Potiche* (2010) et, mais recentemente, *Les Intouchables* (2011) ou *9 mois ferme* (2013), impuseram um estilo reconhecido no mundo inteiro como “comédia à francesa”.

A respeito da última comédia, *9 mois ferme*, o jornalista brasileiro Orlando Margarido escreve no site da revista *CartaCapital*:

A peculiaridade do humor de *Uma Juíza sem Juízo* [tradução do filme em português] não chega a ser novidade no cinema francês e menos ainda aquele que imprime o traço irreverente ao filme. Albert Dupontel é uma estrela da comédia local e seu nome é, em boa parte, a explicação para os 2 milhões de espectadores conquistados na França. O diretor também lota apresentações de *stand-up comedy*, situação que se alarga na bilheteria quando se trata de cinema, como acontece com esses profissionais por aqui. Dupontel escreve, dirige e atua. Acumula as funções no filme que ganhou estatuetas Cesar, o Oscar francês, de melhor roteiro e atriz para Sandrine Kiberlain. Nesse aspecto do prêmio, reverenciar um papel cômico com traquejo para o humor negro é um diferencial em relação aos similares nacionais.³⁹ [comentário nosso entre colchetes]

Assim, da velha guarda das comédias ao estilo De Funès, Bourvil e Fernandel que vieram do music-hall, passando pela geração do café-teatro do *Splendid* e, hoje, pelo humor televisivo francês ao estilo Alain Chabat, Jean Dujardin, Gad Elmaleh e Jamel Debbouze, a produção de comédias na França é tamanha que não seria possível mencionar todas os filmes cômicos franceses. Para isso, podemos nos reportar ao livro de Geudin e Imbert *Les comédies à la française – 250 films incontournables du cinéma comique français* (2011). Contudo, o que vale ressaltar é que grande parte desses filmes abusam do grotesco, da caricatura, do politicamente incorreto e do humor negro. Situações

³⁹ Para maiores informações acessar o site da CARTA CAPITAL. *Humor negro é o diferencial da mais recente comédia francesa da safra* em <http://www.cartacapital.com.br/revista/806/humor-negro-e-diferencial-de-nova-comedia-de-albert-dupontel-2706.html> - último acesso em agosto de 2014.

supostamente dramáticas são transformadas em situações risíveis, despertando um olhar desprovido de sentimentalismo que convida, por vezes, a uma reflexão mais profunda sobre a realidade.

Além disso, na opinião do famoso comediante Pierre Richard⁴⁰ (2011), o gênero francês caracteriza-se por aliar tradição e riqueza literária nos diálogos, originalidade das situações, atores cômicos representantes de uma cultura e, sobretudo, senso do absurdo e do burlesco herdado dos grandes cômicos americanos como Charlie Chaplin, Buster Keaton e Jerry Lewis. Entretanto, diz ele, a originalidade das cenas deve-se, ainda, à peculiaridade dos diálogos impertinentes, zombadores, contraditórios, poéticos e, por vezes, delirantes e sem sentido. Assim, se na comédia americana predomina o “*je tombe donc je suis*” (“eu caio, logo existo”) ao estilo pastelão, na francesa prevalece o “*je cause donc je suis*” (“eu tagarelo, logo existo”), afirma com propriedade o comediante definindo, em poucas palavras, certo estilo francês de “*faire la comédie*” e reconhecendo a importância do jogo *na* e *com* a linguagem na concepção francesa que se tem do gênero.

A seguir, propomos falar um pouco mais sobre os novos profissionais do riso que, com seus *one-man-shows*, divertem os franceses, tanto na televisão, como no cinema e nas salas de espetáculos de todo o país, razão pela qual nos parece pertinente destacá-los.

1.2.5. Os *one-man-shows*

Atualmente, nunca se riu tanto na França e os *one-man-show* (ou *one-woman-show*)⁴¹ podem ser incluídos entre as manifestações humorísticas de maior sucesso. Esses espetáculos de humor têm suas raízes em diversas tradições do entretenimento popular americano, dentre elas o teatro de revista ou o *vaudeville* do qual Georges Feydeau (1862-1921) é, talvez, um dos mais emblemáticos representantes francês.

Entretanto, foi a partir dos anos 50 que essas peculiares performances em solo entraram, de fato, na moda entre os boêmios e os intelectuais nova-iorquinos e franceses. Surgem, então, os clubes de esquetes humorísticos executados por um comediante que,

⁴⁰ No prefácio do livro de Geudin & Imbert *Les comédies à la française – 250 films incontournables du cinéma comique français* (2011).

⁴¹ A expressão “*spectacle en solo*” é raramente usada, embora exista na língua francesa.

sozinho em cena, sem acessório nem cenário, explora temas políticos, questões raciais ou sexuais e conta, geralmente em pé, pequenas histórias que fazem rir a plateia.

O ambiente considerado, na época, culto e socialmente mais evoluído possibilitou a entrada de novos comediantes de sucesso sem discriminação de sexo ou de cor. Assim, surgem, especialmente nos Estados Unidos, alguns dos mais famosos comediantes negros, como Whoopi Goldberg, Redd Fox, Bill Cosby, sem esquecer Woody Allen, também afeito à essa nova performance ou arte alternativa da comédia, da qual se inspira em seus filmes.

Mais tarde, na França, Pierre Desproge e Coluche [Fig. 17, abaixo] passariam a ser seus melhores representantes.

Figura 17 – Michel Colucci ou Coluche (1944-1986)

No presente contexto, é de se destacar que, em um ato de provocação e momento de crise de representatividade política na França, Coluche chegou a se candidatar à corrida presidencial de 1981, fato registrado pela revista satírica *Hara-Kiri* [Fig. 18, abaixo], que se tornará o suporte privilegiado da emblemática candidatura eleitoral. Acontecimento com o qual é impossível não traçar um paralelo com a candidatura do comediante brasileiro Tiririca à Câmara dos Deputados em 2010, com a única diferença de que esse último acabou se elegendo.

Figura 18 – *Hara-Kiri* nº 231 – Coluche: um presidente Azul-Branco-Merda.

Sobre esses espetáculos em solo ou *stand-up* (porque “em pé”), como são denominados nos Estados Unidos e no Brasil, o historiador e filósofo francês Olivier Mongin⁴² (2006, 2007) analisa que, no que concerne ao humor, esses profissionais do riso dão, atualmente, o tom. Contudo, diz Mongin (2006, p. 12), acabaram-se os longos esquetes do tipo “*L’histoire d’un mec*”⁴³ (A história de um cara) à moda do memorável humorista francês Coluche. Assim, sobre o novo fenômeno do risível na França, Mongin constata que, hoje, o riso

(...) que se alastra nas telas é rápido, vivo, até mesmo violento, ele se inscreve em um curto tempo (...). Assistimos a uma erosão da capacidade narrativa dos humoristas. (...) Um animador dispõe sempre de um cômico de plantão que faz palhaçadas, são casais bem treinados, Ardisson e Baffie, Fogiel e Carlier, Bern e Guillon. Quanto a Cauet, seu método é o de brincar

⁴² Editor e diretor da conceituada revista francesa *Esprit* – Para maiores informações acessar o site de revista ESPRIT, em www.esprit.presse.fr - último acesso em 21 de julho de 2014.

⁴³ Sketch que marcou a carreira deste humorista francês cujo senso da provocação, da irreverência, mas, também, da generosidade, com a fundação dos “Restos du coeur”, não deixou os franceses indiferentes. Para ouvir o sketch digital “Coluche l’histoire d’un mec” no Youtube.

com os dois papéis ao mesmo tempo [ou seja, o de animador e de humorista]. (MONGIN, 2006, p. 12, comentário nosso entre colchetes)⁴⁴

Com isso, prossegue o autor, a televisão passou a ser o meio, por excelência, no qual transita o humor que é, não raro, formatado por ela nos demais meios de comunicação. Na realidade, o canal de televisão a cabo *Canal+* teria reinventado a maneira de fazer humor na França, fenômeno com o qual nos é possível traçar um paralelo com atuais humoristas brasileiros oriundos de programas veiculados na internet como *Porta do Fundos* ou no canal de televisão a cabo *MTV*, entre outros que vêm surgindo.

Sobre esse novo riso moderno, o popular ator francês Jean Rochefort teria observado, em uma emissão de televisão, que

(...) o riso “classe”, delirante ou deslocado, o do Canal+, se impôs em todo o lugar ... E que o riso vulgar estaria ameaçado. Por meio da experiência Canal+, a dos [programas humorísticos de sucesso] *Inconnus*, *Nuls* ou *Robins des Bois*, com a experiência de *Nulle part ailleurs*, mas também com Jean Dujardin, o riso instalou-se confortavelmente na televisão. (*apud* MONGIN, 2006, p. 14; comentários nossos entre colchetes)⁴⁵

Mongin propõe, em sua obra, uma análise dos principais profissionais do riso de sucesso na França, e não resta dúvida de que a lista é longa. No site francês *youhumour.com*, é possível verificar a intensa atividade cultural em torno do humor. Entretanto, na televisão e no rádio, alguns se destacam pela notoriedade alcançada junto ao público como Alain Chabat, Dany Boon (diretor dos filmes *La Maison du bonheur*, 2006, e *Bienvenu chez les Ch'tis*, 2008, grandes sucessos de bilheteria, Bruno Solo, José Garcia, Jean Dujardin (vencedor, em 2012, do Oscar de melhor ator por *The Artist*,

⁴⁴ Tradução nossa do original francês: *Le rire qui se déverse sur les écrans est rapide, vif, voire violent, il s'inscrit dans la courte durée (...). On assiste à une érosion de la capacité narrative des humoristes. (...) Un animateur dispose toujours d'un comique attitré qui fait le pitre, ce sont les couples bien rodés, Ardisson et Baffie, Fogiel et Carlier, Bern et Guillon. Quant à Cauet, sa méthode revient à jouer les deux rôles à la fois.*

⁴⁵ Tradução nossa do original francês: (...) *le rire “classe”, délirant ou dégingandé, celui de Canal +, s'est imposé partout... Et que le rire gras serait en voie de disparition. À travers l'expérience de Canal +, celle des Inconnus, des Nuls ou des Robins des Bois, celle de Nulle part ailleurs, mais aussi à travers Jean Dujardin, le rire s'est confortablement installé à la télévision.*

comédia romântica franco-belga), Jamel Debbouze, Gad Elmaleh, Fellag, Edouard Baer e Florence Foresti. No campo do humor político e polêmico francês, Stéphane Guillon⁴⁶ e Anne Roumanoff⁴⁷ certamente se distinguem dos demais, considerando-se a popularidade e o sucesso das publicações desses dois profissionais do riso.

Assistindo aos esquetes destes humoristas, observamos que cada um oferece ao telespectador um retrato peculiar das contradições, das incoerências, dos temas de atualidade e dos costumes inerentes a certa vivência em comum, na qual cada francês é, em um momento ou outro, susceptível de se reconhecer. Piadas e historinhas, que costumam desafiar os limites do politicamente correto, são os ingredientes desses *talk-shows* televisivos franceses que asseguram o ritmo dos programas de toda espécie, bem como os interesses da audiência em busca de sentido sobre a realidade do cotidiano francês que, por vezes, nos concerne a todos. Sobre o fenômeno, Mongin argumenta:

O riso mudou, ele, também, se "telerealizou", os festivais do riso, os concursos de piadas por muito tempo reservados aos especialistas quebequenses pululam, temos todos o direito de rir do que queremos, de enviar nosso torpedo com nossa piada. Isso sugere que o riso não tem regras, que ele é desregulado porque espontâneo, rápido, delirante. Mas trata-se apenas de uma aparência, é o oposto que prevalece: a riso televisivo deve obedecer a regras cuja função é evitar que a impetuosidade acabe mal. (...) Se os grandes burlescos, como Chaplin e Keaton os primeiros, adoram encenar quedas, é para melhor evitá-las. (MONGIN, 2006, p. 19)⁴⁸

⁴⁶ Para maiores informações sobre este humorista, digitar "Stéphane Guillon ridiculise Sarkozy en direct au JT du 13H" no site Youtube – último acesso em 03 de abril de 2014. É ainda possível acessar uma entrevista de Guillon concedida à revista Paris Match no site da revista PARIS MATCH. *Stéphane Guillon liberté surveillée*, em <http://www.parismatch.com/Culture-Match/Theatre/Actu/Stephane-Guillon-liberte-surveillee-240503/> sobre o que foi considerado seu primeiro espetáculo de sucesso - último acesso em 03 de abril de 2014. Seu segundo *one-man-show Liberté (très) surveillée* no Teatro de Paris (Liberdade (muito) vigiada) foi reproduzido em DVD (2011) e sua última publicação intitula-se *On m'a demandé de vous virer* (2010) (Pediram-me para demiti-lo).

⁴⁷ Para maiores informações sobre a humorista, ver *Radio Bistrot* no canal televisão aberta France 2 (*rádio + bistrot* no site Youtube). Seu *one-woman-show "On ne nous dit pas tout"* (Não nos dizem tudo) fez sucesso na França e foi reproduzido em DVD (2007). Sua última publicação intitula-se *Phildebert le lièvre et Huluberlu la tortue* (2011) (*Phildebert a lebre e Huluberlu a tartaruga*), em uma clara alusão à fábula de Esopo, recontada por Jean de La Fontaine.

⁴⁸ Tradução nossa do original francês: *Le rire a bien changé, il s'est, lui aussi, "téléréalisé", les festivals du rire, les concours de blagues longtemps réservés aux orfèvres québécois abondent, tout le monde a le droit de rire de ce qu'il veut, d'envoyer son Texte avec sa blague. Ce qui laisse croire que le rire n'a pas de règles, qu'il*

Entretanto, apesar da nova formatação do humor na França, apesar do aparente surgimento de um riso moderno, o humor contemporâneo, tal como o de então, continua se deleitando, na França, com histórias de sexo e de origens culturais diversas, colocando em cena os opostos, o aqui e o além. Ainda nas palavras de Mongin:

O cômico busca sempre unir elementos contraditórios, a parte superior e o inferior do corpo, o sexo do homem e o da mulher, identidades e lugares distintos, sociedades estranhas umas às outras. De natureza corpórea, o prazer do riso não é estranho à maneira de se unir socialmente... consigo mesmo, entre os sexos, entre as comunidades. (MONGIN, 2006, p. 19)⁴⁹

Do lado dos profissionais do riso comunitário ou identitário, três grandes artistas se destacam atualmente: Jamel Debbouze e suas histórias de *môme de la banlieue* (menino da periferia); Gad Elmaleh e seu personagem de ser deslocado, como nós, no meio de tantos outros; Fellag e sua história de vida marcada pela identidade étnica (a Cabília) e pelo país de origem (a Argélia). Entre os artistas do riso sexual, destacam-se Jean-Marie Bigard, Michel Muller e Albert Dupontel, humoristas mordazes, depressivos e agressivos de *Canal+*.

Assim, para além do incontestável gosto francês pela sátira, principalmente no campo político, e de certo estilo humorístico caricatural – que costuma apelar ao grotesco, à irrisão (ou à auto-irrisão) – existiria, ainda, duas possíveis identidades humorísticas francesas, a partir das quais se declinariam numerosos temas associados mais comumente ao humor na França. Encerramos esse primeiro capítulo com essa distinção, entre humor sexual e humor identitário, temáticas peculiares ao universo humorístico francês.

est déréglé car, spontané, rapide, délirant. Mais il ne s'agit que d'une apparence, c'est le contraire qui prévaut : le rire télévisuel doit se plier à des règles destinées à éviter que le déchaînement ne se termine mal. (...) Si les grands burlesques, Chaplin et Keaton les premiers, adorent mettre en scène des chutes, c'est pour mieux les éviter.

⁴⁹ Tradução nossa do original francês: *Le comique essaie toujours de faire tenir ensemble des éléments contradictoires, le haut et le bas du corps, le sexe de l'homme et celui de la femme, des identités et des lieux distincts, des populations étrangères les unes aux autres. De nature corporelle, le plaisir du rire n'est pas étranger à la manière de faire corps... avec soi-même, entre les sexes, entre les communautés.*

1.3. As duas identidades humorísticas francesas

Em uma edição especial do *FDFM* (2002) sobre humor e ensino em FLE, Martin⁵⁰ propõe, tal como Mongin (2006), uma dupla distinção no que concerne ao humor na França e considera existir, baseando-se na definição de comunidade linguística do sociolinguista norte-americano John J. Gumperz (1989), duas possíveis identidades humorísticas francesas. Com isso, Martin escreve:

Procurar tal identidade é voltar a estudar a maneira como a comunidade linguística francesa fez convergir uma palavra humorística para constituir um grupo identificável e homogêneo; a comunidade linguística é assim definida "em termos de funcionalismo como um sistema dotado de uma diversidade organizada, estruturada por normas e por aspirações." (MARTIN, 2002, p. 27)⁵¹

A partir desta definição mínima de comunidade linguística, o autor identifica uma primeira identidade humorística que se definiria a partir do que ele denomina de “antigas receitas”, remetendo-nos ao humor popular francês que, em alguns aspectos, pode se assemelhar ao humor popular brasileiro e uma segunda identidade que se definiria a partir do convívio francês com outras culturas (e outras línguas) remetendo-nos ao humor de contato na França, um dos principais países europeus de imigração.

1.3.1. O humor popular

Na França, tudo começa com os Gauleses, a brincadeira chamada de “*plaisanterie gauloise*” é certamente a mais persistente causa do riso entre os franceses. Sobre esse humor popular gaulês, Ragon afirma:

⁵⁰ Membro do grupo de pesquisa CORHUM (*Comique rire et humour*) e GERFLINT (*Groupe d'études et de recherches en français international*) da formação em FLE da Universidade de Rouen na França.

⁵¹ Tradução nossa do original francês: *Traquer une telle identité revient à étudier la façon dont la communauté linguistique française a fait converger une parole humoristique pour constituer un groupe repérable et homogène ; la communauté linguistique est ainsi définie « en termes de fonctionnalistes comme un système doté d'une diversité organisée, structurée par des normes et des aspirations communes. »*

Ao longo dos tempos, as coisas do estômago e do baixo ventre são temas de piadas inesgotáveis e constantemente retomadas de um século para outro. Da cólica ao marido enganado, passando pelas lavagens intestinais, essa fonte do riso é permanente desde a Idade Média aos nossos atuais ilustrados de baixo nível. No que diz respeito às “caricaturas galantes” do século XVIII, que ainda atraem turistas em lojas de souvenirs, são apenas imagens inspiradas de Boucher e Fragonard⁵² cujos piscares de olho debochados, um tanto obscenos, vão do erotismo discreto à mais franca pornografia. (RAGON, 1992, p. 11)⁵³

Neste aspecto, de acordo com Martin (2002), a primeira identidade humorística francesa identificável é a do *Almanach Vermot* [Fig.19, abaixo]. Idealizado em 1886, por Joseph Vermot, o tradicional livro de capa vermelha é sucesso de venda, ainda hoje, na França:

Figura 19 – *Almanach Vermot* 2014 (128 anos) *Pequeno museu das tradições e do humor popular francês*. Mais de 700 desenhos humorísticos e 400 histórias cômicas. Novidades insólitas do mundo inteiro. Os novos cômicos. As palavras cruzadas e *sudokus*. Os truques e dicas de cozinha, saúde, jardinagem. O horóscopo mensal. E o humor do Vermot.

⁵² Dois pintores franceses rococós do século XVIII.

⁵³ Tradução nossa do original francês: *À travers les âges, les choses du ventre et du bas-ventre sont des sujets de plaisanteries inépuisables et sans cesse reprises d'un siècle à l'autre. De la colique au mari trompé, en passant par les seringues à lavements, cette source du rire est permanente du Moyen-Âge à nos actuels illustrés de bas étages. Quant aux "caricatures galantes" du XVIIIe siècle, qui appâtent toujours les touristes dans les magasins de souvenirs, ce ne sont en fait que des images inspirées de Boucher et de Fragonard, dont les clins d'oeil paillards, un tantinet vicieux, vont de l'érotisme discret à la plus franche pornographie.*

Figura 22 – *Almanach Vermot* 2012

VIVER MATA – Doceria: O diabete mata – Salumeria: O colesterol mata - Vinhos e destilados: O álcool mata – Peugeot: A velocidade mata - Le Celtic: O cigarro mata.

Com base no conteúdo e na maneira como os temas são abordados no *Vermot*, Martin cita o pesquisador Bernard Chanfrault que teria qualificado, em um estudo sobre os estereótipos da *France profonde* (1990) – expressão que, como dito anteriormente, caracteriza a cultura interiorana francesa⁵⁴ –, esse humor tipicamente “popular”. A fim de ilustrar essa constatação, menciona uma passagem do departamento de redação na ocasião do centenário do exemplar de 1886:

[a publicação] ainda existe (...) e testemunha de seu tempo com seus artigos, suas ilustrações e seus desenhos humorísticos que constituem hoje uma fonte iconográfica e linguística para todos os antropólogos e os sociólogos que estudam o nosso século. (CHANFRAULT *apud* MARTIN, 2002, p. 28, comentário nosso entre colchetes)⁵⁵

⁵⁴ Tal como observado no item 1.2.3., o casal da história humorística em quadrinhos *Les bidochon* seria uma perfeita caricatura desta maneira francesa popular e provinciana de ser.

⁵⁵ Tradução nossa do original francês : (...) *toujours présent (...) et témoin de son temps par ses articles, ses illustrations et ses dessins humoristiques qui constituent aujourd'hui une source iconographique et linguistique pour tous les ethnologues et sociologues étudiant notre siècle.*

Dentro do espírito *Vermot*, uma outra publicação anual francesa ainda se destaca: *L'Officiel de l'humour* que, a cada ano, evidencia com piadas, trava-línguas, histórias em quadrinhos e, também, do menino Toto, os temas quentes e de atualidade do ano anterior, como no exemplo abaixo [Fig. 23], na ocasião do famoso escândalo Strauss-Khan que foi, como era de se esperar, o tema predileto de numerosos chargistas na época. O documento humorístico retrata a primeira entrevista dada, em 18 de setembro de 2011, à jornalista e entrevistadora Claire Chazal após a libertação do antigo diretor francês do Fundo Monetário Internacional (FMI)⁵⁶.

Figura 23 – *L'Officiel de l'humour* + de 1500 blagues, devinettes, bêtisier 100% inédits (2012, p. 291)
Bom dia senhor Strauss-Kahn – Bom dia Claire Chazal [apresentadora do canal de televisão francesa TF1, equivalente à Globo no Brasil]. – *Senhor Strauss-Kahn não me diga que recomeçou? Como assim? Ali, vejo uma calcinha no seu pescoço!* – *Ah, não, não se preocupe... é um patch* [adesivo usado para controlar a dependência química da nicotina], *estou tentando parar!*

⁵⁶ Para maiores informações acessar o site COSMOPOLITAN. *Claire Chazal & Dominique Strauss-Khan* em <http://www.staragora.com/stars/couples/claire-chazal/dominique-strauss-kahn/1> - último acesso em 21 de Novembro de 2014. O escândalo inspirou o cineasta nova-iorquino Abel Ferrara em seu filme recém lançado “Bem-vindo a Nova York”. Para maiores informações acessar a revista eletrônica EXAME. *Abel Ferrara dissecou escândalo que levou a queda de DSK*, em exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/abel-ferrara-disseca-escandalo-que-levou-a-queda-de-dsk – último acesso em 08 de novembro de 2014.

Em suma, esse humor popular francês versa sobre inúmeros temas políticos e assuntos socialmente controversos como o sexo (piadas misóginas, piadas sobre gays), a religião, o racismo, os defeitos físicos, a morte, a infância, a velhice, a família (piadas sobre traições, sobre filhos tiranos, madrastas e sogras) etc. Algumas categorias profissionais também dão o tom: o estereotipado camponês com seu emblemático “*béret*”, o médico todo poderoso que mata, o professor que pune e o policial que sanciona. São profissões, temas picantes e personagens caricaturados que, aliás, reencontramos com frequência no cinema e na televisão francesa.

No âmbito do humor picante, merece acrescentar que, na televisão, não deve surpreender a recorrência de piadas de foro sexual do humorista Baffie⁵⁷ que, para o prazer dos telespectadores, interrompe os convidados de Thierry Ardisson (*Canal+*), animador do programa televisivo *Tout le monde en parle*⁵⁸ – Todo o mundo fala disso –, um dos programas de auditório líder de audiência na França. O modo como Baffie interpela, com seu humor certo e malicioso, os interlocutores de Ardisson, pode, na perspectiva de outra cultura, ser apreendido como ousado, o que leva aliás Alex Cormansky e Jean-Michel Robert (2002) a constatar que o humor peculiar francês é, por vezes, interpretado como uma agressão para um estrangeiro.

Posto isso, passamos então à segunda identidade humorística identificada por Martin (2002) como humor de contato ou, retomando a expressão de Mongin (2006, p. 29), a manifestação do “riso identitário” (*le rire identitaire*) à francesa.

1.3.2. O humor de contato

Como país de imigração, a França viu nascer, na segunda metade do século XX, uma geração de artistas provenientes de países norte africanos, tais como Michel Boujenah, Smaïm, Farid Chopel, Jean Benguigui, Patrick Timsit, o falecido Elie Kakou – com seus famosos esquetes que caricaturavam a relação professor e alunos – e Elie Semoun, entre outros. No início do século XXI, o comico contemporâneo francês se vê

⁵⁷ *Les meilleures Vannes de Baffie* (As Melhores Piadas de Baffie) em 17 partes. Todos os programas estão disponíveis no site Youtube.

⁵⁸ Para maiores informações acessar o site do Institut National Audiovisuel INA.FR. *Tout le monde en parle*, em <http://www.ina.fr/emissions/tout-le-monde-en-parle/> - último acesso em 08 de novembro de 2014.

novamente representado por artistas de outras origens como Jamel Debbouze (francês de origem marroquina), Gad Elmaleh (judeu canadense de origem marroquina) e Mohamed Saïd Fellag (argelino). Com eles, constata Mongin (2006), deixa-se o frenético mundo televisivo para entrar na arte do espetáculo, ou seja, dos autênticos *one-man-shows*.

Do Teatro Paris-Villette ao famoso estádio de Olympia, a notoriedade desses novos humoristas é incontestável, tal como retratada no *dessin d'humour* de Xavier Gorce, famoso cartunista que costuma publicar no jornal *Le Monde*:

Figura 24 – *Les Indégivrables* – Tomo 2 (2007, p. 96)

Papai! Podemos ver o DVD de Gad Elmaleh? O quê? De novo Gad Elmaleh? Mas vimos Gad Elmaleh há 5 dias, 4 dias, 3 dias, anteontem, ontem... vocês não preferem que eu invente uma história cômica para vocês? Uma história de Gad Elmaleh? Tá, ok, vão ver o DVD.

No palco, o trabalho corporal e a gesticulação desses humoristas relembram os mais célebres atores do cinema burlesco ou os melhores momentos do emblemático Louis de Funès, outro ícone do riso francês, descendente de uma família imigrante espanhola, sobre o qual voltamos a falar no terceiro capítulo da tese. No humor de contato, o gatilho para o riso se deve, sobretudo, à inteligência e à sensibilidade desses artistas ao encenar a alteridade, o choque de mentalidades, de experiências, as gírias, os sotaques e as linguagens híbridas da vida urbana e da periferia.

Para Mongin:

O deslocamento dos corpos suscita o transbordamento das línguas. Este cômico identitário busca a sua energia a partir de uma realidade que ele ajuda a transformar. (...) Jamel, Gad Elmaleh ou Fellag, perturbadores nas palavras e nos gestos, são agentes de pacificação. Os espetáculos não são shows, mas uma encenação cujo função catártica é inegável: nos livramos, com eles, do riso étnico [que busca marcar o distanciamento com o Outro] para melhor respeitar as múltiplas identidades, evocando por meio do riso as violências entre comunidades para melhor acalmar. (MONGIN, 2006, p. 32; comentário nosso entre colchetes)⁵⁹

Ocorre que esses espetáculos se revelam de difícil compreensão, para um estudante estrangeiro, pelo uso e pela capacidade criativa destes humoristas em torno das palavras e, mais especificamente, pela criação e disseminação de todo o tipo de gírias de grupo. Precisamente sobre os recursos expressivos dessa linguagem, Dino Preti explica que ela funciona

(...) como mecanismo de compensação, de catarse social, de purgação para o homem, que nela encontra uma forma de extravasar sua revolta e frustração em relação às injustiças sociais. E o faz por meio do humor, da ironia, da agressividade, da malícia de suas imagens, da sistemática oposição a tudo que remete aos valores estabelecidos pela sociedade, aos tabus morais reverenciados pela tradição (PRETI, 2004, p. 103)

Mas, afinal, o que estes humoristas nos contam? No caso francês, a segunda parte da emblemática « história de um cara » à moda de Coluche, isto é, o olhar de um personagem que, sem renunciar a suas origens, tornou-se, hoje, múltiplo colocando em

⁵⁹ Tradução nossa do original francês: *Le déplacement des corps suscite le débordement des langues. Ce comique identitaire puise son énergie dans une réalité qu'il contribue à transformer. (...) Jamel, Gad Elmaleh ou Fellag, agitateurs de mots et de gestes, sont des agents de pacification. Leurs spectacles ne sont pas des shows mais des mises en scène au rôle cathartique indéniable : on s'y déprend du rire ethnique pour mieux respecter les identités multiples, on y évoque en riant les violences entre communautés pour mieux calmer.*

cena um Eu em relação a um Outro⁶⁰, interagindo com todas as comunidades e fazendo rir a quase todos, explica Mongin (*op. cit.*). Por conseguinte, entre linguagem comum e gíria de grupo, o discurso desses humoristas carrega uma vivência e uma história da qual nos sentimos por vezes distantes, razão pela qual pode se tornar obscuro para um falante de outra língua.

A despeito disso, esses espetáculos não deixam de constituir uma fonte de inspiração visando a um trabalho sobre a linguagem verbal e corporal, a gíria e as expressões idiomáticas do momento que complementa o entendimento dado aos grupos e à sociedade da qual se originam. Vale lembrar que o grupo tem um profundo efeito sobre o comportamento dos indivíduos em todas as situações sociais e a linguagem – verbal ou não-verbal – é um dos meios de efetivação e de materialização dessas interações.

Além disso, na literatura sociológica, o conceito de “grupo” cobre, geralmente, uma ampla variedade de associações humanas cuja essência não depende exclusivamente da proximidade física, mas da consciência de interação conjunta que podemos ver na expressão do humor de contato, nos *one-man-shows*, como na maioria das manifestações humorísticas. Em outros termos, como explica o antropólogo Denys Cuche (cf. 2010, p. 7), é preciso compreender que a interação entre grupos e o encontro de culturas não se produz apenas entre sociedades distantes – como comumente acreditamos –, mas acontece, de igual forma, entre grupos sociais que pertencem a uma mesma sociedade complexa, essencialmente no universo do humor.

Ademais, como diz o próprio Fellag, citado por Mongin⁶¹ (2006, p. 81), o “humor permite contar por meio de pequenas histórias a grande História e possibilita tocar pontos que não nos é possível atingir por outras vias”. Nesse âmbito, os *one-man-shows*, o riso, a linguagem, e a gíria que dela decorre, deixam de ser oposição e passam a ser sintoma de uma sociedade francesa que se tornou plural.

⁶⁰ Em uma concepção discursiva da questão, o “Eu” e o “Outro” escritos com letras maiúsculas marcam a dimensão simbólica dos sujeitos do discurso entre os quais se estabelece um jogo de imagens e por meio do qual o primeiro se define em relação ao segundo e vice-versa.

⁶¹ Tradução nossa do original francês: “*L’humour permet, à travers des petites histoires, de raconter la grande Histoire et de toucher des points que l’on ne peut atteindre par d’autres voies.*”

Chegamos, assim, ao fim deste primeiro capítulo com a consciência de não termos esgotado a questão do humor e do riso na França. Pontuamos questões conceptuais e algumas manifestações tradicionais em torno do “humor francês” que, em contexto de ensino-aprendizagem do FLE, nos pareceram necessárias e pertinentes aos objetivos mais específicos deste estudo. Tal realidade humorística tem suas implicações na produção do humor em geral, tendo em conta a significação social atribuída ao tema em nosso estudo, assim como o olhar lançado sobre o discurso das mídias, dentre elas o da mídia impressa (e, por vezes, digital), como suporte que costuma dar sentido ao gênero *dessin de presse*.

No segundo capítulo, tal como especificado na introdução da tese, analisamos mais detalhadamente o gênero *dessin de presse* e tratamos de sua descrição tendo em vista os elementos que nos interessam a partir do ato discursivo humorístico nele materializado. Além disso, definimos, mais amplamente, os subsídios teóricos em torno do conceito de discurso devendo se considerar, nesta pesquisa, um duplo registro, o verbal e o não-verbal, como referencial de base que serviu de parâmetro para as reflexões e as análises que apresentamos nos terceiro e quarto capítulos.

CAPÍTULO 2 – O MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DISCURSIVA DO HUMOR PELO GÊNERO *DESSIN DE PRESSE*

*Si on veut connaître le baromètre
de la liberté d'expression d'un pays,
il ne faut pas aller voir le Premier ministre,
mais le dessinateur de presse.¹*

Plantu

2.1. *Dessin de presse, cartoon ou charge?*

A charge, tal como costumamos denominar o gênero no Brasil, tem sua origem linguística na palavra francesa “charger” no sentido de atacar, exagerar algo ou alguém. No dicionário de comunicação de Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1978, p. 89), a charge seria um tipo de *cartoon* “cujo objetivo é a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política”, embora não de modo exclusivo, em especial no caso do *dessin de presse*, como verificaremos mais adiante.

Tal concepção do gênero encontra seu fundamento na caricatura política de imprensa que, na França, ganhou destaque e floresceu no século XVIII, mais especificamente na Revolução francesa. Antes disso, Ragon explica, em seu estudo sobre a história da caricatura e do *dessin humoristique* na França (1992), que a caricatura humorística crítica se contentava de símbolos, do grotesco e de metamorfoses animais, geralmente gravadas na própria madeira ou estampadas em folhas avulsas de papel [Fig 25, abaixo].

Após esse período, as *charges* – como eram precisamente denominadas em francês, na época que antecedeu a Revolução de 1789 – contra o antigo regime, em particular o de Maria Antonieta e do rei Luís XVI de França [Fig. 26, abaixo] –, foram de uma agudeza e de uma provocação sem precedente. Exploravam os antigos princípios da caricatura – arte que, na realidade, remonta aos desenhos satíricos egípcios –, o senso da exageração e do burlesco transformando suas vítimas em criaturas monstruosas ou em animais ridículos e caricatos.

¹ Tradução nossa: Se queremos perceber o barômetro da liberdade de expressão de um país, não devemos nos dirigir ao Primeiro-Ministro, mas ao cartunista.

Figura 25 - Gravura anônima do século XVI
Bibliothèque National de France (Ragon, 1992, p. 17)

Figura 26 – “*Les animaux rares*”, ou seja, os animais raros, caricatura revolucionária que mostra Luís XVI com corpo de peru e Maria Antonieta de cabra etc. - Bibliothèque National de France (Ragon, 1992, p. 22)

Sobre a caricatura *à charge* propriamente dita, Ragon explica:

A caricatura é, em primeiro lugar, a charge. O caricaturista exagera as feiuras e as enfermidades físicas, a singularidade dos hábitos. O desfile de carnaval, as marionetes, Polichinelo, Guignol, as feiuras trágicas (Callot,

Goya, Doré) são caricaturas. Ela cultiva as analogias: a pera de Louis-Philippe de Philipon [Fig. 3, abaixo], a crinolina em formato de sino de Bertall. (RAGON, 1992, p. 13; comentário nosso entre colchetes)²

Desse modo, no contexto histórico francês, complementa o referido autor, a tradicional caricatura *à charge* deve muito aos chargistas Charles Philipon e Honoré Daumier, desenhistas de talento cujas representações grotescas do rei Luís-Felipe de França (1773-1850) sob a forma de Gargantua – Figura 9 apresentada no capítulo primeiro (ver p. 56) – e em formato de pera cuja famosa transformação constituiu um dos exemplos mais emblemático de escândalo político que permanece, até hoje, no imaginário coletivo francês [Fig. 27, abaixo].

Figura 27 - *Les Paires*, gravura, Honoré Daumier (1831)³

² Tradução nossa do original francês: *La caricature, c'est d'abord la charge. Le caricaturiste exagère les laideurs et les infirmités physiques, les singularités des habitudes. Le défilé de carnaval, les marionnettes, Polichinelle, Guignol, les laideurs tragiques (Callot, Goya, Doré), c'est de la caricature. Elle cultive les analogies: la poire Louis-Philippe de Philipon, la crinolaine cloche de Bertall.*

Embora não existissem ainda, naquele período, técnicas de impressão que possibilitassem a distribuição dos jornais em larga escala, a liberdade de expressão conheceu, sob influências desses ilustres artistas, um momento de esplendor. Mas, apesar do tema político ter sido o que mais marcou e se destacou no gênero, entre os séculos XVI e XVII, Ragon lembra que

(...) a originalidade da caricatura, sob Luís XIII e Luís XIV, deve-se sobretudo às charges contra os médicos, os arrancadores de dentes e os farmacêuticos. As sangrias e as lavagens intestinais serão um tema recorrente na caricatura durante três séculos. (RAGON, 1992, p. 22)⁴

A despeito disso, durante as guerras de religião e a Reforma, a imagem caricatural humorística volta a adquirir um sentido de militância política anticatólica, acompanhando os panfletos propagandistas [Fig. 28, abaixo].

Figura 28 - Caricatura anticatólica sob a Reforma : “Le renard prêchant les poules”, ou seja, uma raposa pregando os fiéis - *Bibliothèque Nationale de France* (RAGON, 1992, p. 22)

³ No século XIX, chamar alguém de “pera” em francês era considerá-lo um idiota e tem, até hoje, uma conotação negativa. Essa representação grotesca do Rei Luís-Felipe idealizada, primeiramente, por Phillipon, foi retomada por Daumier e publicada na revista *La Caricatura*.

⁴ Tradução nossa do original francês: (...) *l'originalité de la caricature, sous Louis XIII et Louis XIV, tient surtout dans les charges contre les médecins, arracheurs de dents et apothicaires. Les saignées et les lavements seront un thème permanent dans la caricature pendant trois siècles.*

A esses principais momentos históricos sucede-se, tal como referido acima, um período de efervescência pós revolução francesa. No início do século XIX, a caricatura começa a contar com a opinião pública em razão da invenção da litografia e da possibilidade de reprodução em grande escala. Neste recém contexto, essa nova entidade compósita passa a ser avistada como o é até hoje, isto é, “como alvo visado pelas instâncias políticas e midiáticas” e “construída sobre os afetos que são em seguida racionalizados”, possibilitando a transformação de uma opinião relativa em uma opinião coletiva absoluta, tudo isso em nome de uma causa histórica e identitária, explica Charaudeau (2008a, p. 253).

Nessa perspectiva, na visão do jornalista José Marques de Melo (2003, p. 163), devemos classificar a caricatura, em um sentido amplo, como fazendo parte do universo opinativo do suporte de informação que, hoje, “atende, muitas vezes, ao imperativo de influenciar um público maior que aquele dedicado à leitura atenta dos gêneros opinativos convencionais: editorial, artigo, crônica etc.” Com a imagem opinativa de imprensa, o impacto é imediato, complementa o autor, “seja pela evidência, seja pelo eventual humorismo, nota-se uma participação consciente na captação do cotidiano” de informação.

Sendo assim, é-nos possível dizer que foi com o surgimento da imprensa que a caricatura se torna, efetivamente, “imagem jornalística a serviço do riso”, tal como se concebe o gênero atualmente. Os jornais ilustrados dos anos de 1830 e, no século XX, os jornais satíricos – sobre os quais falamos no item 1.2.2. –, contribuirão, definitivamente, para sua transformação e popularidade, na França como no Brasil.

Sobre o fenômeno na França, com base nos estudos do jornalista norte-americano John W. Tebbel (1969), Marques de Melo explica:

A introdução da caricatura à imprensa explica-se pela conjugação de dois fatores socioculturais: o avanço tecnológico dos processos de reprodução gráfica e a popularização do jornal como veículo de comunicação coletivo. No primeiro caso, verificamos que a caricatura se desenvolveu depois que a litografia passou a constituir um recurso plenamente incorporado aos processos de produção jornalística. Foi justamente na década de 1830 que surgiu na França o jornal *La Caricature*, publicando imagem como desenhada, como complemento do registro verbal dos fatos da atualidade.

No segundo caso, observamos que o recurso da caricatura representou uma necessidade social de um jornalismo que ampliava seu raio de ação, ganhando novos contingentes de leitores. O novo público da imprensa continha segmentos que não haviam tido o privilégio da educação formal continuada e cuja percepção dos acontecimentos exigia processos descritivos mais eficazes e motivadores. (MARQUES DE MELLO, 2003, p. 164)

Sobre a caricatura de imprensa no Brasil, Saliba observa:

O século XIX foi aquele que viu nascer as revistas humorísticas, estimuladas pelos avanços nas técnicas de impressão e reprodução que possibilitaram o aumento nas tiragens e o consequente aumento do público leitor. Essa associação entre humor e imprensa, especialmente destacada nos países europeus, também ocorreu nos principais centros urbanos brasileiros, embora tenha sido um pouco mais tardia, já que os processos de modernização da imprensa no Brasil foram mais lentos e concentraram-se nas três últimas décadas do século XIX. (SALIBA, 2002, p. 38)

Assim, do ponto de vista histórico, desde a gravura cômica, passando pela caricatura, a imagem satírica, o *dessin à charge*, o *dessin de presse*, o *dessin humoristique* ou *d'humour*, quem se dispõe a estudar a evolução dessas manifestações humorísticas verá que alguns desses termos podem, em função dos autores, nos remeter a realidades distintas e são, por vezes, considerados sinônimos. Tal como analisa o historiador Guillaume Doizy, especialista no tema⁵, é preciso entender que o sentido dessas designações evoluiu com o tempo, novas expressões apareceram e outras caíram naturalmente no esquecimento. Hoje, com o advento da Internet, alguns jornais de grande circulação e respectivos chargistas são exclusivamente publicados na rede, podendo surgir outras denominações ou novas transformações no gênero.

⁵ Para maiores informações acessar as publicações de Guillaume Doizy no site de pesquisa sobre a caricatura política e o *dessin de presse* em CARICATURES&CARICATURE. "Une petite histoire du dessin de presse" (Um pequena história do *dessin de presse*). Ata colóquio "Quel avenir pour le dessin de presse ?" (Que futuro para o *dessin de presse*?) colóquio organizado pela *Bibliothèque publique d'information* em 2008, na sala do *Centre Pompidou*. <http://www.caricaturesetcaricature.com/2013/12/publications-et-contributions-de-guillaume-doizy.html> - último acesso em 22 de dezembro de 2014.

Não obstante as possíveis variações que cercam termos e significações, na tentativa de uma descrição *a priori* do gênero jornalístico “caricatura”, Marques de Melo (2003, p. 167) propõe duas possíveis definições. De modo mais estrito, ao termo corresponderia a representação da fisionomia humana com seus atributos grotescos, cômicos ou humorísticos. Mais genericamente, tratar-se-ia de uma forma de expressão artística através do desenho cuja finalidade é o humor. Nessa acepção mais ampla que, neste estudo, nos concerne, com base nos estudos de Marques de Melo (*op. cit.*) identificamos quatro possíveis tipos:

1. A *caricatura* propriamente dita cujo objetivo é exagerar os defeitos ou simplificar os traços de uma pessoa ou de um objeto em destaque no jornal com vistas a suscitar o riso, ou seja, tem uma função ilustrativa visando o grotesco.
2. A *charge* como reprodução gráfica de personagens e fatos de atualidade, segundo a ótica do chargista e a opinião do jornal visando, por meio do humor, criticar um acontecimento real e específico veiculado no jornal.
3. O *cartoon*, proveniente do domínio da fantasia, não costuma reproduzir personagens reais ou fatos de atualidade. Contudo, trata-se de uma crítica mordaz do caricaturista que se mantém vinculado às tendências atuais e ao espírito do momento, ou seja, não se encontra desvinculado da realidade sociocultural na qual se concretiza.
4. O *comic*, que ultrapassa a fronteira do real, são narrativas em quadrinhos que costumam aparecer em forma de seriado, sendo compostas por imagens e textos (balões) que se sucedem visando o efeito de prazer e o lúdico.

Analisando essas categorias – definidas a partir da realidade jornalística brasileira –, é-nos possível dizer que, em um contexto francês, o gênero, tal como o concebemos neste estudo, se encontra na interseção do *cartoon* e da *charge*, levando igualmente em consideração o sentido mais geral dado ao termo francês “desenho de imprensa”. Sendo assim, do ponto de vista conceitual, *dessin de presse* e *charge*, talvez, não devam ser

considerados termos totalmente correspondentes, embora a charge não deixa de ser um “desenho de imprensa” ou um tipo de *cartoon* de natureza preferencialmente política, como acima descrito por Rabaça e Barbosa. Precisamente, sobre a evolução do gênero na imprensa francesa, Ragon constata:

Enquanto a caricatura se insere no jornal diário, a mediocridade do papel a obriga a se fazer linear. O desenho à mão, imposto primeiramente por motivos econômicos, não tarda muito a tornar-se mais vivo, mais sutil que o desenho grosseiro. E com o desenho à mão, a caricatura se torna quase de imediato desenho humorístico. Ela entra em uma nova etapa. (RAGON, 1992, p. 14)⁶

Assim, apesar das possíveis nuances que acabamos de descrever, entendemos, apoiando-nos em Márcia Mendonça (2003), que tanto a charge como o *cartoon* de imprensa são susceptíveis de expressar ideias ou opiniões ancoradas no contexto sociocultural que podem ser da ordem do político, do religioso, do esportivo ou do social. Contudo, acreditamos existir uma possível e tênue diferença.

A charge tende a ser mais contingente na medida em que está relacionada a um momento informativo pontual ou casual que, na maioria das vezes, revela-se ser de natureza política. Costuma envolver personagens reais e parece ter “vida própria” no jornal (impresso ou digital), pois está intrinsecamente ligada a um assunto e/ou uma personalidade amplamente midiaticizado(s) naquele preciso instante da atualidade.

O *cartoon*, por sua vez, tende a ser atemporal, podendo ou não acompanhar uma matéria jornalística que discorre sobre uma mesma temática cuja natureza gira, preferencialmente, em torno da vida em sociedade, da vida social ou política, mas do ponto de vista de seus hábitos e costumes. Nesse sentido, inclina-se mais por envolver personagens fictícias, mas cujo papel social somos capazes de reconhecer, já que o gênero mantém forte vínculo com a realidade.

⁶ Tradução nossa do original francês: *A mesure que la caricature s'introduit dans le journal quotidien, la médiocrité du papier l'oblige à se faire linéaire. Le dessin au trait, d'abord imposé par des motifs économiques, ne tarde pas à devenir plus vivant, plus subtil que le dessin gras. Et avec le dessin au trait, la caricature devient presque immédiatement dessin humoristique. Elle passe à un nouveau stade.*

Em função de que acabamos de expor, levar em consideração alguns desses aspectos histórico-culturais e decorrentes possíveis categorizações nos parece essencial, ainda que nossa atenção esteja inteiramente voltada para a identificação dos procedimentos discursivos do humor – que reencontramos nas diversas manifestações humorísticas supracitadas –, e seus efeitos possíveis de sentido social na compreensão em leitura do gênero *dessin de presse* em FLE, ou seja, da charge ou do *cartoon* de imprensa.

Nesse particular, há que se ressaltar que, tal como apreendido por Freud (1905), avistamos o humor materializado em um texto como um meio de expressão da realidade, sobretudo quando desconcertante. Ainda que de maneira intuitiva, o caráter real do tema e o aspecto inusitado ou provocador do *dessin de presse* foram os principais critérios de seleção dos documentos nos experimentos exploratórios, além de considerar oportuna a temática abordada pelo humor em contexto de ensino de FLE.

Em outros termos, na escolha do *dessin de presse* é preciso não perder de vista o fato de o grafismo (com ou sem a presença de texto) revelar não somente o estilo do autor, como ainda uma época e uma cultura que determinam a especificidade do texto humorístico de imprensa. Além disso, o *dessin de presse* deve apresentar um ponto de vista sobre um aspecto da sociedade francesa ou sobre um acontecimento do cotidiano, em um determinado momento histórico de atualidade. Tal condição nos remete, inevitavelmente, à problemática da interdiscursividade em FLE, questão que abordamos no item a seguir.

2.2. A problemática da interdiscursividade no *dessin de presse*

Nas ciências da linguagem, define-se mais amplamente o conceito de interdiscurso ou de heterogeneidade enunciativa como a presença do Outro no discurso. Segundo Jacqueline Authier-Revuz (1982), é possível verificar a presença da Alteridade no discurso de duas formas distintas: a *heterogeneidade mostrada* e a *constitutiva*. Na primeira, vê-se claramente a alteridade no discurso – como no caso do discurso citado, das aspas, das palavras em itálico, das autocorreções –, a segunda não costuma deixar marcas linguísticas, pois os enunciados Outros se encontram diluídos no texto – como no caso da ironia, do pastiche, do discurso indireto e da imitação.

No *dessin de presse*, a questão do interdiscurso inscreve-se, via de regra, na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva que amarra um e outros discursos sem que isso apareça claramente no texto. E, para além do interdiscurso, ao qual Authier-Revuz atribui uma clara função ideológica, o próprio discurso é, ainda, atravessado pelo inconsciente cuja “concepção se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea externa à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: sujeito *descentrado, dividido, clivado, impedido...*”⁷ (*id.*, 1984, p. 101, grifo da autora), pouco importa o adjetivo, trata-se de um sujeito no qual a exterioridade é constitutiva de sua própria identidade.

Em contexto de ensino de línguas estrangeiras, a questão do sujeito do discurso e decorrente problemática da interdiscursividade na leitura de um *dessin de presse* podem auxiliar a didática do FLE e sugerem outro ponto de vista com relação à compreensão que se tem da linguagem. Nas palavras de Jean Peytard e de Sophie Moirand:

Não se trata de somente afirmar que o contexto sociocultural “determina” o discurso [o que é, hoje, relativamente levado em conta em situação de ensino de línguas estrangeiras]. Mas é também de descobrir que o contexto sociocultural é fundamentalmente um contexto discursivo e que falar/escrever é manifestar uma palavra entre o universo de palavras alhures e por outros proferidas, ou em processo de formulação, ou que vão encontrar sua forma. O sujeito não é um ser interior isolado; ele é apenas o resultado de uma interiorização das palavras “outras”. (PEYTARD & MOIRAND, 1992, p. 21; comentário nosso entre colchetes)⁸

A fim de ilustrar a materialização dessa interdiscursividade que nos faz entrar em um mundo de significação, observemos um *cartoon* de imprensa de Deligne⁹ [Fig. 29,

⁷ Tradução nossa do original francês: *Cette conception du discours traversé par l'inconscient s'articule à celle d'un sujet qui n'est plus une entité homogène extérieure au langage, mais le résultat d'une structure complexe, effet du langage: sujet décentré, divisé, clivé, barré...*

⁸ Tradução nossa do original francês: *Ce n'est pas dire seulement qu'il y a du contexte socioculturel qui "conditionne" le discours. Mais c'est aussi découvrir que le contexte socioculturel est fondamentalement un contexte discursif, et que parler/écrire, c'est manifester une parole parmi l'univers des paroles ailleurs et par d'autres proférées, ou en train de se formuler, ou qui vont trouver leur forme. Le sujet ne parle pas de son for intérieur; celui-ci n'est que le résultat d'une intériorisation des paroles "autres".*

⁹ Para maiores informações acessar o blog do autor (também acessível no Facebook) DELIGNE. *Mes cartoons* em <http://deligne.over-blog.com/> - último acesso em 02 de outubro de 2014.

abaixo] publicado em 2006, na revista francesa mensal *Les Dossiers de l'Actualité*, que acompanhava um artigo cujo título era “A vida no tempo das novas tribos”¹⁰. Deligne é conhecido pela qualidade de suas caricaturas e, sobretudo, de seus textos, e é também autor de pequenas histórias em quadrinhos.

Em um texto biográfico sobre o cartunista, afirma-se:

Deligne não tem somente um dom para a caricatura e para captar as situações engraçadas por si só, a qualidade de seus textos, a relevância de suas palavras enobrecem seus desenhos e provocam, com frequência, mais do que um sorriso. De fato, é, por vezes, difícil não se sentir intelectualmente desafiado por esses “balões” que “explodem” onde dói.¹¹

Figura 29 – Deligne no *Les Dossiers de L'Actualité* (2006)
Você também é um reggae-surfer? Não sei sequer nadar. Mas eu acho isso cool.

Na época, a publicação do *dessin de presse* chamou nossa atenção, pois coincidiu com o lançamento do filme *Brice de Nice* de James Huth (2006). O documento retomava,

¹⁰ Tradução nossa do original francês: “*La vie au temps des nouvelles tribus*”.

¹¹ Tradução nossa do original francês: *Deligne n'a pas seulement un don pour la caricature et pour croquer les situations déjà drôles en soi, la qualité de ses textes, la pertinence de ses propos subliment ses dessins et déclenchent souvent plus qu'un sourire. Difficile en effet de ne pas être parfois intellectuellement interpellé par ces "bulles" qui "explorent" là où ça fait mal.* Para maiores informações acessar BEDETHEQUE. <http://www.bedettheque.com/auteur-22617-BD-Deligne.html> - último acesso em 10 de outubro de 2014.

curiosamente, a caracterização do personagem principal, bem como a temática do filme, isto é, a sátira em tom de derrisão às chamadas “tribos urbanas” recheadas de códigos – inclusive linguísticos – e de normas como afirmação de um estilo de vida ao qual é, por vezes, difícil de atribuir algum sentido. Tal constatação explica, de certo modo, a pergunta do primeiro surfista “*Você também é um reggae surfer?*” à qual o segundo personagem responde “*Não sei sequer nadar. Mas eu acho isso cool*”, uma das réplicas do humorista Jean Dujardin em um de seus esquetes¹².

Sobre o “personagem surfista” caricaturado por Dujardin, os jornalistas Geudin e Imbert afirmam:

Brice de Nice, surfista maluquete de cabelos e apetrechos amarelo canário, nasceu nos primeiros esquetes de Jean Dujardin imaginados para os shows de *Nous C Nous*. (...) No início, Brice teria todos os motivos para ser detestável: é um garoto rico, ele se olha três horas no espelho todas as manhãs, ele enche a paciência dos outros o dia todo. E, no entanto, nós nos apegamos a ele. Por quê? Porque Jean traz sua humanidade, sua bondade ao personagem. Brice nunca é deliberadamente malvado. Ele apenas diz o que pensa no momento em que o pensa. (GEUDIN & IMBERT, 2011, p. 211)¹³

É muito provável que, naquele momento, um e outros textos dialogavam entre si, complementando o efeito de sentido lúdico-crítico do *dessin de presse* de Deligne sobre a nova geração ou o novo fenômeno social de microgrupos inerente às sociedades pós-modernas, tema muito em voga no campo da sociologia francesa¹⁴. Fica evidente que

¹² Para visualizar o esquete, digitar no site Youtube “Jean Dujardin Brice de Nice Premier Sketch Exclusif” – último acesso em 01 de Setembro de 2014.

¹³ Tradução nossa do original francês: *Brice de Nice, surfeur décérébré aux cheveux et aux accoutrements jaune canari, est né dans les premiers sketches de Jean Dujardin imaginés pour les shows des Nous C Nous. (...) Au départ, Brice aurait tout pour être détestable : c'est un gosse de riche, il se regarde trois heures dans la glace tous les matins, il casse les autres toute la journée. Et pourtant, on s'attache à lui. Pourquoi ? Parce que Jean apporte son humanité, sa gentillesse au personnage. Brice n'est jamais délibérément méchant. Il dit juste ce qu'il pense au moment où il le pense.*

¹⁴ Foi o sociólogo francês Michel Maffesoli que definiu o fenômeno de “tribos urbanas”, em seu livro *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes* (1987), considerado, por ele, inerente às sociedades pós-modernas. Na visão da antropóloga Fraya Frehse (2006, p. 171), são essencialmente “microgrupos” que, forçados em meio à massificação das relações sociais baseadas no individualismo e marcados pela “unissexualização” da aparência física, do uso do corpo e do vestuário, acabariam, mediante sua sociabilidade, por contestar o próprio individualismo vigente no mundo contemporâneo.

esses diálogos conferem ao discurso a característica de citações que, com base nos estudos de Lucie Olbrechts-Tyteca (1974), se materializam em um *cartoon* ou uma charge por meio de procedimentos enunciativos de encenação do “já-dito” tais como a analogia, o discurso indireto, a alusão indireta, a paródia, o pastiche ou, ainda, por meio de possíveis “sinais” emitidos pelo enunciador como a escolha de uma palavra arcaica, de uma gíria, de um trocadilho, de um provérbio ou de uma pergunta indireta, no caso da ironia.

No texto não-verbal, vemos que tais sinais se manifestam pela caricatura de personagens do mundo social – no caso acima, a imagem do surfista com tudo o que é susceptível de representar nesta sociedade –, do mundo político, de personagens históricos ou emblemáticos, de símbolos culturais (bandeiras, siglas, cores), de elementos tais como a vestimenta, o figurino, o objeto que identifica algo ou alguém ou, ainda, a reprodução de situações, de rituais culturais e de lugares históricos que auxiliam na produção de sentido do texto. Com esses sinais, o chargista costuma posicionar-se por meio de uma argumentação indireta e procura pelo jogo e/ou pelo risco de não ser desvelado, uma convivência entre os protagonistas do discurso.

Assim, o humor se origina, em especial, no prazer da descoberta e nos efeitos gratificantes do jogo com as palavras e com os pensamentos. Contudo, para Freud, é preciso que se faça uma distinção entre humor inocente e humor tendencioso:

É fácil adivinhar a característica dos chistes de que depende a diferença na reação de seus ouvintes. Em um caso, o chiste é um fim em si mesmo, não servindo a um objeto particular; em outro, o chiste serve a um fim – torna-se tendencioso. Apenas os chistes que têm um propósito correm o risco de encontrar pessoas que não querem ouvi-los. Os chistes não tendenciosos foram descritos por Vischer como chistes “abstratos”. Prefiro chamá-los de “inocentes”. (FREUD, 1969, p. 91)

O riso abstrato inocente seria o do jogo com as palavras – tal como ilustrado no primeiro capítulo –, quando é permitido ao homem rir fora das fronteiras da razão, possibilitando uma volta à ausência de sentido das brincadeiras da infância, tanto no nível do pensamento quanto no nível da linguagem, ou seja, quando se quebra, por exemplo, a relação lógica entre o significante e seu significado, permitindo uma transgressão que se aproxima do poético e da criação de um outro mundo de representação.

Quanto ao riso concreto tendencioso, esse requer três pessoas, diz Freud, “além da que faz o chiste, deve haver uma segunda que é tomada como objeto da agressividade hostil” e “uma terceira na qual se cumpre o objetivo do chiste de produzir prazer” que age como cúmplice do ato humorístico (*ibid.*, p. 100). Segundo Charaudeau (2006b), a relação *triádica*¹⁵ existente entre o locutor (humorista), o destinatário (aquele em que se deseja produzir prazer) e o alvo do humor (aquele ou aquilo que é tomado como objeto do riso) é uma das principais características da situação de comunicação do ato discursivo humorístico.

Esses vínculos influem nas relações interdiscursivas materializadas em um *dessin de presse*, pois se o gênero manifesta a função mais geral de captar o cotidiano informativo, ele pressupõe outras tais como descrever e notar que nos levam em direção às finalidades estreitamente associadas à questão da interdiscursividade dentre as quais avaliar, criticar, ridiculizar, questionar ou incitar a pensar, estabelecendo uma relação de convivência entre os protagonistas do discurso inscritos no texto. Essa primordial questão do interdiscurso – à qual voltaremos inevitavelmente em outro momento da tese – remete-nos, desde já, à escolha de um posicionamento a respeito do discurso cuja concepção adotada, nesta pesquisa, apresentamos a seguir.

2.3. A concepção do discurso e o modelo de competências

Para a elaboração do referencial teórico de base, em relação à concepção do discurso, apoiamo-nos em Charaudeau (2006a, 2008a, 2008b) que desenvolveu uma *Teoria Semiolinguística* inspirando-se no campo da linguagem em autores de referência como Bakhtin, Benveniste, Ducrot e Barthes – citando, apenas, os principais referenciados pelo autor em suas obras.

Para a linguista Ida Lucia Machado, essa teoria possibilita

(...) àqueles que dela se utilizam a realização de análises das possibilidades interpretativas dos discursos sociais, provenientes de horizontes e de culturas diferentes. A *Teoria Semiolinguística* possui a vantagem de permitir ao

¹⁵ Do francês “*triadique*”, ou seja, que envolve três protagonistas no discurso.

pesquisador de interpretar diferentes conjuntos de textos, concebidos por diferentes veículos de transmissão. É uma teoria que examina o discurso buscando os efeitos que esse produz no domínio da comunicação: efeitos intencionais, produzidos ou possíveis. (MACHADO, 2013, p. 16)¹⁶

Além disso, estando ciente da complexidade estrutural do *dessin de presse*, pontuaremos, no item 2.7, os elementos não-verbais que abrangem, igualmente, uma segunda intenção de entendimento dentro do suporte de informação. No momento, vale lembrar que sobre esse universo Roland Barthes (1964, p. 43) já dizia que “no nível da comunicação de massa, ao que tudo indica, a mensagem linguística está em todas as imagens: como título, legenda, artigo, diálogo do filme, HQ”. No *cartoon*, de modo um tanto paradoxal, “a ausência de palavras esconde sempre uma intenção enigmática”. Por isso, constata o autor, “somos ainda e mais do que nunca uma civilização da escritura” cuja estrutura é, essencialmente, informativa mesmo quando iconográfica¹⁷.

Posto isso, na visão de Charaudeau (cf. 2008a, p. 16), qualquer discurso midiático deve ser entendido como uma atividade que segue alguns princípios fundadores de qualquer ato de linguagem:

- a. O princípio de alteridade, que diz respeito à consciência da existência do Outro, sem a qual não haveria consciência de Si, pois o signo linguístico define-se pela diferenciação. Logo, todo ato de linguagem (verbal ou não- verbal) emana de um sujeito que apenas pode se definir em relação ao outro. Esta polaridade faz com que nenhum dos dois termos se conceba sem o outro. A consciência do Eu e do Outro é simultânea, acabando com as velhas dicotomias entre sujeito e sociedade.

¹⁶ Tradução nossa do original francês: (...) à ceux qui l'appliquent de réaliser des analyses des possibles interprétatifs des discours sociaux, venus d'horizons et de cultures différentes. La *Théorie Sémiolinguistique* a l'avantage de permettre au chercheur d'interpréter différents ensembles de textes, conçus par différents véhiculent de transmission. C'est une théorie qui examine le discours en cherchant les effets que celui-ci produit dans le domaine de la communication: effets intentionnels, produits ou possibles.

¹⁷ Tradução nossa do original francês: (...) au niveau des communications de masse, il semble bien que le message linguistique soit présent dans toutes les images: comme titre, comme légende, comme article de presse, comme dialogue de film, comme fumetto (...) l'absence de parole recouvre toujours une intention énigmatique. (...) nous sommes encore et plus et plus que jamais une civilisation de l'écriture.

- b. O *princípio de influência*, que diz respeito à relação entre sujeito comunicante e sujeito interpretante. Um Eu (sujeito comunicante) quer entrar em relação com um Outro (sujeito interpretante), com a finalidade de divertir, informar, incitar, provocar de modo a que esse outro pense, diga ou aja segundo a intenção daquele.
- c. O *princípio de regulação*, que diz respeito à consciência da existência de normas que regulam as atividades sociais. Esse princípio, central em psicologia, é desenvolvido “por Chabrol (1990) no quadro de uma psicossociologia da linguagem que supõe a existência de um mecanismo regulador sócio-cognitivo-linguageiro agindo durante o desenvolvimento do discurso para controlar a ‘boa’ construção discursiva com vistas a finalidades identitárias” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 425), razão pela qual varia de uma cultura para outra.
- d. O *princípio de pertinência*, que diz respeito à necessidade de tematização dos acontecimentos sociais a partir dos quais podem surgir temas mais ou menos polêmicos ou tabus em função das culturas e, por vezes, entre indivíduos de uma mesma comunidade cultural, principalmente no universo do humor.

Com base nesses princípios, define-se, mais amplamente, a dimensão do discurso em nossa pesquisa como uma atividade de linguagem que “se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um ‘savoir-faire’, isto é, uma *competência*” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 7). Desse conjunto de “saber fazer”, resulta uma *competência discursiva* e é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem – no *dessin de presse*, como em outros gêneros midiáticos – portadores de sentido e de vínculo social.

Posto isso, é, ainda, por meio da própria encenação discursiva de um texto que o sujeito se individualiza. Mas esse processo de individuação do sujeito só pode ser considerado em relação à existência de um quadro contratual que garante a relativa previsibilidade dos movimentos dos outros, pois dependerá dele a aptidão em manipular a linguagem, isto é, a aptidão em encenar um discurso em uma dada situação com vistas a garantir efeitos de adequação, de legitimidade, de credibilidade e de captação, como,

também, em um movimento inverso, a aptidão em reconhecer a encenação discursiva de um texto em situação de ensino-aprendizagem da leitura de um *dessin de presse*.

Segundo Dominique Maingueneau (1998), esse reconhecimento pressupõe, para aquele que se propõe a trabalhar com textos de comunicação, a identificação de duas cenas: uma *cena englobante* à qual corresponde o tipo de discurso, isto é, para esse autor¹⁸, uma determinada esfera da atividade humana (jornalística, no caso do *dessin de presse*) e uma *cena genérica* à qual corresponde o gênero (notícia, editorial, charge, *cartoon*, artigo etc.), sendo que a soma dessas duas definirá o *quadro cênico* do discurso. Entretanto, não é somente com o *quadro cênico* que o leitor de um *dessin de presse* se depara, mas com a cena construída pelo texto verbal ou não-verbal, ou seja, com a *cenografia* que não é somente imposta pelo gênero.

Esta cenografia conta, como acima exposto, com a interdiscursividade que se apoia, via de regra, de falas validadas, de estereótipos, de símbolos, de imagens, de saberes ou de situações já instaladas e aceitas no inconsciente coletivo dos indivíduos, seja a título de modelos que se rejeitam ou que se validam. Considerando isso, toda fala procede de um enunciador encarnado, sustentado por uma voz, a de um sujeito situado além do texto que o destinatário (ou co-enunciador), numa situação ideal de comunicação, “incorpora” porque corresponde a sua visão de mundo e “habita”, de certa maneira, seu próprio corpo, argumenta Maingueneau (2005, p. 97).

O *ethos* é a revelação no discurso deste sujeito da enunciação ou “ser” situado além do texto, conceito aristotélico entendido como poderoso recurso de persuasão e intrinsecamente ligado à noção de “imagem de si”, expressão emprestada do sociólogo Erving Goffman em *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973) que, em contexto de ensino, nos parece plausível aliar à noção de “saber ser” já que esse dispositivo de atitude diz, de certa forma, respeito à imagem que temos de nós mesmos e dos outros, questão que retomamos mais adiante.

No momento, há que se ressaltar que a *incorporação* é a maneira como o sujeito interpretante se relaciona, ou não, com essa imagem de si no discurso capaz de produzir efeitos de sentido de agrado ou de desagrado, especialmente no universo do humor. Esse

¹⁸ Nas diversas correntes teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa, o próprio termo “discurso” admite diversos significados, mas, no geral, não se encontra desvinculado dos conceitos de linguagem e de sociedade, ou seja, das instituições, das práticas sociais e das comunidades linguísticas a ele ligadas.

efeito possível de sentido de prazer (ou de desprazer) está, por sua vez, intimamente relacionado à noção de *pathos* ou de emoção no discurso que, com base em Charaudeau (2007), se origina de uma “racionalidade subjetiva” proveniente de um sujeito cuja intenção é provocar um sentimento em relação a um objeto extirpado da realidade mediante um sistema de representações.

Assim, explica o autor:

(...) essas emoções podem ser ditas *representacionais*. A piedade ou o ódio que se manifesta em um sujeito não é o simples resultado de uma pulsão, nem se mede somente como uma sensação de excitação, como um aumento de adrenalina. A emoção pode ser percebida na representação de um objeto em direção ao qual o sujeito se dirige ou busca combater. E como estes conhecimentos são relativos ao sujeito, às informações que ele recebeu, às experiências que ele teve e aos valores que lhe são atribuídos, pode-se dizer que as emoções, ou os sentimentos estão ligados às crenças. (CHARAUDEAU, 2007, p. 240; grifo do autor)

Voltaremos a falar sobre a noção de crenças no próximo item 2.3.2. Por ora, importa compreender que o sentimento não deve ser confundido com sua expressão na medida em que consiste, essencialmente, em produzir no leitor-destinatário um efeito de agrado (positivo) ou de desagrado (negativo) que o predispõe, ou não, a partilhar o ponto de vista do cartunista. No caso do nosso estudo, os traços semiológicos das emoções podem ser múltiplos, tudo dependerá da situação na qual se inscrevem e dos parceiros do discurso.

Assim, os *efeitos pathêmicos* do discurso devem ser tratados como um universo que se opõe aos demais efeitos tais como o cognitivo, o pragmático ou o axiológico. Charaudeau (2000) propõe, no âmbito do discurso das mídias, uma categorização de tópicos do *pathos*: da dor ou do prazer; da angústia ou da esperança; da antipatia ou da simpatia. Cada uma destas tópicas é definida em termos de *cenário* e de *figura*, isto é, de um discurso social codificado susceptível de produzir: tristeza-sofrimento *versus* contentamento-satisfação; medo-terror *versus* confiança-apelo ; cólera-aversão *versus* benevolência-compaixão marcando certo *lugar* de adesão ou de distanciamento do leitor.

Considerando o que acabamos de expor, os efeitos e os níveis de reconhecimento do discurso relacionados à competência discursiva – a qual se aproxima, ainda que somente em parte, dos eixos sociolinguísticos e pragmáticos relacionados à competência propriamente comunicacional em FLE – são, segundo Evelyne Bérard (2010), pouco explorados nos livros didáticos, tanto nas atividades de compreensão, como de produção de textos orais e escritos. Porém, há um saber adaptar seu discurso – intrinsecamente ligado ao saber identificá-lo – que deveria ser considerado essencial ao desenvolvimento de certo “saber ser” e “saber aprender”, como preconizados no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001) ou *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*, na versão em língua portuguesa (doravante, QECRL)¹⁹.

Lembramos que um e outro dispositivo aparecem interligados no QECRL; o saber ser é definido como “disposições individuais, um traço de personalidade, dispositivos de atitudes que diz respeito, por exemplo, à imagem que temos de nós mesmos e dos outros, bem como ao caráter introvertido ou extrovertido manifestado na interação social”²⁰, enquanto que o saber aprender é, mais amplamente, determinado como um saber/ser disposto a descobrir o Outro, podendo ser, esse outro, uma língua, uma cultura ou um novo saber.

Embora esses dois dispositivos perpassem, no QECRL, toda atividade comunicacional e sobretudo educacional na formação de um sujeito plurilíngue, não nos parece incorreto afirmar que eles costumam ser avistados como conhecimentos um tanto abstratos sobre os quais não se tem domínio. Além disso, tratar-se-ia de uma dinâmica complicada de se colocar em prática e cuja análise pouco contribuiria para ensino da língua, o que constitui um equívoco. Como consequência, tende-se a privilegiar todo tipo

¹⁹ Esse documento oficial traça as diretrizes referentes à política de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira nos países membros da União Europeia. Embora não se possa transpor, totalmente, essas orientações para a realidade brasileira, elas norteiam os livros didáticos geralmente usados no Brasil para o ensino de FLE. Além disso, o QECRL determina os níveis e os saberes exigidos em certificações oficiais, tais como o Delf ou o Dalf (diploma de estudos ou diploma aprofundado de língua francesa), expedidas pelo ministério francês da Educação nacional, as quais certificam as competências em francês de candidatos estrangeiros no mercado de trabalho.

²⁰ Tradução nossa do original francês: *Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d’attitudes, qui touchent, par exemple, à l’image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l’interaction sociale.* (Conseil de l’Europe, 2000, pp. 16-17)

de tarefas e de saber fazer linguísticos mais facilmente mobilizáveis, especificamente os oferecidos nos livros didáticos de FLE, principal ferramenta do professor de línguas.

Ora, iniciar o estudante a outro universo linguístico é, também, iniciá-lo ao encontro com o Outro, por mais distante e incompreensível que esse Outro pareça ser. Se essa questão aparece de forma menos evidente – embora jamais inexistente – em textos considerados mais objetivos, uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse* proporciona a mobilização de um saber identificar a encenação discursiva do documento, bem como a capacidade de refletir sobre o dispositivo de representações e os efeitos possíveis de sentido social do humor materializado no texto.

A fim de ilustrar essa questão, observemos um *dessin de presse* de Pierre Kroll que chamou nossa atenção [Fig. 30, abaixo]:

Figura 30 – Pierre Kroll em *C'est la fête à Bruxelles!* (2010, p. 38)²¹
*Os Franceses se expressaram*²²

²¹ Nas referências bibliográficas do CENTRE DE WALLONIE-BRUXELLES À PARIS.

²² O significado do gesto é idêntico no Brasil.

No *dessin de presse*, o sujeito comunicante (Kroll, chargista belga), uma segunda entidade compósito receptora interpretante (leitores belgas do jornal *Le Soir*) e uma terceira entidade (os franceses) definem uma relação de identidade historicamente construída, considerando a tradicional posição belga pró-união europeia e o papel relevante da França no cenário europeu. Nessa *relação triádica* entre sujeito comunicante-enunciador, sujeito interpretante-destinatário – cúmplice do ato de linguagem humorístico – e alvo-vítima do discurso, o alvo “os franceses” é objeto do julgamento e o destinatário “leitores belgas do jornal *Le Soir*” é tomado como testemunha desse ato, objetivando-se sua adesão ao discurso.

Para isso, o *dessin de presse* de Kroll reforça uma imagem estereotipada que atualiza um vínculo social entre uma e outra identidade, isto é, conta com um imaginário social comum a partir de identidades grupais entre belgas e franceses, os últimos representados de modo um tanto irônico – se consideramos a contradição existente entre o sorriso esboçado no rosto dos personagens e a significação pejorativa do gesto –, ou seja, a materialização de uma relação de identidade caricata, de algum modo, semelhante àquela que se pode vivenciar, no Brasil, entre argentinos e brasileiros.

Em outras palavras, a representação estereotipada dos franceses passa a exercer a função de “herança cultural”, expressão emprestada do jornalista norte-americano Walter Lipmann (1972, p. 158), a qual serve de elemento de incorporação da *cenografia* do *dessin de presse* de Kroll cujo papel é primordial, pois possibilita a construção de sentido social, bem como o resgate de valores, amplificados e simplificados, com vistas à produção de um efeito de convivência entre o sujeito comunicante e os sujeito(s) interpretante(s).

Em se tratando de humor, essa relação de identidade – e princípio de alteridade –, é primordial, pois é ela que determina a legitimidade do fato (que não seria a mesma caso o chargista fosse brasileiro), a pertinência e a finalidade do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*, o que explica o olhar um tanto sarcástico que Pierre Kroll lança sobre o fato de atualidade quando, em 29 de maio de 2005, os franceses (54%) “dizem não” ao projeto de tratado constitucional europeu.

Em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, esses aspectos do discurso propiciam um parar para pensar sobre a representação que temos dos outros, e de

nós mesmos, assim como uma possível troca de experiências e, com isso, de prováveis heranças culturais já incorporadas sem que tenhamos consciência disso. Afinal, em que medida imagens coletivas generalizantes, logo, deformantes, orientam em contexto de ensino de outra cultura nosso olhar determinando prejuízos sobre o individual? Qual o papel da história nas relações sociais existentes entre os diferentes grupos? Como lidamos e nos posicionamos pessoalmente diante de tais situações?

Em um exercício de compreensão em leitura, tal reflexão crítica demanda que consideremos as condições de produção, assim como as de consumo dos textos de comunicação. Além disso, convém não perder de vista que a passagem da estática do texto para a dinâmica do discurso constitui uma das inspirações de base da perspectiva acional, tal como descrita no QECRL²³. Nenhum texto é susceptível de ser entendido fora de seu contexto de produção e o ato discursivo humorístico é, por excelência, um ato que, para ser compreendido, requer uma atividade reflexiva sobre quem fala, para quem, sobre quem ou o quê, onde, como e por quê.

Nesse âmbito, Charaudeau (2008b) estabelece precisamente uma distinção entre as noções de *situação de comunicação*, de *contexto* e de *situação de enunciação*. A *situação de comunicação* diz exclusivamente respeito ao ambiente extralinguístico do ato de comunicação, o *contexto* refere-se ao ambiente intralinguístico, ou seja, ao ambiente propriamente textual (verbal e não-verbal) de um discurso e a *situação de enunciação* designa três níveis distintos de discursivização ou de competências: a situacional, a semântica e a semiolinguística.

2.3.1. A competência situacional

A competência situacional possibilita reconhecer a identidade dos parceiros, a finalidade, o propósito e as circunstâncias materiais do ato de linguagem.

Por *condição de identidade* dos parceiros da troca, entende-se que são atribuídos ao sujeito social comunicante traços identitários que interferem no ato comunicacional.

²³ No QECRL, a perspectiva acional visa a formação de sujeitos aptos em se comunicar em situações esperadas, dentro de uma determinada realidade, e busca formar atores sociais capazes de interagir e, sobretudo, de agir conjuntamente tendo em vista um objetivo comum. Trata-se, ainda, de um projeto de renovação política visando atender a uma sociedade que, no contexto europeu, se tornou plural. Voltamos a falar desta questão no capítulo terceiro da tese.

São traços de natureza social e psicológica tais como a idade, o sexo, a nacionalidade, a relação hierárquica – ou seja, traços que determinam o *status* social, econômico e cultural e que informam sobre o estado afetivo dos sujeitos.

Sobre essa questão, Charaudeau escreve:

O ser de palavra, quer se queira quer não, é sempre duplo. Uma parte dele mesmo se refugia em sua legitimidade de ser social, outra se quer construída pelo que diz seu discurso. (...) os destinatários de nossos atos de comunicação são duplos: existem enquanto tais em sua realidade empírica plural, e são ao mesmo tempo construídos por nós como o destinatário ideal que gostaríamos de submeter à nossa área de influência. (CHARAUDEAU, 2008a, p. 64)

Com isso, diz o autor, o ato enunciativo midiático, e dentre eles o humorístico, só pode ser explicado admitindo-se, igualmente, a existência de quatro sujeitos (cf. *id.* 2008b, pp. 76-77):

- a) ***os parceiros*** do ato de linguagem, seres *sociais* e *psicológicos*, externos ao ato mas inscritos nele, e que são definidos por um certo número de traços identitários cuja pertinência depende do ato de comunicação considerado. Um desses parceiros é *Locutor-emissor* que produz o ato de comunicação (o “sujeito comunicante”), o outro é o *Interlocutor-receptor* que recebe o discurso do locutor, interpreta e reage por seu turno (o “sujeito interpretante”).
- b) ***os protagonistas*** da enunciação, seres de *fala*, *internos* ao ato de linguagem e que são definidos por *papéis linguageiros*. Um desses protagonistas é o *Enunciador* que realiza esses papéis intervindo ou apagando-se no discurso; o outro é o *Destinatário* a quem o locutor atribui um lugar determinado, no interior de seu *discurso*.

Todo discurso implica a existência de um objetivo comunicacional chamado de *condição de finalidade*. A finalidade remete-nos ao *princípio de influência* do ato de

linguagem, ou seja, pressupõe, em texto de comunicação, a existência de visadas discursivas com vistas a agir sobre o Outro. Charaudeau (cf. 2006a, pp. 68-70 *passim*) propõe quatro tipos de visadas que podem combinar-se entre si: a prescritiva (fazer fazer); a informativa (fazer saber); a incitativa (fazer crer) e a visada de *pathos* intimamente relacionada à questão do *ethos* (fazer sentir), sobre a qual acabamos de falar e que é essencial em se tratando de humor.

No contexto midiático, o tema dominante é retirado de um domínio do saber. É o referente sobre o qual incide o discurso, podendo complementar-se com outros temas ou subtemas; é, simplesmente, a *condição de propósito*, isto é, aquilo de que se fala.

Por fim, o ato de comunicação deve ser construído de maneira particular, ou seja, segundo circunstância denominada de *condição material* que poderá ser oral, escritural, dialogal ou monologal.

2.3.2. A competência semântica

Explicamos, em análises anteriores, que os chargistas (ou cartunistas) costumam colocar em questão aspectos sociais que caracterizam uma sociedade, no caso desta tese, a francesa. Para isso, buscam sua inspiração no conjunto de textos e de discursos que dão forma à sociedade, privilegiando o espírito do momento e comentando os acontecimentos em pauta na mídia nacional.

Tal situação explicaria a efemeridade do *dessin de presse*, ainda que somente em tese, pois, se a leitura do gênero pressupõe um saber atualizado, vimos que ele se tornou um espaço de construção do imaginário social comum aos grupos que compõem as sociedades atuais, revelando visões de mundo e refletindo a construção da opinião pública em determinado momento sócio-histórico de um país.

Precisamente, sobre o conceito de *imaginário social*, intrínseco ao de interdiscursividade abordado no item 2.2. deste segundo capítulo, Charaudeau define o valor simbólico da linguagem, inspirando-se dos estudos do filósofo Cornelius Castoriadis (1975), como uma imagem que interpreta e representa uma realidade, ou seja, que a faz entrar em um universo de significações. Esse universo simbólico é “fundador da identidade do grupo na medida em que é o que mantém uma sociedade unida, é o que cimenta seu mundo de significações” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 204). A noção de

imaginário social é, assim, entendida como “um fenômeno cognitivo-discursivo geral, que engendra sistemas de saber nos quais se distinguem *saberes de conhecimento* e os *de crença*” inerentes à competência semântica (*ibid.*, p. 194).

Na realidade, Charaudeau opta por “desfazer-se” do termo “ideologia” a fim de evitar uma possível definição de sujeito *a priori*, o que nos parece providencial em contexto educacional, preferindo analisar o sistema de valores que estão dentro do discurso, ou seja, os *imaginários sociodiscursivos* portadores de saberes que pertencem a um determinado grupo social, que tem uma vivência e uma história em comum.

Nas palavras do autor:

A definição e a classificação dos sistemas de pensamento não dependem exclusivamente da análise do discurso: a Filosofia, a Antropologia Social, a Sociologia, a Psicologia Social contribuem cada qual com sua parte. Entretanto, nenhuma delas é suficiente para esgotar a questão; o ponto de vista de pertinência de cada uma deve ser complementado pelo das demais. É somente em uma interdisciplinaridade a ser construída que serão encontradas explicações satisfatórias. Assim, gostaríamos de nos situar onde a análise do discurso pode trazer de maneira operacional sua pedra para este imenso edifício. Esse lugar é o da organização dos saberes em que é realizada a demarcação das idéias e dos valores colocados como epígrafe sem prejudicar o sistema de pensamento ao qual eles poderiam corresponder. (CHARAUDEAU, 2008a, p. 203)

Assim, a competência semântica possibilita a construção de sentido recorrendo não somente às formas não-verbais e verbais (gramaticais ou lexicais), como, ainda, aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade. Levando em consideração essa perspectiva:

A estruturação do saber depende da maneira como se orienta o olhar do homem: voltado para o mundo, o olhar tende a descrever esse mundo em categorias de conhecimento; mas, voltado para si mesmo, o olhar tende a construir categorias de crença (CHARAUDEAU, 2006a, p. 43).

2.3.2.1. Os saberes de conhecimento

Segundo Charaudeau (2008a, p. 44), os *saberes de conhecimento* “são aqueles que procedem de uma representação racionalizada da existência dos seres e dos fenômenos sensíveis do mundo”. Eles se constroem pela experiência e aprendizagem que se desenvolvem por meio da prática científica. Esses conhecimentos buscam dar conta do mundo da forma mais objetiva possível, embora passem pelo filtro cultural, social e civilizacional que os relativiza.

São saberes de conhecimentos as definições e teorias científicas, as observações empíricas de fenômenos não discutíveis. Por vezes, os saberes empíricos podem sobrepor-se aos saberes científicos, mas isso não implica em um julgamento de valor. Os *saberes de conhecimentos* podem ser considerados universais, embora existam certas variações (por exemplo: a ideia que se faz do tema “neve”, como elemento do mundo natural, apresenta variações de representação em função das culturas). De qualquer forma, em oposição aos *saberes de crenças*, os *saberes de conhecimentos* “beneficiam-se de um preceito favorável de ‘objetividade’ e de realismo” (*loc. cit.*).

2.3.2.2. Os saberes de crença

Charaudeau define os *saberes de crenças* como os que resultam “da atividade humana quando esta se aplica a comentar o mundo” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 46). No *dessin de presse*, materializam-se através do olhar subjetivo que o chargista ou o cartunista lança sobre ele. Trata-se de um sistema de valores axiológico que define normas efetivas de comportamento (o que se deveria ou não fazer, desenhar ou dizer), criando, assim, normas socioculturais consideradas ideais.

Por um lado, essas crenças dependem de modelos de percepção que servem para avaliar o possível e o provável dos nossos comportamentos em uma determinada situação. Por outro lado, dependem de sistemas de interpretações que “apreciam os comportamentos segundo um julgamento positivo ou negativo, em confronto com normas que foram estabelecidas socialmente” sob o ponto de vista ético, estético, hedônico e pragmático e “sob a forma de julgamentos mais ou menos estereotipados que circulam na sociedade (intertextualidade), e que representam os grupos que os instauraram e servem de modelo de conformidade social” (*loc. cit.*).

Nessa categoria de saberes, há que se considerar o preconceito, entendido como um tipo particular de juízo provisório. Os preconceitos representam, igualmente, cenas ou falas validadas que pertencem à categoria do pensamento e do comportamento da esfera do cotidiano. São dizeres e situações aceitas no inconsciente coletivo dos indivíduos porque “assumimos”, sem que haja questionamento, “estereótipos, analogias, e esquemas já elaborados” visto que “eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos”, diz a filósofa Agnes Heller (2004, p. 45).

Por conseguinte, *saberes de crenças*, estereótipos ou preconceitos possibilitam que vejamos e captemos a realidade com os “óculos sociais” de uma determinada sociedade – expressão emprestada do filósofo Adam Schaff (1967) –, razão pela qual costumamos seguir roteiros ou *scripts* de comportamentos socialmente instituídos, permitindo nosso entendimento sobre o mundo e nosso, consequente, reconhecimento identitário. Por isso, Charaudeau argumenta que, por meio desses saberes, reconhecem-se

(...) os movimentos individuais ou coletivos de adesão a grandes sistemas de pensamento ou a algumas narrativas do mundo que constituem o suporte das crenças religiosas, mágicas ou míticas. Mas não se trata somente disso. Toda adesão a idéias preconcebidas, a rumores, a julgamentos estereotipados que aparecem sob a forma de enunciados mais ou menos fixos (provérbios, aforismos, máximas, mas também expressões idiomáticas, fraseologia ritualizada etc.) que circulam nos grupos sociais, participa desse fenômeno de crença. Pois, em todos os casos, através desses enunciados, o sujeito acredita estar aderindo a uma verdade universal, a um mundo de evidência que o tranquiliza. (CHARAUDEAU, 2006a, p. 121)

2.3.3. A competência semiolinguística

A competência *semiolinguística* consiste em saber organizar a encenação do ato de linguagem recorrendo às categorias que cada língua oferece. Essas categorias podem ser ordenadas nos *modos de organização do discurso* – enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo – para produzir sentido em função de uma determinada visada discursiva. Essa competência exige, com isso, que o estudante de francês tenha a capacidade de

manipular e reconhecer as formas dos signos linguísticos, suas funções, suas regras e seu sentido ao ler ou produzir um *texto*.

Além da definição já atribuída ao conceito de *texto* (ver nota 7, p. 21 da tese), Charaudeau reforça tal concepção: entende-se por Texto uma “*manifestação material* (verbal e semiológica: oral/ gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa dada situação, para servir um Projeto de fala de um determinado locutor” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 77) e que apresenta constantes semiotizadas, possibilitando sua classificação em gêneros textuais ou do discurso, entre outros possíveis pontos de vista, dependendo do posicionamento teórico que se tem em relação ao discurso. Se discutir esses diferentes posicionamentos não configura o escopo deste estudo, essa questão remete-nos, inevitavelmente, à necessidade de um aprofundamento da noção de “gênero”, conceito bastante utilizado em teoria literária, com múltiplos critérios, e retomado pelos analistas do discurso, também com critérios diversos.

Levando em consideração o contexto desta pesquisa, valemo-nos das proposições teóricas do *Interacionismo sociodiscursivo* (doravante, ISD), com base nos estudos da escola de Genebra de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz (2010) e Jean-Paul Bronckart (2006, 2009), cuja proposta permitiu, pelo menos no Brasil, um novo enfoque ao ensino de línguas (materna como estrangeiras), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Os aportes teóricos do ISD em torno da noção de gênero problematiza, em contexto de ensino, o conceito de texto dos formalistas que tendem a reduzir o universo textual às unidades linguísticas e ao uso da linguagem visual para facilitar a comunicação.

Ao privilegiar uma concepção discursiva de linguagem em contexto educacional, essa proposição teórica revelou-se, a nosso ver, conciliável com a metodologia de análise do ato discursivo humorístico proposta por Charaudeau (2006b), visando à elaboração de um arcabouço didático-pedagógico capaz de destacar alguns aspectos do gênero *dessin de presse*, intrinsecamente ligados à situação de ação de linguagem que, no quadro do ISD, “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 2009, p. 91).

De modo mais geral, vale, ainda, lembrar que o grupo de Genebra propõe uma orientação epistemológica do *interacionismo social* a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky que se desenvolve em três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento. Falaremos do nível dos pré-construídos diretamente

associado à noção de gênero em situação de ensino. Com isso, convém esclarecer que, considerando os limites de nosso estudo, inúmeros aspectos relativos ao quadro teórico do ISD ficaram de fora deste referencial teórico de base.

2.4. O gênero em situação de ensino

O conceito de gênero tem sua origem na obra de Bakhtin (1979) que o definiu como um tipo relativamente estável de enunciado, presente em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construído. A noção de gênero, embora apareça na literatura, é atualmente bastante ampla, mas segue sempre um ideal de repetição. De modo geral, os gêneros são úteis porque asseguram a comunicação e permitem uma considerável economia cognitiva, facilitando e possibilitando a construção de sentido por parte do leitor. Bakhtin afirma, a esse respeito, que se

os gêneros de discurso não existissem, se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los em cada processo de fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria praticamente impossível. (BAKHTIN, 1979, p. 285)²⁴

Dentro dessa perspectiva, o ISD considera que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2009, p. 21), dentre eles, a linguagem, tanto verbal como não-verbal no caso desta pesquisa. Ou seja, a tese central do ISD “é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (*ibid.*, p. 42).

Essa atividade de linguagem é produtora de várias formas de comunicação estabilizadas pelos gêneros entendidos como “megainstrumentos” utilizados pelos interlocutores em diferentes situações de comunicação, explica Bernard Schneuwly (2010, p. 25). Com isso, compreender o modo de funcionamento dos gêneros ou, no caso deste

²⁴ Tradução nossa do original francês: *Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.*

estudo, do *dessin de presse*, envolve estudar a prática social por meio da produção e dos processos de semiotização das unidades que o compõe.

Além disso, considerar os textos em seu nível praxiológico – e não somente formal – significa não perder de vista o fato de que participamos, por meio deles, das avaliações sociais julgando o agir do Outro não só em relação a um determinado contexto de produção, como já mencionado acima, mas também em relação aos mundos representados pelos seus agentes.

Esses mundos representados definem o contexto próprio do agir humano do qual se depreendem algumas leis que codificam os conhecimentos elaborados sobre o meio físico, sobre as normas que regulam as interações entre os indivíduos e sobre o agente humano que avalia as qualidades particulares da ação de linguagem na produção de um texto. Para Bronckart (cf. 2009, pp. 39-42 *passim*), esse contexto de ação de linguagem constitui-se de três aspectos que podem ser da ordem do:

1. *Socio subjetivo*, que diz respeito às representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo, orientando as escolhas dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente;
2. *Físico*, ou seja, as representações construídas pelo agente sobre si mesmo, sobre seus interlocutores e sobre a situação espacial e temporal de seu ato;
3. *Verbal*, isto é, a importância dos conhecimentos, práticos e contextualizados, que o agente tem sobre a língua e, mais especificamente, pelos conhecimentos da intertextualidade “em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [*langagières*] dos grupos sociais precedentes” (*ibid.*, p. 38).

Observando essa decomposição, é-nos possível reconhecer os níveis de discursivização da situação de enunciação, tal como descritos nos itens 2.3.1., 2.3.2. e 2.3.3. Contudo, no ISD, as definições adotadas em torno dos conceitos de texto e de discurso diferem das apresentadas em outras correntes teóricas discursivas, ainda que não sejam incompatíveis. Nas palavras de Eliana Lousada, uma vez que existem diferentes formas de ação de linguagem ou de *agir languageiro*, ou seja, de textos,

o autor [Bronckart] propõe o uso de “gênero de textos” e não de gêneros do discurso, considerando que as expressões são equivalentes. (...) segundo Bronckart (2006) todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes de escolhas do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção (LOUSADA, 2010, p. 3; comentário nosso entre colchetes).

Em decorrência disso, a percepção intuitiva que se tem de um gênero nunca deve ser totalmente definida *à priori* – especialmente em situação de ensino de línguas estrangeiras – pois pressupõe-se a descoberta por parte dos estudantes das especificidades, tanto genéricas como particulares, do texto lido ou produzido que, no seu conjunto, caracterizam o contexto de ação de linguagem ou, nos termos usados por Charaudeau (2008b), da situação de enunciação do qual o texto se origina.

Para realizar a análise de um gênero, Bronckart propõe um modelo da arquitetura interna, aparelho conceitual segundo o qual todo o texto apresenta três níveis sobrepostos denominados de *folhado textual*. O *folhado*, a partir do qual se torna possível o desenvolvimento de um modelo de exploração didática em contexto de ensino, é composto pela *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter **hierárquico** (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2009, p. 119; grifo do autor)

Assim, no nível da *infra-estrutura geral* analisam-se as características mais profundas e mais gerais do texto como o *layout*, os tipos de discurso, os conteúdos temáticos e as sequências que nele aparecem. Esse nível constitui uma releitura da “atitude de locução” de Gérard Genette (1986), de caráter universal, mas à qual Bronckart

(2009, p. 155) atribui um estatuto discursivo. Esses tipos de discurso podem ser entendidos, explica Lousada, como

(...) pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor. O eixo do narrar (disjunção), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicações em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O eixo do expor (conjunção) pode também ser implicado ou autônomo. Sendo assim, dentro desses dois eixos, há outra divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjunto e autônomo (tipo de discurso narração); narrar – disjunto e implicado (tipo de discurso relato interativo) e expor – conjunto e implicado (tipo de discurso interativo) e expor – conjunto e autônomo (tipo de discurso teórico). (LOUSADA, 2010, p. 5)

No plano geral, observa-se a organização do conjunto dos conteúdos temáticos do texto que proporciona um espécie de resumo do texto e a maneira como esses tipos de discurso se articulam – devendo considerar-se, no caso deste estudo, a linguagem não-verbal que não exclui e até complementa a verbal na comunicação humorística, questão que abordamos mais amplamente no item 2.7.

A noção de sequencialidade propriamente dita designa cinco modos básicos de organização textual convencional que, com base em Jean-Michel Adam (1999), se desenvolvem no interior do plano geral do texto; são elas as sequências: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal. Com base em Guyon (cf. 2002, p. 72), esses modos de organização podem adquirir formas variadas no *dessin de presse*:

- Descritiva por meio da caricatura;
- Narrativa por meio da história em um ou mais de um quadrinho;
- Explicativa por meio da imagem, do objeto ou da expressão corporal que elucida;
- Poética por meio desenho que comunica uma intuição;
- Argumentativa por meio do desenho que insinua e critica.

No nível dos *mecanismos de textualização* analisam-se três deles: o da conexão (organizadores textuais), o da coesão nominal (retomadas nominais, pronominais, anáforas e catáforas) e o da coesão verbal (tempos e modos verbais).

Por fim, no nível dos *mecanismos enunciativos*, analisam-se os posicionamentos enunciativos, as vozes expressadas no texto, as avaliações feitas por meio de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas), visando orientar a interpretação do texto por parte do leitor.

As avaliações apreciativas “envolvem apreciações subjetivas do enunciador” que, tal como acima explicitado, podem estar situadas além do texto, mas “que avaliam o conteúdo temático do enunciado como sendo negativo ou positivo”. Essas vozes explicitam, também, “as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito e também fazem parte do mecanismo enunciativo” (Lousada, 2010, p. 6). No caso desta pesquisa, deve, inclusive, levar em consideração a relação *triádica* da atividade comunicativa humorística, tal como anteriormente descrita no final do item 2.2.

Convém reconhecer que esses níveis básicos de discursivização do gênero *dessin de presse* nem sempre são incentivados, principalmente nas abordagens disponibilizadas em livros didáticos de FLE. Tal não significa que se deva trabalhar sobre todos eles, mas, em se tratando de gêneros humorísticos veiculados em suporte de informação, o contexto geral de ação de linguagem deve ser considerado, ainda que o professor opte por uma leitura menos direcionada visando avaliar, em um primeiro momento, o conhecimento prévio dos estudantes sobre as características mais estáveis do gênero.

Além disso, torna-se indispensável o reconhecimento da encenação discursiva, a qual possibilita que o aluno leitor apreenda a dimensão autêntica do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*, questão que abordamos no próximo item deste segundo capítulo.

2.5. A dimensão autêntica do *dessin de presse* em FLE

Nos jornais, o gênero *dessin de presse* costuma servir, em contexto francês como brasileiro, de válvula de escape por propiciar uma leitura mais leve, liberando em tom de brincadeira aquilo que se pensa ou, melhor dizendo, aquilo que o autor imagina que os leitores pensam sobre um acontecimento de atualidade.

São opiniões que nem sempre podem ser manifestadas de maneira explícitas no jornal, mas que fazem parte da construção da crítica social, já que o efeito de sentido risível convida, geralmente, a uma reflexão maior sobre os fatos. Assim, apesar da

aparente simplicidade do gênero, o *dessin de presse* se revela mais complexo do que parece, exigindo uma postura investigativa por parte do professor de FLE. A despeito disso, na prática, é dada limitada importância ao *dessin de presse*, a começar pelas raras e inusitadas propostas de exploração encontradas nos livros didáticos.

Embora não tenha sido objetivo desta pesquisa proceder a uma análise crítica detalhada das proposições disponibilizadas em todos os livros que circulam nas principais escolas de FLE no Brasil, nossa experiência tem revelado que costumam usar o gênero valendo-se, por vezes exclusivamente, de seu aspecto ilustrativo e jovial. Particulariza essa constatação um *cartoon* de Denis Pessin [Fig. 31, abaixo], renomado chargista do jornal francês *Le Monde*, no método *Campus 3*²⁵ com o qual tivemos a ocasião de trabalhar.

Lire et faire lire

Nous sommes en 1998, quelques semaines après le décès de ma tranquillité [...]. Dans mon salon se pressent la trentaine de zèbres¹, démocrates jusqu'au bout des ongles², qui vont fonder le *Relais civique*. Si un passant avait écouté à la porte, il nous aurait pris pour un club de cinglés³. Les gens que j'ai réunis adhèrent tous à une idée : faire participer les citoyens à la résolution de leurs (emmerdes⁴) problèmes. Comment ? En repérant les initiatives locales qui ont fait leurs preuves pour résoudre un échec inadmissible de notre société ; puis, sans craindre l'adversité, nous tenterons de bâtir une extension nationale – mais oui ! – en fédérant les forces nécessaires [...].

À quels problèmes de société allons-nous nous attaquer ? Tous ! [...] On commence par quoi ? Par le commencement, la base : l'échec scolaire, les 15 % d'enfants – soit 100 000 mal partis⁵ – qui entrent chaque année en sixième sans savoir lire correctement⁶. [...] Trois ans plus tard – et après les efforts de tant de gens ! –, notre premier

programme, *Lire et faire lire*, fonctionne dans quatre-vingt-sept départements. Plus de cinq mille bénévoles retraités interviennent chaque semaine pour transmettre le plaisir de la lecture et contribuer ainsi à mener les enfants vers la réussite. Trois mille écoles participent à ce système grâce à la ténacité

le lien intergénérationnel : les bénévoles qui redécouvrent ce que le mot *citoyen* peut avoir de chaleureux, des entreprises conscientes de leur rôle social, de grandes centrales associatives, les professionnels de l'enseignement, leurs représentants et l'Administration qui, pour une fois, a vraiment accepté de coopérer avec la rue [...].

Lire et faire lire s'appuie sur une expérience magnifique menée à Brest. Pendant quinze ans, des retraités bretons sont venus se faire plaisir en lisant des histoires à des petits groupes de trois ou quatre enfants. Cette pratique conviviale et simple – donc reproductible – a montré une surprenante efficacité pour diminuer l'échec scolaire : elle a créé une habitude de lecture – plaisir qui favorise le succès à l'école. Toute la méthode du *Relais civique* est là : identifier des pratiques bonnes pour notre société, simples et peu onéreuses¹¹ ; puis réunir dare-dare¹² des partenaires pour les étendre.

Alexandre Jardin, *1+1+1...*
Grasset, 2002.

1. Personne originale.
2. Complètement, entièrement.
3. Fou.
4. (Très familier) problème.
5. Qui a mal commencé dans la vie.
6. Cette forme d'illettrisme chez l'enfant est le résultat d'une perte de la maîtrise de la lecture. Plus largement, l'illettrisme touche en France 2 millions d'adultes. La moitié d'entre eux n'a pas eu le français comme langue maternelle.
7. Association qui s'occupe de l'éducation en dehors des heures de classe.
8. France Télécom : entreprise de télécommunication en cours de privatisation.
9. Picards Surgelés : chaîne de magasins spécialisés dans les aliments surgelés.
10. Tati : on trouve tout dans ce grand magasin très bon marché : vêtements, bijoux, etc.
11. Coûteux.
12. Rapidement.

Figura 31 – *Campus 3* (2003, p. 70)

²⁵ Jacques Pécheur, Edvige Costanzo, Muriel Molinié. Paris: CLE International, 2003.

Neste exemplo não ficou claro, para nós, se o *cartoon* foi reproduzido ou se o gênero foi “forjado” para o livro didático. Entretanto, o autor do *dessin* não deixa indiferença e, tal como sucederia em um jornal ou uma revista de imprensa, o desenho aparece reproduzido no meio de um texto intitulado “*Lire et faire lire*” [Ler e fazer ler] – extraído do livro *I+I+I...* do escritor e cineasta Alexandre Jardim e que versa sobre os bons resultados de uma campanha em prol da leitura.

Observando o *layout*, o texto parece exercer a função de um possível artigo levando-se em consideração a distribuição dos elementos gráficos que ocupam o espaço da página do livro didático: o título, o início do parágrafo com letra maior, a disposição do texto em colunas e a identificação dos autores.

Analisando-se a proposta de exploração do documento visual, observamos que se limita a um simples pedido de descrição da imagem [Fig. 32, abaixo], um passo evidente e capital, mas incompleto, na medida em que incentiva, exclusivamente, a transcodificação das percepções não-verbais em linguagem verbal.

D écouvrez les documents	
1 Observez le dessin. Décrivez-le.	3 Retrouvez dans le texte :
2 Lisez le texte et notez :	a. sur quelle conviction repose l'association « Relais civique » ;
a. le nom de l'association : ...	b. quelle est la méthode de l'association ;
b. la date de sa création : ...	c. comment s'organise l'action.
c. ses objectifs : ...	
d. le premier problème auquel elle s'est attaquée : ...	
e. les chiffres qui traduisent son succès : ...	

Figura 32 – *Campus 3* (2003, p. 70)

Na realidade, fica logo evidente que o gênero não é considerado em sua totalidade, nem é proporcionada uma leitura que possa suscitar a partir da encenação dos elementos que o compõem (tanto verbais com não-verbais) a construção de sentido que se supõe ter uma intenção, levando em conta a curiosa representação virtual do livro na lousa e a pergunta “... *um livro?*” um tanto inusitada do aluno da segunda fileira. Vimos que essa encenação no *dessin de presse* não é ou não deveria ser meramente ilustrativa, pois costuma trazer uma segunda intenção de entendimento nas “entrelinhas” do texto.

Tendo em consideração o tom crítico de Denis Pessin, bem conhecido do público francês²⁶, a leitura do que, ao que tudo indica, adquiriu para o livro didático a função de um *dessin de presse* – em tom de derrisão considerando o absurdo da situação – justificaria um questionamento, mas as perguntas acabam incidindo na identificação das informações do texto, sem estabelecer possíveis relações entre os dois documentos.

Ainda que o *cartoon* de Pessin tenha sido idealizado para a publicação do livro *Campus 3*, tal exploração do gênero ilustra certa despreocupação ou desconhecimento quanto à complexidade do texto humorístico de imprensa. Além do mais, não nos parece incorreto afirmar que, nos livros didáticos, as proposições metodológicas de leitura dos documentos – tanto verbais como não-verbais – costumam se apresentar relativamente limitadas às mensagens explícitas neles contidas.

Talvez por isso, não é dada importância ao chargista que, neste caso, publicou por mais de trinta anos no jornal *Le Monde*, como se qualquer desenho humorístico de Angeli, em contexto de ensino-aprendizagem do português para estrangeiros, não valesse um comentário mínimo sobre o autor, o contexto social e a linha editorial do suporte de informação que costuma legitimar seus textos – ou seja, a *Folha de São Paulo* –, perdendo-se a oportunidade de um saber sobre a cultura e sobre o gênero.

Assim, é-nos possível dizer que, em numerosas ocasiões, o *dessin de presse* tende a se confundir com as demais imagens, por vezes infantilizadas, presentes nos livros didáticos de FLE e cujo objetivo é, tão somente, produzir um efeito de sentido lúdico-pedagógico, visando estabelecer um elo temático ou um vínculo afetivo com o material de ensino.

Cientes desse impasse, Alex Cormanski e Jean-Michel Robert (2002, p. 5) enfatizam que a dimensão autêntica do *dessin de presse* em situação de ensino do FLE deve proporcionar o acesso a “um mundo rico em recursos naturais”²⁷ proveniente diretamente de um autor cuja identidade deve ser levada em consideração, bem como o suporte de informação que dá legitimidade ao texto.

²⁶ Para maiores informações acessar o site SLATE sobre o chargista em <http://www.slate.fr/source/denis-pessin>, último acesso em 12 de Novembro de 2014.

²⁷ Tradução nossa da expressão original francesa “*um monde riche en ressources naturelles*”.

Considerando, ainda, como avalia Guyon (2002), a comunicação humorista como uma atividade pedagógica em si, a identificação dos procedimentos do ato discursivo humorístico se faz necessária. Logo, uma análise pré-pedagógica se impõe ao professor. Sobre esse percurso, Guyon acrescenta:

Este trabalho de identificação impõe-se ainda mais perante os desenhos de outra cultura. Pela sua própria condição, o estrangeiro é um candidato natural para o humor; não é por acaso que Montesquieu toma emprestado o olhar de dois persas: o humorista adota um olhar estrangeiro e questionador, a fim de criar um distanciamento e um julgamento em relação aos fatos criticados. (GUYON, 2002, p. 72)²⁸

Assim, uma análise criteriosa exigindo certo distanciamento em relação ao fato retratado no *dessin de presse* se faz necessária em situação de ensino, a fim de reconstruir os argumentos do texto, pois, caso essa análise não for considerada, corre-se o risco de desvirtuar o olhar intencional do humorista.

Essa perspectiva analítica deve, ainda, trazer à tona o carácter problematizador do documento autêntico o qual pressupõe um contexto de ação de linguagem e, como acima descrito, um riso concreto tendencioso sobre algo ou sobre alguém. Contudo, esse olhar tende, por vezes, a ser desvirtuado ou até mesmo desviado.

Particulariza esta segunda constatação um *dessin de presse* retirado do método *Forum 3*²⁹ sobre a diversidade cultural [Fig. 33, abaixo], que chamou nossa atenção por razões que esclarecemos a seguir. Convém reconhecer que o tema do documento nos pareceu proposital já que, em se tratando de humor, a questão cultural perpassa as reflexões feitas nesta pesquisa.

²⁸ Tradução nossa do original francês: *Ce travail d'identification s'impose encore plus face aux dessins d'une autre culture. Par sa situation même, l'étranger est un candidat naturel à l'humour; ce n'est pas sans raison que Montesquieu emprunte le regard de deux persans: l'humoriste adopte un regard étranger et interrogateur, pour créer recul et jugement par rapport aux faits non critiqués.*

²⁹ Angels Campà, Julio Murillo, Claude Mestreit, Manuel Tost. Paris: Hachette, 2000.

Figura 33 – Forum 3 (2000, p. 90)
Como é feito o molho “molière”? Oh! É um molho americano!

Na proposta de exploração do documento [Fig. 34, abaixo], observa-se, de início, certa indeterminação com relação ao gênero, ora denominado de desenho (*dessin*) na abordagem didática, ora de ilustração (*illustration*) na legenda da figura 33 acima.

Observez le dessin ci-dessus et faites des hypothèses sur :

- le lieu ;
- les différents personnages ;
- ce que les personnages sont en train de faire.

Lisez le texte du dessin et résumez en une phrase le thème du dessin.

Lisez le document p. 91 et proposez un titre pour ce texte.

Relevez dans l'article les menaces et les actions mises en œuvre pour assurer la diversité culturelle de chaque pays.

- Retrouvez dans le texte les mots qui montrent, d'une part, le côté offensif de la France et de la Corée du Sud (*détermination...*) et, d'autre part, le côté défensif de ces deux pays (*défend...*) face aux dérèglements du marché.
- Regroupez les mots qui vous paraissent synonymes.

⑥ Expliquez ce que signifient les phrases suivantes.

- Cette nouvelle notion de diversité culturelle est positive et non discriminatoire.
- On ne saurait assimiler tous ces nouveaux services de communication à de simples marchandises et ainsi ne pas leur apporter le même degré de protection que pour de plus « anciens » services et biens audiovisuels.

Débats

⑦ Lisez les questions suivantes. En groupes, répondez et comparez vos opinions.

- Dans votre pays, existe-t-il une politique de défense de la culture nationale ?
- Que pensez-vous de la position française concernant la diversité culturelle ?
- Récemment, Jean-Marie Messier, P-DG de Vivendi Universal, a prononcé la phrase suivante : *L'exception culturelle franco-française est morte.* Partagez-vous cet avis ?

Figura 34 – Forum 3 (2000, p. 90)

A atividade limita-se a um pedido de descrição que, embora mais detalhado, quando comparado com o exemplo anterior – ou seja, do *cartoon* de Pessin –, permanece vago e não chega a incentivar uma possível reflexão sobre a intencionalidade crítica do *dessin de presse*, tendo em conta a imagem estereotipada veiculada sobre a cultura

americana, a figura alegórica de Marianne, os personagens de aparência obesa, os lanches em formato de bobinas de filmes, entre outras questões que o documento é susceptível de levantar.

Acrescenta-se a isso o fato de não ser, novamente, proporcionada ao aluno uma breve apresentação do autor do *dessin de presse*, nem do suporte que costuma legitimar seus textos, desconsiderando-se a posição enunciativa do documento, ou seja, como acima referido, a tradição ideológica de esquerda fortemente marcada no *Le Monde* contra as grandes potências mundiais, dentre elas os Estados Unidos da América.

Figura 35 – *Forum 3* (2000, p. 91)

Na abordagem didática, dá-se, mais uma vez, maior importância ao texto [Fig. 35, acima] que acompanha o módulo de ensino, em detrimento do próprio *dessin de presse* cujo propósito é, ao que tudo indica, servir de documento introdutório sem proporcionar um real aproveitamento das implicações críticas dos discursos nela veiculados.

O texto selecionado foi retirado do site da Embaixada da França na Coreia do Sul e não possui título. Identifica-se como tema principal do módulo de ensino “*La diversité culturelle*” (A diversidade cultural) e um subtítulo “*Fast culture*”, em alusão à expressão americana *Fast food* de conotação comumente pejorativa que deveria servir de “sinal” emitido pelo enunciador.

Em relação à proposta de debate, as perguntas [item « Débats » na mesma Figura 34, acima, junto ao texto]: “Existe, em seu país, uma política de defesa da cultura nacional? O que você pensa da posição francesa no que diz respeito à diversidade cultural?” não refletem, como veremos mais adiante, um trabalho construtivo sobre as reais implicações da diversidade cultural, nem uma leitura crítica com relação à mensagem implícita do *dessin de presse*, em tom de derrisão, contra a potência cultural invasora que, convém dizer, aparece velada no próprio livro didático e é, no entanto, o que a charge está sugerindo.

Neste caso específico, convém deixar claro que o *dessin de presse* de Sergueï veicula uma visão de mundo binária, isto é, a manifestação de uma preocupação quanto ao impacto de culturas entendidas como dominantes, como a norte-americana, sobre as demais, neste caso, a francesa. Em função disso, as concepções de “exceção cultural” *versus* “diversidade cultural”, mencionadas no texto, não são explicitamente definidas tornando-se, inclusive, obscuras para um leitor mais atento.

Na realidade, os textos selecionados – especialmente a charge de Sergueï – e a escolha das perguntas acabam reforçando uma posição protecionista em detrimento de uma “diversidade cultural” propriamente dita, perdendo-se a oportunidade de uma formação sobre suas reais implicações em situação de ensino de línguas estrangeiras. Não nos parece ainda incorreto afirmar que os “não ditos” no *dessin de presse* suscitariam um questionamento sobre a própria noção de cultura cujo papel determina, hoje, a eminência de uma trans-cultura, mas essa leitura não é considerada.

Não resta dúvida de que, neste exemplo ilustrativo, a maneira como o livro didático aborda a questão acaba veiculando uma posição ideológica, privilegiando relações políticas bilaterais complexas, distorcendo a própria noção de “diversidade cultural” e, com isso, o processo de aculturação que, na visão da educadora francesa Martine Abdallah-Pretceille (1999, 2006), deveria estar no centro da problemática intercultural.

Tal processo, diz a autora, deve ser compreendido como um processo natural de evolução, mas jamais de degeneração das culturas, opinião sobre a qual discorre o *dessin de presse* cuja leitura mais crítica não é proporcionada ao aluno. A respeito da diversidade cultural, Pretceille justamente argumenta:

A DIVERSIDADE CULTURAL é, hoje, considerada um elemento constitutivo e estruturante das sociedades contemporâneas quer elogiemos ou deploremos suas consequências. Dentre elas, as reivindicações identitárias. Presas entre as tentações comunitárias, as regressões identitárias (etnocentrismo, fundamentalismo, nacionalismo, seitas ...) e a pressão de diferentes formas de mundialização, as pessoas se deparam simultaneamente com uma alteridade reduzida e uma alteridade exponencial. Essa última se complexifica cada vez mais, o que relativiza - ou deveria relativizar - todas as produções artificiais de identidades (alimentadas notadamente por discursos sobre raízes e diferenças) por meio de definições e de afirmações identitárias culturais formuladas no absoluto. (...) Mais nenhum indivíduo vive em um único sistema de referência, as apropriações, provisórias ou não, estruturam de agora em diante as construções identitárias. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, pp. 38-39)³⁰

³⁰ Tradução nossa do original francês: *LA DIVERSITÉ CULTURELLE est aujourd'hui considérée comme un élément constitutif et structurant des sociétés contemporaines qu'on en loue les avantages ou qu'on en déplore les conséquences. Au nombre de ces dernières, les revendications identitaires. Pris entre les tentations communautaristes, les replis identitaires (ethnismes, intégrismes, nationalismes, sectes...) et la pression des différentes formes de mondialisation, les individus sont confrontés à la fois à une altérité réduite et à une altérité exponentielle. Celle-ci se complexifie de plus en plus, ce qui relativise – ou devrait relativiser – toutes les productions artificielles des identités (alimenté notamment pas les discours sur les racines et les différences) à travers des définitions et des affirmations identitaires culturelles posées dans l'absolu. (...) Plus aucun individu ne vit dans un seul cadre, les emprunts, provisoires ou non, structurent désormais les constructions identitaires.*

No terceiro e quarto capítulos, voltaremos a falar sobre a concepção de cultura e de interculturalidade que uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse* supõe mobilizar. No momento, esse exemplo serve de constatação quanto à necessidade de se desvendar a dimensão complexa dos mecanismos e dos recursos naturais autênticos veiculados nos documentos humorísticos disponibilizados nos livros didáticos de FLE.

Nesse quesito, convém deixar claro que a opinião veiculada no *dessin de presse*, o posicionamento político, os estereótipos, as crenças, os valores, ou seja, os imaginários sociais, sejam eles de que natureza forem, não representam um problema em si; o que constitui uma falha em contexto educacional é não reconhecê-los, contextualizá-los e problematizá-los, pois é precisamente o caráter problematizador do efeito de sentido social da charge ou do *cartoon* de imprensa, isto é, a eminência de um diálogo desafiador entre um Eu e um Outro sobre um Terceiro elemento que constitui um convite para o despertar de uma consciência crítica no leitor.

Posto isso, em uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse*, seja ela proporcionada pelo livro didático ou pelo próprio professor de FLE, a visão de mundo no humor – inerente, aliás, a qualquer discurso – deve ser destrinchada, caso contrário, arriscamo-nos a uma leitura um tanto leviana do texto e, na pior das hipóteses, uma compreensão ideologicamente manipulada, perdendo-se a oportunidade de um trabalho construtivo sobre a função social do gênero e, com isso, uma abordagem mais cuidadosa do documento autêntico selecionado que, no caso acima analisado, constituiria, inclusive, um problema com estudantes norte-americanos.

Nunca se deve perder de vista que a situação comunicativa *triádica* do ato discursivo humorístico, implicando em uma vítima sobre a qual recai a crítica no humor, é susceptível de gerar desconforto em situação de ensino. Sobre essa possível incompreensão, Charaudeau acrescenta:

É no âmbito da tematização do discurso humorístico que devemos nos questionar a fim de saber se podemos fazer humor a respeito de tudo. Quais são os tabus e quais são os limites que não devemos ultrapassar, em função das culturas? Será que podemos fazer humor sobre temas considerados sagrados, sobre a doença, a infância, os velhos? Pois se o humor, que coloca

em questão visões normatizadas de mundo, toca campos temáticos julgados tabus, podemos nos perguntar “até onde podemos ir longe demais?”, tal como costumamos dizer em conversas informais.³¹ (CHARAUDEAU, 2006b, p. 25)

Ainda que o tema possa se revelar delicado, isso não significa que não deva ser discutido, ao contrário, é importante que seja abordado, principalmente em contexto de ensino de outra realidade social. Contudo, convém investigar as questões que o *dessin de presse* é susceptível de levantar em função das características do grupo-classe, assim como preparar os estudantes explicando-lhes que, em se tratando de humor, os limites podem variar de uma cultura para outra, antecipando possíveis incompreensões que costumam revelar-se improdutivas quando o estudante de francês se depara com uma realidade, e uma alteridade, para a qual não foi devidamente preparado.

Precisamente no âmbito de uma formação para o encontro com a alteridade em FLE, a natureza mais subversiva do humor, e supostamente “menos nobre”, pode, de certa maneira, auxiliar na desconstrução de certo olhar nostálgico sobre a língua francesa percebida, ainda hoje, pelo menos no Brasil, como uma língua “chique” e, como consequência disso, seletiva e carregada de um imaginário um tanto distante do real. Nesse ponto, um trabalho de compreensão em leitura com gêneros humorísticos em FLE, dentre eles o *dessin de presse*, pode ajudar a desautomatizar essa visão um tanto idealizada sobre a cultura, não raras vezes, veiculada nos próprios livros didáticos, geralmente mais preocupados em criar um ambiente de aprendizagem leve e agradável.

Veja-se, a título de exemplo, uma imagem lúdico-pedagógica retirado do livro didático *Latitude 1*³² que ilustra essa questão [Fig. 36, abaixo].

³¹ Tradução nossa do francês: *C'est dans le cadre de la thématisation du discours humoristique que l'on doit se poser la question de savoir si on peut faire de l'humour sur tout. Quels sont les tabous, et quelles sont les limites à ne pas dépasser, selon les cultures? Peut-on faire de l'humour sur ce qui est considéré sacré, sur la maladie, la petite enfance, les vieux? Car si l'humour, qui met en cause les visions normées du monde, touche des domaines thématiques jugés tabous, on peut se demander 'jusqu'où peut-on aller trop loin?' comme on le dit dans les conversations courantes.*

³² Régine Mérieux, Yves Loiseau. Paris: Didier, 2009.

Figura 36 – Latitudes 1 (2009)
Sou francês, estudei na Alemanha e vivemos na Irlanda
Sou dinamarquesa, encontrei meu marido na Bélgica... e eu nasci na Espanha. Olé !

Não há como não se reconhecer que a bandeira europeia em formato de coração veicula uma imagem romântica da Europa que, no mínimo, chama a atenção. É certo que essa representação pedagógica visa única e exclusivamente à ilustração dos conteúdos linguísticos do módulo de ensino com intenção de suscitar um riso inocente que em nada se compara com a intencionalidade de um *dessin de presse*. Entretanto, nos parece reveladora de certo estado de espírito dos livros didáticos e, na condição de contra-discurso, o humor social em FLE pode auxiliar porque traz, precisamente, o realismo, afastando o estudante do ideal ou da fantasia.

A título de reflexão, selecionamos dois *dessins de presse* sobre a União Europeia, o primeiro de Pierre Kroll [Fig. 37, abaixo] e o segundo de Plantu [Fig. 38, abaixo]. Como já dito em outra ocasião, Plantu é considerado uma autoridade na arte francesa do *dessin de presse*³³. Além disso, seu trabalho foi objeto de numerosas exposições nacionais e

³³ Para maiores informações consultar *Plantu et les 77 dessinateurs...* (2010).

O estilo provocador do chargista franco-belga Pierre Kroll, que costuma publicar no jornal de tradição liberal *Le Soir* e no magazine de programação televisiva *Téléoustique* é igualmente bem conhecido do público francês.

128

Figura 38 – Plantu no *Le Monde* (2004)

Em que o fazem pensar essas letras ? E : Entediante U : Urna funerária R : Raffarin-já-chega³⁴ ! O : Oba ! Vamos-pescar³⁵. P : Pedimos-que-Raffarin-apanhe ! E : Europa-o-que-é-isso-mesmo?

Pensamos não ser incorreto afirmar que a leitura dos documentos convidam a uma atividade reflexiva sobre a complexidade da realidade do cotidiano europeu, logo, também francês – ou de qualquer país da UE – e, por que não, da nossa própria experiência frente à alteridade, na eminência de uma realidade plural, tal como definida por Pretceille (2006), da qual ninguém, hoje, parece escapar. Voltaremos ao *dessin de presse* de Kroll e às questões que levanta no quarto capítulo da pesquisa.

Por ora, essas constatações colocam, desde já, em evidência a necessidade de um preparo teórico e de uma reflexão pré-pedagógica na abordagem do *dessin de presse*, como, aliás, de qualquer gênero humorístico em contexto de ensino. A tarefa não é simples, pois se o preparo não somente garante uma atitude prudente perante a escolha dos documentos autênticos, ele também incentiva uma postura mais crítica frente às representações preestabelecidas sobre os temas, os personagens e a cultura, sejam elas positivas ou negativas, tal como acima pontuado. Além disso, no que diz respeito às

³⁴ Primeiro ministro francês, na época, pró-UE.

³⁵ Acrescentamos a expressão brasileira « Oba ! » ao texto francês para não perder o jogo com as palavras e o efeito risível da charge.

proposições metodológicas de leitura de *dessin de presse*, fica evidente que não podem se limitar à simples descrição ou às mensagens explícitas nele contidas.

Em se tratando de humor, uma ponderação prévia se impõe visando a uma prática responsável em contexto educacional e um olhar mais atento sobre o material proporcionado no livro didático. O *dessin de presse* coloca em evidência questões de sociedade que devem ser identificadas, pois, por meio dele, veiculam-se julgamentos, saberes e crenças que definem vínculos identitários, não se devendo jamais sobrepor a dimensão lúdica à dimensão autêntica do gênero.

Nos próximos itens 2.6. e 2.7., apresentamos os subsídios teóricos que definem o quadro de análise dos mecanismos do discurso humorístico cujo enfoque se volta para a interseção do verbal e do não-verbal no *dessin de presse*.

2.6. Os mecanismos linguístico-discursivos do humor

Como todo ato de linguagem, o ato humorístico é resultante de um jogo que se estabelece entre os parceiros da situação de comunicação e os protagonistas de situação de enunciação. Vimos que o ato humorístico como ato de enunciação coloca em cena três protagonistas: um locutor, um destinatário e um alvo. Sobre essa questão, Charaudeau escreve:

O locutor é aquele que, no interior de uma determinada situação de comunicação produz o ato humorístico (...) Coloca-se a ele o problema da legitimidade, o que o autoriza a produzir nesta situação de comunicação um ato humorístico. (...). Por vezes, é o próprio lugar que ele ocupa na situação de comunicação que o legitima: nas caricaturas, o desenhista é por definição um humorista; nos anúncios publicitários, o publicitário autoriza-se, para seduzir o consumidor, a utilizar jogos de linguagem; nas crônicas jornalísticas de humor, o cronista comenta a atualidade pincelando seu texto de traços humorísticos. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 24)³⁶

³⁶ Tradução nossa do original francês: *Le locuteur est celui, qui, à l'intérieur d'une certaine situation de communication, produit l'acte humoristique (...) Le problème qui se pose à lui est celui de sa légitimité, de ce qui l'autorise à produire dans cette situation un acte humoristique. (...) Parfois, c'est la place qu'il occupe dans la situation de communication que le légitime: dans les caricatures de presse, le dessinateur est par définition un*

Quando o humorista coloca em cena um personagem, esse, por sua vez, torna-se locutor-enunciador da história contada. Nesse caso, explica Charaudeau, estamos diante de

(...) um enunciador-personagem da história cômica cuja identidade deve ser considerada, pois é sobre ela que incide o traço humorístico. Tal réplica é cômica apenas por que provém de um belga (para os franceses), de um newfie (para o quebequense), de um português (para o brasileiro), de um homem casado (para as piadas de cornos), de uma mulher (para debochar dos machistas), de uma criança (para ridicularizar a seriedade dos adultos como no filme *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau), de um notável (para mostrar sua presunção como na música *Les Bourgeois* de Jacques Brel) etc. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 25)³⁷

Com isso, se o riso se estabelece a partir de peculiares relações intersubjetivas ou do olhar de um grupo sobre o outro, os mecanismos do ato humorístico são passíveis de ser identificados e, segundo Charaudeau (*op. cit.*), costumam atualizar-se em um texto a partir de:

1. *Uma situação comunicativa triádica* que, tal como explicitado no item 2.2., nos é possível relacionar à problemática da interdiscursividade considerando a relação existente entre um locutor-enunciador que legitima o ato pensando nos efeitos possíveis no interlocutor-destinatário cúmplice e uma terceira pessoa alvo ou vítima desse ato (podendo ser um grupo de pessoas, uma ideia, uma opinião ou um fato social colocado em questão).

humoriste; dans les annonces publicitaires, le publicitaire s'autorise, pour séduire le consommateur, à jouer avec le langage; dans les chroniques journalistiques d'humeur, le chroniqueur commente l'actualité en émaillant son texte de traits humoristiques.

³⁷ Tradução nossa do original francês: (...) on a affaire ici à un énonciateur-personnage de l'histoire dont il faut considérer l'identité, car c'est sur elle que repose le trait humoristique. Telle réplique n'est drôle que parce qu'elle provient d'un Belge (pour les français), d'un Newfie (pour les Québécois) d'un portugais (pour les Brésiliens), d'un homme marié (pour les histoires de cocu), d'une femme (pour se moquer des machistes), d'un enfant (pour se moquer du sérieux des adultes comme le fait Raymond Queneau dans *Zazie dans le métro*), d'un notable (pour montrer sa suffisance comme le fait Jacques Brel dans *les Bourgeois*) etc.

2. *Um tema* que determina o assunto sobre o qual se está falando considerando os tabus ou não tabus sociais e culturais. Com isso, responde às perguntas: Do que estamos falando? A propósito do quê? É possível fazer humor sobre tudo? É possível fazer humor sobre a velhice, as religiões, a infância, os desastres, a pobreza? Como lidar com o humor negro? Como eu, pessoalmente, lido com esses temas?
3. *Três procedimentos*: de linguagem, do discurso e lógicos.

É na combinação desses mecanismos que surge a possibilidade de análise e de compreensão dos textos humorísticos, caso a caso, mediante um princípio de coerência. Para tanto, do ponto de vista metodológico, devemos distinguir os procedimentos linguísticos dos discursivos – dentre os quais há que se considerar os enunciativos e os lógicos –, assim como definir a natureza dos efeitos possíveis de sentido social no interlocutor-destinatário do fato humorístico materializado no texto.

2.6.1. Os procedimentos linguísticos

Os procedimentos linguísticos surgem do mecanismo léxico-sintático-semântico ao qual diz respeito o explícito dos signos, sua forma e seu sentido, bem como as relações forma-sentido. Poderão, ainda, incidir sobre a relação significante-significado das palavras homônimas (homógrafas e/ou homófonas) e polissêmicas, que permitem passar de uma isotopia³⁸ de sentido a outra e a partir das quais convergem a coerência de uma sequência discursiva ou de uma mensagem.

Para Luiz Carlos Travaglia (1990) a homonímia é um recurso largamente usado no humor devido à ambiguidade e à ativação de dois mundos que o ato enunciativo humorístico costuma implicar. Entretanto, sobre os procedimentos propriamente linguísticos, Charaudeau assinala:

³⁸ Em *Análise do Discurso*, o conceito de isotopia criado por Greimas “designa globalmente os procedimentos que concorrem para a coerência de uma sequência discursiva ou de uma mensagem”. Assim, “a isotopia define os mecanismos reguladores que contribuem para fazer de um enunciado ou de um texto “uma totalidade de significação (Greimas, 1966: 63).” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 292)

Os procedimentos linguísticos não são portadores em si de valor humorístico, eles podem ser usados pelos diferentes gêneros discursivos entre os mais sérios, como a poesia. A antífrase, por exemplo, é um procedimento linguístico que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, e que pode dar lugar a diversas categorias discursivas tais como a mentira, a ironia ou o paradoxo. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 26)³⁹

Por conseguinte, o autor não chega a apresentar uma ampla categorização de procedimentos linguísticos. Travaglia (*op. cit.*) destaca alguns:

- a repetição e a cacofonia que podem ser caricaturais;
- as falsas etimologias quando se ri da ignorância do outro;
- os neologismos que, quase sempre, violam a norma culta;
- os falsos cognatos ou a utilização de termos inexistentes;
- os estereótipos linguísticos, como também, os estereótipos étnicos, sociais e culturais;
- o nome dos personagens que podem ter funções humorísticas claras no discurso;
- as analogias e demais figuras de linguagem.

Entretanto, complementa Travaglia (*ibid.*, p. 61), “há, além do texto, toda uma situação que se toma como humorística e que cria também condições necessárias à existência do humor, para que se veja algo como objeto de riso ou não”. Assim, o autor argumenta que uma linguística da frase – que considera apenas os jogos de palavras, trocadilhos e trava-línguas – constitui uma limitação ao estudo do humor. A moderna linguística teria mais para oferecer, e as disciplinas mais importantes para o estudo do humor seriam a Semântica, a Pragmática e a Análise do Discurso.

³⁹ Tradução nossa do francês: *Les procédés linguistiques ne sont pas porteurs en soi de valeur humoristique, ils peuvent être utilisés par différents genres discursifs parmi les plus sérieux comme la poésie. L'antiphrase, par exemple, est un procédé linguistique qui consiste à dire le contraire de ce que l'on pense, et qui peut donner lieu à diverses catégories discursives telles le mensonge, l'ironie ou le paradoxe.*

2.6.2. Os procedimentos discursivos

Vimos que os procedimentos discursivos dependem do conjunto da situação de ação de linguagem, ou seja, da posição daquele que fala e de seu interlocutor, do alvo ou da vítima do ato enunciativo humorístico, do valor social do campo temático em questão e do contexto de produção no qual se deve considerar o gênero. Além disso, o reconhecimento desse mecanismo depende, ainda, de procedimentos enunciativos que incidem sobre o que é dito (o explícito) e o que se quer de fato deixar entender (o implícito), assim como de procedimentos lógicos.

Na comunicação humorística, há que se considerar possíveis variações nessas relações. Charaudeau (2006b) propõe uma distinção entre os *procedimentos enunciativos*, os *procedimentos lógicos* e os *efeitos possíveis* de sentido do ato humorístico.

2.6.2.1. Os procedimentos enunciativos

a) O *jogo enunciativo irônico*, no qual o que é explicitamente dito ou mostrado parece positivo, enquanto que o que é implicitamente dado a entender é sempre negativo. Selecionamos um *dessin de presse* de Pierre Kroll [Fig. 39] a fim de ilustrar de que forma esse jogo é susceptível de se materializar no texto verbal e não-verbal.

Figura 39 – Kroll *Le Soir* (2 de fevereiro de 2006)
Isso não é Maomé

Sendo proibido retratar Maomé, Kroll estabelece uma analogia entre a obra de René Magritte (1898-1967) e a representação de profeta muçulmano cuja ausência/proibição parece não encontrar fundamentos aos olhos do cartunista. Do ponto de vista intertextual, para compreender esta charge torna-se, obviamente, necessário reconhecer o referencial original da obra do pintor surrealista belga com todo o universo que ela é susceptível de despertar no leitor. Em relação à intenção do texto original, o paradoxo se vê desmontado na medida em que o que parece ser uma contradição – e não o é, no caso do cachimbo – passa a sê-lo de fato, no caso do profeta.

Com isso, o dito aparentemente positivo *versus* o que é dado a entender justifica a ironia neste *dessin de presse* que visa, nas entrelinhas do texto, a uma intenção crítica negativa. Além disso, neste caso específico, há de se reconhecer a argúcia do cartunista, pois evita possíveis retaliações já que não chega a desenhar a figura do profeta, ao contrário do que sucede na charge de Plantu, apresentada no item 1.1. da tese (ver p. 38).

b) *O jogo enunciativo sarcástico*, no qual o que é explicitamente dito (ou mostrado) é negativo e exagerado em relação àquilo que é dado a entender, mas sem haver propriamente opacidade no discurso ou “contradição”.

Vejamos um *dessin de presse* do chargista franco-suíço, de origem libanesa, Patrick Chappatte⁴⁰ [Fig. 40, abaixo] publicado na revista *Courrier International*. Chappatte é também autor de histórias em quadrinhos, geralmente apresentadas em formato de reportagens, e publica, ainda, no *Le Temps*, *Die Weltwoche*, *The New York Times*, na revista *Newsweek*, no *L’Hebdo* e na revista *Tribune de Genève*. Para maiores informações sobre o trabalho deste cartunista, podemos nos reportar ao livro *Chappatte Globalement Positif 1990-2000 l’actualité du monde en dessins de presse* (1999)⁴¹.

⁴⁰ Podemos acessar, também, o site GLOBECARTOON. *L’actualité en dessins*, em www.globecartoon.com/dessin/ - último acesso em 14 de novembro de 2014.

⁴¹ Tradução nossa: *Chappatte Globalmente positivo 1990-2000 a atualidade do mundo em desenhos de imprensa*.

Figura 40 – Chappatte (1999, p. 19)
Nós vamos expulsar as palavras estrangeiras!...

No presente exemplo, a fala “nós vamos expulsar as palavras estrangeiras” expressa uma opinião negativa sobre a lei que defende a língua francesa: a “*Loi Toubon*”⁴². Para compreender esse *dessin de presse* é necessário partilhar um conhecimento prévio com o chargista e discernir seus elementos, pois, como já dissemos, é preciso não perder de vista que absolutamente nada é deixado ao acaso neste gênero de texto. Na época, Édouard Balladur, personagem caricaturado na charge – e cuja representação desperta um sentimento de autoridade, – era primeiro ministro na França. A escolha do preto e do branco (estilo próprio de Chappatte), assim como a caricatura de Balladur remete o leitor a certo imaginário das forças da ordem cujos traços e perspectiva passam a impressão de poder e de opressão.

Além disso, a escolha do verbo “*expulser*” (expulsar) não é aleatória, pois serve de “sinal” ou de gatilho para o riso com intenção crítica contra os discursos de políticos da extrema-direita francesa que, não raro, defendem explicitamente a necessidade de se “livrarem” dos cidadãos oriundos da imigração na França. Fica evidente que a imagem e o tom exagerado escolhido por Chappatte materializa, por analogia, uma opinião crítica sobre certa visão purista da língua francesa *versus* as ideias extremistas de alguns partidos de direita, dentre eles o famoso *Front national* (FN) de Jean-Marie Le Pen. Convém dizer

⁴² Para maiores informações sobre a “Loi Toubon” acessar [LANGUE FRANÇAISE. ORG](http://LANGUE.FRANÇAISE.ORG). *Loi Toubon*. www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/Heurs_malheurs.php - último acesso em 01 de setembro de 2014.

que o tema da intolerância é, com frequência, retomado em tom de manifesto sob diversos ângulos por numerosos chargistas ou cartunistas na França.

c) *O jogo enunciativo paródico*, no qual se prevê um interlocutor intérprete capaz de reconhecer a cena de origem (intertextualidade) e extrair, com isso, os implícitos do discurso – distanciando-se, em função disso, do pastiche e do plágio. Vejamos um exemplo ilustrativo.

Figura 41 – Plantu em *Les figures de style* de Caillaud-Roboam (2011, p. 76)
Um passo pequeno para o homem...um passo de gigante para a estupidez!

O *dessin de presse* acima [Fig. 41] pode ser considerado uma paródia, na medida em que debocha e dá nova interpretação ao momento histórico quando, em 20 de julho de 1969, o americano Neil Armstrong pousou na lua, fato que deu origem à famosa frase “um pequeno passo para um homem e um salto gigantesco para a humanidade”. Fica claro que o cartunista manifesta uma opinião negativa contra o então presidente dos Estados Unidos da América, George Bush, responsável pela guerra do Iraque. Há que se ressaltar que essa charge foi publicada um ano depois da invasão norte-americana.

Na visão de Machado (2013), a paródia ou o jogo enunciativo paródico pode ser considerado um caso de heterogeneidade constitutiva, pois “admite a captação e a imitação de um gênero ou de um conteúdo, e sua subversão”. Com base nos estudos de Genette (1982, pp. 11-12), a autora explica que, nesse caso, devemos considerar uma *hipertextualidade*, ou seja, a existência de uma relação entre um texto B e outro texto A (isto é, anterior ao B). E essa relação se instauraria de maneira distinta à do comentário já que “os textos ‘B’ e ‘A’ são nomeados, respectivamente, de *hipertexto* e de *hipotexto*. Em outros termos, o *hipertexto* seria a paródia em si; ela provém do texto primeiro, o ‘texto-alvo’”⁴³ (GENETTE *apud* MACHADO, 2013, p. 31; grifo do autor).

Vale ressaltar que essa relação se verifica, também, no *dessin de presse* de Kroll [Fig. 39, acima], sendo possível a combinação de vários procedimentos enunciativos em uma atividade de compreensão em leitura de uma charge ou de um *cartoon* de imprensa. Nessa mesma perspectiva, a charge de Plantu em forma de caligrama sobre Maomé – no item 1.1 do primeiro capítulo (ver p. 38) –, pode ser considerada um caso de pastiche, pois imita o estilo poético de Guillaume Apollinaire.

Por conseguinte, é primordial nunca perder de vista as possíveis relações intertextuais existentes entre o que é explicitamente dito e o que é implicitamente dado a entender para que se chegue à compreensão dos efeitos possíveis de sentido irônico, sarcástico e/ou paródico do texto. Sobre o entendimento desse último mecanismo, assim como a possível imitação de um gênero e/ou do seu conteúdo, Machado argumenta:

(...) para que um ato de linguagem paródico seja dessa forma considerado ou, para que o *hipertexto* (usando a terminologia de Genette) da construção paródica possa realizar seus efeitos junto de seus receptores, o autor da paródia deve inserir nela uma argumentação susceptível de orientar o leitor em direção ao *hipotexto* que, para assim dizer, inspirou a criação paródica. A paródia pertence desse modo a um *clube* mais ou menos fechado [o qual é necessário descortinar em contexto de ensino], uma vez que depende da capacidade de memória de seus leitores, da cultura deles... mas também dos

⁴³ Tradução nossa do original francês: (...) *admet la captation et l'imitation d'un genre ou d'un contenu, et sa subversion. (...) Les textes “B” et “A” étant nommés, respectivement, hypertexte et hypotexte. Autrement dit, l'hypertexte serait la parodie elle-même: elle jaillit du texte premier, le “texte-cible”.*

ambientes físicos onde ela foi concebida. (MACHADO, 2013, p. 32; comentário nosso entre colchetes)⁴⁴

2.6.2.2. Os procedimentos lógicos

Nos procedimentos lógicos, classifica-se, tal como acima referido, mais especificamente a homonímia devido à ambiguidade e à ativação de dois mundos que o humor costuma implicar. De acordo com Charaudeau (cf. 2006b, pp. 33-35 *passim*), esses mundos podem, ou não, ter relações entre si e definem três efeitos de sentido possíveis: um fora de sentido, outro de trans-sentido e um terceiro de contra-sentido.

A. A incoerência louca (ou fora de sentido): um pouco à semelhança do surrealismo, os universos relacionados são estranhos um do outro. O encontro se faz por meio de uma história cuja relação de causalidade não é, *a priori*, visível. Importa entender que nessa incoerência não há propriamente julgamento de valor, como seria o caso na ironia ou no sarcasmo, já que estamos imersos em um mundo sem ligações lógicas entre os acontecimentos. Encontramos esse procedimento nas histórias incógnitas, em algumas propagandas, em algumas caricaturas, entre alguns humoristas como Raymond Devos a respeito das “*choses bizarres*” – ou coisas bizarras – deste mundo e nos jogos de linguagem que visam a um efeito de sentido lúdico, sobre os quais falamos no primeiro capítulo.

B. A incoerência insólita (ou de trans-sentido): os dois universos não são totalmente estranhos um do outro, mas é na conjugação que se opera uma possível verossimilhança. O caráter insólito advém do fato de a história ou a situação justificar, por força maior, esse encontro, um pouco como sucede no *dessin de*

⁴⁴ Tradução nossa do original francês: (...) *pour qu'un acte de langage parodique soit ainsi considéré ou, pour que l'hypertexte (en utilisant la terminologie de Genette) de la construction parodique puisse accomplir ses effets auprès de ses récepteurs, l'auteur de la parodie doit y insérer une argumentation susceptible d'orienter le lecteur vers l'hypotexte qui a, pour ainsi dire, inspiré la création parodique. La parodie appartient ainsi à un club plus ou moins fermé, puisqu'elle dépend de la capacité de mémoire de ses lecteurs, de leur culture... mais aussi des environnements physiques où elle a été conçue.*

presse de Kroll sobre Maomé [Fig. 39, acima]. Sobre essa incoerência, Charaudeau complementa:

A diferença entre a incoerência louca e a incoerência insólita é, por vezes, difícil de estabelecer. Com efeito, ela reside na existência ou não de um elo entre os dois universos de sentido (ou isotopias) colocados em relação. Esse elo é obtido por inferência, e a questão que se coloca é a de saber se essa inferência é evidente ou não. Se o elo semântico aparece facilmente (é verdade que facilmente é um critério dificilmente mensurável), estaremos perante uma incoerência insólita; caso contrário, estaremos perante uma incoerência louca. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 33)⁴⁵

C. A incoerência paradoxal (ou de contra-sentido): essa incoerência nos coloca diante de outro desafio uma vez que se trata de um discurso que vai ao encontro de certa lógica garantida pela norma social. Assim, contrariamente às anteriores, permanecemos no mesmo universo; é no elo que liga os elementos que está o problema, produzindo uma contradição julgada inaceitável, ou seja, criando uma situação literalmente paradoxal. Sendo assim, essa coerência incide mais especificamente sobre a lógica argumentativa, pois permite discutir, elucidar, refletir sobre o que se considera absurdo, demonstrando o que é ilógico e possibilitando que julguemos o valor do paradoxo. A título de exemplo, observemos um *dessin de presse* de Ranson [Fig. 42, abaixo], publicado no jornal *Le Parisien*, que nos parece ilustrar esse efeito de sentido paradoxal.

⁴⁵ Tradução nosso do original francês: *La différence entre incohérence loufoque et incohérence insolite est parfois difficile à établir. En fait, la différence réside dans l'existence ou non d'un lieu entre les deux univers de sens (ou isotopies) mis en relation. Ce lien, on l'obtient par inférence, et toute la question est de savoir si l'inférence est elle-même évidente ou non. Si le lien sémantique apparaît facilement (il est vrai que facilement est un critère difficile à mesurer), on a affaire à une incohérence insolite ; dans le cas contraire, à une incohérence loufoque.*

Figura 42 – Olivier Ranson no *Leparisien.fr* (2012)
*Se vocês não querem que a gente se case,
não vão poder nos recriminar de continuar vivendo no pecado.*

Levando em conta a relação existente entre os elementos verbais e não-verbais, a atitude dos personagens (descontentes e perplexos) e o paralelismo na posição dos casais, somos capazes, desde já, de antever uma experiência que desafia o pensamento: considerar a união livre um pecado cuja lógica se sobrepõe à proibição da união de pessoas do mesmo sexo. Se o senso comum, ou o pensamento judaico-cristão, considera que uma união amorosa deve ser legitimada pelo ato do casamento entre um homem e uma mulher, existe, neste *cartoon*, um efeito de sentido paradoxal cujo objetivo é demonstrar as contradições existentes entre discursos que circulam na sociedade, dentre eles, o discurso da moral conservadora *versus* os novos ideais de sociedade. Nesse âmbito, talvez não por acaso, o primeiro casal lembra os emblemáticos *Bidochon*. Quanto ao segundo casal não nos foi possível encontrar referência específica similar, em todo o caso, não deixa de corresponder a certa imagem estereotipada que se tem de um possível e caricato casal gay.

2.6.3. Os efeitos possíveis do humor

Considerando o que acabamos de expor, podemos dizer que o chargista está na origem de um efeito visado e o potencial destinatário inscrito no texto na origem de um efeito de prazerosa convivência, embora nunca tenhamos a garantia de que os dois coincidam entre si. Essa problemática da intencionalidade obriga-nos a falar em efeitos possíveis, visto que não temos a segurança de que o efeito previsto corresponda, em tudo, ao efeito de sentido construído pelo leitor do *dessin de presse*.

Nessa perspectiva, Charaudeau (cf. 2006b, pp. 36-37 *passim*) propõe quatro tipos de convivências que, embora distintas, podem combinar-se entre si:

a) A *convivência lúdica* corresponde à alegria do jogo com a linguagem quando, como ilustramos no primeiro capítulo da tese, o humor não constitui um fim em si mesmo, isto é, quando não visa a um objeto particular, sendo produzido e consumido na gratuidade do julgamento. Embora essa convivência busque partilhar um olhar deslocado sobre as estranhezas deste mundo, sem qualquer engajamento crítico ou moral, um questionamento com respeito à contingência da vida encontra-se, por vezes, subjacente ao discurso.

b) A *convivência crítica* é sempre polêmica, pois verifica-se uma contra-argumentação, no implícito do discurso, que busca fazer com que o interlocutor-destinatário compartilhe de uma opinião contra alguém ou contra algo, denunciando valores ou verdades tidos como falsos. Essa visada é encontrada em abundância na mídia, nas caricaturas de imprensa, nas crônicas ou nas interações polêmicas em alguns debates políticos na França.

c) A *convivência cínica* possui um efeito destruidor, pois os valores que dizem respeito à sociedade, à cultura, ao homem, à vida e à morte encontram-se dessacralizados. Na convivência cínica, não há contra-argumentação implícita, tal como na convivência crítica. O humorista-enunciador assume a negação dos valores sociais e morais colocando-se numa posição paradoxal de poder. Esse tipo de convivência aparece, com frequência, nas piadas étnicas, sexistas ou em réplicas machistas e racistas.

d) A *convivência irrisória* desqualifica a vítima ou o objeto risível, estabelecendo um distanciamento em relação ao que é, na opinião do humorista, supervalorizado. Assim, essa convivência tem algo em comum com a convivência crítica: a depreciação de algum fato, de alguma opinião ou de alguém. Contudo, contrariamente ao efeito crítico, o efeito irrisório desclassifica sem apelar a um possível desenvolvimento argumentativo. Com isso, aproxima-se, por vezes, do cinismo pela forte diminuição do alvo, mas em menor grau, porque não leva o locutor-enunciador à solidão de seu julgamento. Assim, diz Charaudeau, o efeito irrisório pode ser obtido de diversas formas:

(...) tocando um aspecto psicológico da pessoa a fim de arrancar-lhe sua legitimidade e sua importância, como Charlie Chaplin em “O Grande Ditador” (cena em que o ditador – se assemelhando fortemente a Hitler – brinca com uma enorme bola inflável representando o mundo); tratando as pessoas sem considerar seu *status* de notoriedade, como em certos programas de televisão nos quais homens e mulheres políticos são tratados como o seriam na vida privada, a fim de desvalorizar seu aspecto público. Contando, por exemplo, o fracasso de uma pretensão, como quando se zombou do número considerável de tropas americanas enviadas no Afeganistão para capturar Osama Bin Laden.⁴⁶ (CHARAUDEAU, 2006b, p. 38)

Em suma, na comunicação humorística de imprensa, o chargista ou o cartunista lança mão de diferentes estratégias, no interior de uma situação de comunicação e de enunciação particulares, a fim de interpelar e seduzir seu leitor produzindo efeitos de sentido diversos e estabelecendo uma relação de cumplicidade entre os protagonistas do discurso. Essa relação deve ser considerada vetor de conhecimento em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira.

⁴⁶ Tradução nossa do original francês: (...) *en touchant à un aspect psychologique de la personne afin de lui ôter sa légitimité et son importance, comme Charlie Chaplin dans Le Dictateur (scène où le dictateur – ressemblant fortement à Hitler – joue avec un énorme ballon de baudruche représentant le monde); en traitant les personnes en dehors de leur statut de notoriété, comme dans certaines émissions de télévision où les hommes et les femmes politiques sont traités comme s'ils le seraient dans leur vie privée, afin de dévaloriser leur aspect public. Par exemple, en racontant l'échec d'une prétention, comme quand on s'est moqué du nombre considérable de troupes américaines déployées en Afghanistan pour capturer Oussama Ben Laden.*

Posto isso, apresentamos, no próximo item, a posição teórica adotada quanto à concepção da linguagem não-verbal no *dessin de presse*, questão que nos falta abordar em função dos objetivos da pesquisa.

2.7. A linguagem não-verbal

Segundo Martine Joly (2009), qualquer proposta de análise explicativa da imagem suscita desconfiança ou, até mesmo, a própria rejeição da análise. Afinal, o que dizer de uma mensagem que, pela sua semelhança ou representação analógica, parece naturalmente “legível”?

Outra opinião bastante comum é a segundo a qual a imagem seria um lugar de resistência ao sentido, impossibilitando qualquer acesso à mensagem do autor. A partir dessa oposição, Roland Barthes (1964) constata, em seu primeiro ensaio sobre a retórica da imagem, que ela é, para uns, um sistema bastante rudimentar em relação à língua, enquanto que, para outros, é vista como um sistema cuja significação encontra-se inesgotável.

Valendo-se da premissa de um suposto “purismo icônico”, Barthes se coloca, então, como principal objetivo o de pesquisar se a imagem contém signos e quais seriam esses signos, estabelecendo, na época, sua própria metodologia a partir dos conceitos de significante e de significado da linguística de Ferdinand de Saussure (1916). Na imagem, defende Barthes, essa distinção teria uma função análoga àquela que permite distinguir, no signo linguístico, a palavra do seu sentido.

Em uma visão barthesiana – que nos pareceu se impor considerando a filiação teórica dos autores que embasam o quadro referencial deste estudo –, trata-se, fundamentalmente, de ressaltar que toda imagem transmite duas mensagens icônicas, uma cultural simbólica conotada e outra literal denotada que serve de suporte à primeira. Nas palavras de Barthes:

No nível da mensagem literal, a palavra responde, de maneira mais ou menos direta, à pergunta: o que é? O que ajuda a identificar apenas e simplesmente os elementos da própria cena: trata-se de uma descrição denotada da imagem (frequentemente parcial), ou, na terminologia de

Hjelmslev, de uma operação (oposta à conotação). (BARTHES, 1964, p. 44)⁴⁷

Assim, nessa tradição teórica, se a imagem contém, de certo modo, um grau de analogia, essa relação serve, na maioria das vezes, a um Projeto de fala maior, ou seja, tem como objetivo o de transmitir uma mensagem que, na realidade, pouco tem de analógico nem mesmo de visual, especialmente quando se trata de discursos veiculados nos meios de comunicação de massa. Com isso, é-nos possível dizer que mensagem linguística e elementos não-verbais materializados no *dessin de presse* se transformam, de igual maneira, em partes maiores do discurso, tal como definido no item 2.3., na medida em que transmitem uma mensagem perceptiva e outra simbólica cuja convergência em leitura corresponde à função principal da imagem informativa de imprensa.

Sendo assim, à semelhança do anúncio publicitário analisado por Barthes, a significação da imagem no *dessin de presse* deve ser considerada enfática e intencional na medida em que a seus elementos visuais correspondem, no geral, “signos cheios” auxiliando a construção de sentido do ato discursivo humorístico sobre o qual discorre o texto e cuja intenção enigmática poderá, ou não, encontrar-se nas entrelinhas do texto. Precisamente sobre os desenhos humorísticos, Barthes escreve:

(...) entre a palavra (geralmente um excerto de diálogo) e a imagem se instaura uma relação de complementaridade; as palavras são então um fragmento de um sintagma mais geral, tal como as imagens, e a unidade da mensagem se faz a um nível superior: o da história, da anedota, da diegese. (BARTHES, 1964, p. 45)⁴⁸

⁴⁷ Tradução nossa do original francês: *Au niveau du message littéral, la parole répond, d'une façon plus ou moins directe, plus ou moins partielle, à la question: qu'est-ce que c'est? Elle aide à identifier purement et simplement les éléments de la scène elle-même: il s'agit d'une description dénotée de l'image (description souvent partielle), ou, dans la terminologie de Hjelmslev, d'une opération (opposée à la connotation).*

⁴⁸ Tradução nossa do original francês: *(...) la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport complémentaire; les paroles sont alors des fragments d'un syntagme plus général, au même titre que les images, et l'unité du message se fait au niveau supérieur: celui de l'histoire, de l'anecdote, de la diégèse.*

Desse modo, a mensagem verbal pode, complementa o autor, exercer duas funções distintas: a de *ancoragem* ou de *revezamento*⁴⁹. A *função de ancoragem*, mais recorrente na imprensa, restringiria o sentido atribuído à imagem, como no caso da legenda que acompanha a fotografia de imprensa. A *função de revezamento* se estabeleceria na complementaridade da imagem e do texto, como no caso do *dessin de presse*, da tirinha ou da história em quadrinhos.

Sendo assim, o gênero *dessin de presse* passa a ser tomado como uma unidade textual completa que se estabelece na interação entre o verbal e o não-verbal como estratégia para a construção do ato discursivo humorístico que, embora se afastando do mundo fictional – como na tirinha ou na história em quadrinhos –, sugere alguma “intriga” sobre o mundo real. Nesse sentido, diríamos que o *dessin de presse* costuma expressar uma opinião sobre uma história que já foi contada e, de certa maneira, mal contada na visão do chargista e, com isso, do suporte de informação que legitima seus textos.

Assim, se o trabalho semiológico desenvolvido nos anos 1960 por Barthes contribui para desligar teoricamente a noção de imagem da de analogia, Umberto Eco propõe novos avanços em sua obra *A estrutura ausente* publicada em 1968. Influenciado pelas teorias da informação, Eco busca desenvolver sua própria teoria semiótica de caráter aplicável valendo-se, como quadro de reflexão, do modelo fundador barthesiano e da proposta de distinção triádica do signo pierciano (PIERCE, 1999) - entre o signo, o objeto e o interpretante – introduzindo novas ideias e possíveis relações de correspondência entre os conceitos de *ícones* e de inferências naturais, de *índice* e de equivalências arbitrárias ou culturais.

Contrapondo-se aos fundamentos do estruturalismo francês, o semiólogo italiano procura identificar quais elementos atuam na atividade de compreensão em leitura, observando os mecanismos que engendram a mecânica de cooperação que permite definir os limites interpretativos e as expectativas geradas pelo próprio texto. Preocupado com problemas de linguagem, busca compreender, em especial, as relações existentes entre os

⁴⁹ Os termos de ancoragem e de revezamento podem variar em função das traduções e correspondem aos termos franceses de “ancrage” e de “relais” (BARTHES, 1964, pp. 44-45).

registros verbais e os não-verbais na construção de sentido de um texto. Sobre essa questão, Eco constata:

Pode, de fato, verificar-se ou uma homologia de soluções ou uma total discordância: com imagem de função estética e texto de função emotiva ou com imagem que procede por simples tropos enquanto que o texto introduz lugares: ou com imagem de estrutura metafórica e texto de estrutura metonímia: ou com imagem que propõe um lugar argumentativo e texto que o contradiz; e assim por diante, através de uma combinatória dificilmente codificável de antemão (ECO, 1974, p. 161).

Tal como Barthes, Eco (cf. *loc. cit.*) propõe, então, uma divisão da imagem a partir da observação do mecanismo gerativo de um anúncio publicitário. Com base nessa análise, detecta cinco níveis passíveis de serem identificados, três de conotação e dois de argumentação que podem corresponder a possíveis perguntas em contexto de ensino:

a) Os níveis conotativos:

- O *nível icônico*: situado no plano da denotação, o signo icônico é simplesmente o que representa. Esse nível responde à pergunta de descrição “o que é?”.
- O *nível iconográfico*: situado no plano da conotação, devendo levar-se em consideração a aprendizagem e as convenções socioculturais. Esse nível responde à pergunta de análise interpretativa “o que representa?” neste contexto cultural.
- O *nível tropológico*⁵⁰: situado no plano dos tropos verbais nos quais reencontramos as figuras de linguagem de retórica clássicas aplicadas à comunicação visual, dentre elas, a hipérbole (ou dramatização), a analogia, a metonímia (ou associação), a homonímia (ou polissemia), a alegoria (nos mitos, na pinturas), a comparação, a ênfase (ou exageração), a metáfora, o paradoxo, a ironia, o paralelismo, a paródia, o pastiche. Em suma, todos os

⁵⁰ Sobre as figuras de linguagem no *dessin de presse* podemos nos reportar ao livro de Plantu, *Les figures de style illustrées par les dessins de presse* (2011).

procedimentos sobre os quais falamos anteriormente. Esse nível responde à pergunta de identificação “como? com quais jogos ou quais procedimentos?”.

b) Os níveis argumentativos:

- O *nível tópico*: situado no plano do ideológico, devendo se levar em consideração as chamadas premissas de lugares argumentativos susceptíveis de se materializarem na imagem por meio de iconogramas que evocam, de antemão e por convenção social, uma proposição, um conteúdo ou um bloco de premissas de modo elíptico, como no caso das siglas convencionadas (a bandeira, o objeto que representa uma marca, a sigla ou a cor de um partido político etc.). Esse nível responde à pergunta de análise simbólica “quais saberes? quais imaginários? que outros textos ou discursos?” são evocados na encenação e neste contexto cultural.
- o *nível entimemático*: situado no plano do propriamente argumentativo, devendo levar-se em consideração os iconogramas que evocam campos *tópicos*, tal como acima definidos, assim como argumentações já convencionadas e reevocadas por uma imagem suficientemente codificada. Esse nível responde à pergunta de intencionalidade “com quem? para quem? por quê? contra o quê? a favor do quê ou de quem?” .

Complementando essa proposta de decomposição analítica, na visão de Jacques Aumont (2013), as “funções” da imagem para o espectador são as mesmas que às encontradas em toda produção humana visando estabelecer um vínculo com o mundo. Embora a preocupação desse autor se inscreva no contato do indivíduo com a imagem artística, os principais modos, por ele descritos, se aplicam ao trabalho de reconhecimento e de percepção de qualquer imagem cuja existência se estabelece com base no real:

- a) O *modo simbólico*: que não é somente religioso (como concebido inicialmente), pois “a função simbólica das imagens sobreviveu à laicização das sociedades ocidentais, quanto mais não seja para veicular os novos valores (a Democracia, o Progresso, a Liberdade etc.) associadas às novas formas políticas” (AMONT, 2013, p. 80).

b) O *modo epistêmico*: “a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não visuais” (*loc. cit.*). É o valor informativo ou de conhecimento atribuído à imagem em si.

c) O *modo estético*: a imagem é destinada a exercer uma sensação específica, em princípio de agrado (na imagem artística), mas que pode, igualmente, em sentido inverso, produzir desagrado, como, por exemplo, por meio da caricatura ou do humor negro. Essa função da imagem, constata Aumont (*loc. cit.*), “é hoje indissociável, ou quase, da noção de arte a ponto de se confundir as duas, e a ponto de uma imagem que visa obter um efeito estético poder se fazer passar por imagem artística (vide a publicidade, em que essa função atinge o auge)” e acreditamos poder afirmar o mesmo no caso do *dessin de presse*.

Em função do que acabamos de expor, e dos exemplos analisados neste segundo capítulo, a divisão da imagem em níveis e modos distintos como Projeto de fala maior demonstra não existir a menor possibilidade de se abordar o *dessins de presse* como fenômeno isolado, nem reduzi-lo à sua função literal mediante simples perguntas de descrição em contexto de ensino. Reforça-se, aqui, o desafio. Como desvendar a estrutura ausente de um *cartoon* ou de uma charge em contexto de ensino-aprendizagem de FLE a partir dos seus elementos não-verbais? Como captar a mensagem implícita na interseção do verbal e do não-verbal à qual o estudante chega dificilmente sozinho? Mas, antes disso, como deve proceder o professor para munir-se de ferramentas que lhe permitirão identificar os procedimentos e recuperar as pegadas do texto humorístico de imprensa antes de apresentá-lo aos alunos?

Esses questionamentos nos parecem imperativos a fim de se repensar, como aconselha Cristina Pietraróia (1997), o ensino da leitura em francês língua estrangeira a partir da ênfase de aspectos geralmente negligenciados nos livros didáticos de FLE e, nessa adaptação, há que se definir um caminho pré-pedagógico que, como defende Moirand (1979), possa despertar novos e sucessivos olhares sobre o documento autêntico, no caso deste estudo, sobre o ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*. No terceiro capítulo, abordamos a parte metodológica e de análise de dados obtidos em experimentos exploratórios que nos permitiram alcançar os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – A PROBLEMÁTICA DO HUMOR EM FLE

L'humour apparaît quand l'homme s'aperçoit qu'il est étranger à lui-même; autrement dit, l'humour est né avec le premier homme, le premier animal qui s'est détaché de l'animalité, qui a pris recul para rapport à lui-même, qui s'est trouvé dérisoire et incompréhensible.¹

Georges Minois
Histoire du rire et de la dérision

3.1. Sobre a pesquisa

Tal como anteriormente definido, este estudo se desenvolveu seguindo, prioritariamente, os procedimentos de uma **pesquisa teórica** cuja finalidade é, baseando-nos em Takeshy Tachizawa e Gildásio Mendes (2006), proporcionar um espaço de reflexão sobre um tema, sobre problemas e questões intrigantes da realidade.

Embora este tipo de pesquisa não requeira coleta de dados ou pesquisa de campo, realizamos experimentos exploratórios que nos permitiram confirmar ou refutar proposições visando nossos objetivos mais específicos. Tais experimentos nos possibilitaram garantir a produção de conhecimentos que pudessem, na prática docente, oferecer recursos teórico-metodológicos aos desafios encontrados na compreensão do humor em FLE e, mais particularmente, do ato discursivo humorístico materializado em *dessins de presse*.

Sobre essa possível combinação operatória o filósofo, e também educador-pesquisador, Pedro Demo (2000, p. 22) constata que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente pois, “na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa” visando ao esclarecimento de ideias ou à descoberta de novas intuições. Por conseguinte, pode-se dizer que nossa pesquisa tem **caráter experimental** quando objetiva propiciar maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais inteligível e amparar a pertinência de nossas propostas.

¹ O humor surge quando o homem se dá conta de que é estranho perante si mesmo; ou seja, o humor nasceu com o primeiro homem, o primeiro animal que se destacou da animalidade, que tomou distância em relação a si mesmo e achou que era derrisório e incompreensível. (MINOIS, 2003, p. 79)

Sobre o papel da pesquisa nas ciências humanas, Antônio Chizzotti afirma:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 2005, p. 11)

Além disso, para Maria Tereza Esteban e Edwiges Zaccur (cf. 2002, p. 15), o problema de pesquisa pode se dar a partir de uma inquietação, que fez parte da experiência docente do professor-pesquisador, como articuladora do processo empírico-teórico do estudo em questão, atribuindo-se ao aporte teórico o sentido de busca de caminhos que, muito provavelmente, levarão a outras perguntas, ou seja, em um movimento que, segundo as autoras, não encontra um ponto final.

Por conseguinte, no que se refere à característica metodológico-prática desta pesquisa, o método utilizado pode ser definido como “método de experimentação”, tal como descrito por Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1978, p. 11), na medida em que as aplicações se desenvolveram em situações que foram criadas e controladas mediante técnica de observação participante do próprio pesquisador.

Como foram encontros distintos, disponibilizamos, nos Apêndices, o contexto de cada situação, os respectivos instrumentos e os roteiros de atividades que serviram de ferramenta de análise sobre aspectos da realidade estudada, motivando discussões sobre temas transversais que se revelaram essenciais à consecução do nosso objetivo final de estudo.

Se a pesquisa **teórico-exploratória** não requer uma ação imediata na realidade, ela não deixa de ser menos importante no campo do ensino ou das ciências da linguagem, tendo em conta seu indispensável papel na criação de condições para a intervenção. Nas palavras de Demo (1994, p. 36), o "conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa", o que auxilia o fazer didático do professor em situação de ensino. Em outros termos, na escolha dos pressupostos metodológicos, tivemos como principal preocupação, segundo aconselha Umberto Eco (2010, p. 5), a de “construir um ‘objeto’ que, como

princípio, possa também servir para os outros” e possa, ainda, despertar o interesse de novos pesquisadores sobre o tema e sua prática em contexto de ensino-aprendizagem do FLE no Brasil.

Mesmo já tendo consciência, enquanto pesquisadora e professora de FLE, da difícil tarefa de tomar como objeto o humor e, mais especificamente, a compreensão em leitura do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*, novos desafios e novas questões de estudo foram se delineando a partir dos experimentos. Neles, buscamos obter relatos testemunhais sobre as atividades propostas por meio de questionários essencialmente avaliativos², de produções escritas³ e de anotações sobre o que observamos.

Com isso, nas análises qualitativas, e decorrentes interpretações, assumo, na qualidade de pesquisadora, uma posição de subjetividade no processo, refletindo sobre o que foi proposto nos encontros durante os quais me foi possível assinalar problemas, detectar pontos a serem mais profundamente investigados e verificar elementos a serem levados em consideração. Tudo isso, tendo sempre como propósito maior a idealização de recursos visando ao planejamento de intervenções didáticas adequadas à natureza e às dificuldades encontradas nas atividades de compreensão em leitura do ato discursivo humorístico em contexto de ensino de FLE. Nos itens que se seguem, apresentamos as situações analisadas.

² O preenchimento dos questionários avaliativos distribuídos em todas as situações de formação foi livre e voluntário. Considerando a finalidade e a classificação deste estudo, não se justificou a elaboração de um termo de consentimento. Vale lembrar que as formações não foram propriamente criadas para efeito de pesquisa, mas permitiram testar os instrumentos despertando reflexões e motivando novas discussões sobre temas transversais que se revelaram fundamentais à compreensão de nosso objeto, visando à consecução do objetivo final da pesquisa. Todos os questionários originais preenchidos pelos participantes encontram-se à disposição da banca examinadora caso seja necessária sua consulta.

³ Para efeito de pesquisa e de análise dos textos produzidos pelos alunos foi elaborado um Termo de consentimento livre e esclarecido disponibilizado no Apêndice 1.D da tese (ver p. 324). Por questões de ordem ética, os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo.

3.2. Os gatilhos do riso em *Louis de Funès*⁴

Segundo a historiadora brasileira Verena Alberti (2002) – que pesquisou o riso e o risível na história do pensamento humano –, ao riso corresponde uma atitude filosófica que possibilita pensar aquilo que foge à nossa razão – no sentido cartesiano da palavra – provocando uma sensação de prazer ao libertar o homem das tensões e dos valores idealmente aceitos na sociedade. Apontando nessa mesma direção, Mikhail Bakhtin já afirmava, em sua tese sobre *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (1965), que nas obras da *commedia dell'arte*, nas comédias de Molière, no romance cômico e travestis do século XVII, nas obras de Voltaire, de Diderot, de Swift e de vários outros, o riso

ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a libertar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (BAKHTIN, 2008, p. 30)

Um pouco à semelhança do texto poético⁵, o texto humorístico deve ser admitido como um ato criador que transita pela criatividade, pela originalidade, pelo mistério em busca de novas formas de entendimento da experiência humana cuja prazerosa descoberta costuma levar ao riso.

⁴ Neste segundo item, nossas reflexões se baseiam nas respostas obtidas nos questionários avaliativos por ocasião de duas oficinas realizadas em encontros de formação. Um primeiro encontro aconteceu no XXXème *Bain Linguistique* promovido pela Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP), em maio de 2012, durante o qual realizamos atividades lúdicas sobre Louis de Funès cujo roteiro disponibilizamos no Apêndice 2 (ver p. 325). O segundo encontro ocorreu na *Ve Journée de formation du Curso Extracurricular de Francês* cujo tema era “*L’humour en FLE: une contribution pour l’intercompréhension culturelle*” [O humor em FLE: uma contribuição para a intercompreensão cultural], formação promovida, também em maio de 2012, pelo Departamento de Línguas Modernas da FFLCH/USP, durante a qual abordamos vários gêneros, dentre eles a comédia, o *stand-up comedy* e o *dessin de presse*, conforme situação de estudo descrita no Apêndice 3 da tese (ver p. 340).

⁵ Sobre a função do texto poético em situação de ensino, sugerimos a leitura de um artigo do psicólogo e, também, poeta espanhol Joan Fortuny (2006).

Do ponto de vista de sua compreensão, temos observado que é justamente a ousadia provocativa e o mistério que paira sobre o humor que costuma atrair a curiosidade em situação de ensino, tanto de alunos como de professores de FLE. Porém, para a maioria, trata-se de um tema difícil de ser trabalhado, muito embora considerado cativante e importante. Como entender a relação que a língua francesa estabelece com o humor? Como abordar o humor francês com um público não-francófono? Como explorá-lo em sala de aula? Com que finalidade? Esses são questionamentos com os quais nos deparamos nos experimentos exploratórios. Neles, ficou notório que poder falar sobre o humor na sociedade francesa – principalmente quando o tema se revela desconcertante ou tabu –, compreender seus recursos e discutir o que parece risível em função das culturas costuma motivar a fala dos mais tímidos, assim como despertar o interesse dos menos afeitos ao tema.

O desafio que, efetivamente, se coloca ao professor de FLE é como desvendar o “enigma” do texto e antever os possíveis obstáculos do texto humorístico em situação de ensino. Em outros termos, como desenvolver atividades de compreensão capazes de evidenciar as perspicácias linguístico-discursivas e iniciar o aluno às peculiaridades do humor francês? Como aguçar o raciocínio crítico quando nos deparamos com estereótipos culturais ou com temas inusitados próprios do universo humorístico?

Como expusemos acima, não existem soluções definitivas capazes de responder a essas perguntas, mas podemos refletir sobre elas desde que tenhamos um quadro de referência epistemológico de base que possa determinar, caso a caso, a intervenção didática mais adequada para cada documento.

Constatamos, também, muito rapidamente que, em contexto de ensino, os efeitos do humor sobre os indivíduos acabam fugindo de nosso próprio entendimento. Rimos, mas raramente sabemos dizer claramente por que rimos. Além disso, nem sempre percebemos por que os outros riem, apenas sabemos que não rimos porque não entendemos ou porque não achamos graça. Quando se trata do riso de outra cultura, o sentimento de desamparo – para não dizer de frustração – fica ainda mais evidente, nos sentimos literalmente “por fora”! Em outras palavras, se é certo que o humor constitui um ato expressivo relevante da comunicação humana que deve ser analisado como tal, o riso que dele decorre possui graduações.

Para o antropólogo Gilberto Mazzoleni (1989/90, p. 230), a função cultural primária do humor é a de contribuir para reiterar e “garantir cotidianamente a identidade específica e edificar um horizonte cultural de resguardo” entre os indivíduos. Definido, por esse autor, como “instrumento de interação cultural”, além dos aspectos propriamente discursivos ligado ao fato humorístico – aos quais dedicamos o capítulo anterior – revela-se necessário dar visibilidade aos gatilhos do risível susceptíveis de desvendar seus mecanismos de ação na sociedade. Para tanto, procuramos respaldo teórico no estudo do filósofo francês Henri Bergson que escreveu, em 1899, na *Revue de Paris* – conceituada revista literária francesa da época – três artigos que deram origem a um ensaio de referência sobre *O riso e a significação da comichade* (2007). Bergson procurou depreender as motivações das manifestações humorísticas na sociedade.

Nessa perspectiva, exploramos algumas cenas emblemáticas de filmes de sucesso com Louis de Funès⁶ (1914-1983), o humorista mais mal-humorado e engraçado do cinema francês cujo humor visual – próximo do de Carlitos –, ainda seduz quase todos na França. Sobre o falecido ator, o jornalista Marc Lemonier, recentemente, escreveu:

Louis de Funès é ainda, trinta anos depois de sua morte, um dos atores franceses mais amado de seu público, que, regularmente, continua fazendo sucesso com a retransmissão televisiva de seus filmes mais famosos. *La Grande Vadrouille*, *Le Corniaud*, *Les Aventures de Rabbi Jacob*, obras-primas que, com certeza, permanecem ainda e para sempre entre os filmes preferidos dos franceses. (...) Ele sabia e gostava de fazer rir! Pois Louis de Funès, personagem cômica universal, também acabou se tornando uma espécie de arquétipo, simbolizando um estatuto social e um período particular de nossa história. Através de seus cento e cinquenta filmes nos quais ele atua em trinta anos de carreira, mesmo na mais ínfima de suas figurações, Louis de Funès encarna a França, a das Trinta Gloriosas, de um

⁶ *Le grand Louis de Funès : l'incontournable Fufu ou le « Charlot français » du rire !* (O grande Louis de Funès: o incontornável Fufu ou o «Carlitos francês» do riso!) (ver nota 4, acima).

país que, do final da Segunda Guerra Mundial à incerteza do choque petrolífero, entrava na modernidade. (LEMONIER, 2010, pp. 4-5)⁷

Mas por que falar da comédia, já que optamos por prestar maior atenção ao *dessin de presse* em nossa pesquisa? Na visão de Bergson, para entender a significação do riso na sociedade, a comédia é a arte que mais se aproxima da realidade – quando comparada com as outras formas artísticas – pois parece haver cenas da vida real tão próximas da comédia que o teatro poderia apropriar-se delas sem mudar uma palavra.

Do ponto de vista didático, pudemos observar que os aspectos do discurso se manifestam, para os alunos, de maneira mais tangível na comunicação humorística materializada em *dessins de presse* por estarem diretamente relacionados a um veículo de informação e aos instantes midiáticos do cotidiano de uma sociedade. Em contrapartida, a comédia é o gênero que, de fato, melhor evidencia os mecanismos de ação do riso e do risível na sala da aula, perceptíveis graças a uma orientação teórico-pedagógica sobre a questão.

Além disso, em uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse*, o riso (ou o sorriso) não é necessariamente “audível” devendo ser apreendido de modo mais abrangente, isto é, como uma resposta de satisfação do intelecto, visando a um possível efeito de adesão e de captação de leitores que nesse discurso se reconhecem. Logo, para uma melhor compreensão do humor em FLE, abordar um ou outros gêneros, além do *dessin de presse*, se revelou pertinente à total compreensão dos elementos que entram em ação na comunicação humorística. Voltamos a essa questão no quarto e último capítulo da tese.

Por ora, importa-nos esclarecer que essa escolha ilustrativa inicial não é aleatória, pois, se o riso permanece, como assinalamos no primeiro capítulo, uma reação física individual a um estímulo mental, não se devendo confundir o meio e o fim em situação de

⁷ Tradução nossa do original francês: *Louis de Funès est aujourd'hui encore trente ans après sa disparition, l'un des acteurs français les plus aimés du public, qui fait régulièrement un succès aux rediffusions de ses films les plus connus à la télévision. La Grande Vadrouille, Le Corniaud, Les Aventures de Rabbi Jacob, des chefs-d'oeuvre, il est vrai, figurent encore et toujours au rang des films préférés des Français. (...) Il savait et il aimait faire rire! Car Louis de Funès, personnage comique universel, a également fini par devenir une sorte de d'archétype, symbolisant un statut social et une période particulière de notre histoire. Au travers des cent cinquante films dans lesquels il apparaît en trente ans de carrière, même dans la plus infime de ses figurations, Louis de Funès incarne la France, celle des Trente Glorieuses, celle d'un pays qui, de la fin de la Seconde Guerre mondiale aux incertitudes du choc pétrolier, entrait dans la modernité.*

ensino – isto é, não se devendo abordar o humor com intenção de fazer rir –, podemos observar que tal manifestação particular não deixa de estar organicamente ligada ao contexto de ação de linguagem dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Em outras palavras, se a manifestação do riso em qualquer gênero humorístico constitui um ingrediente significativo que nos diz algo sobre aspectos da sociedade francesa, ele nos conta, de igual forma, sobre o imaginário social dos estudantes em sala de aula e sobre o perfil do grupo-classe. “Diz-me do que você ri, dir-lhe-ei quem você é”, constata o humorista e realizador tunisiano Raouf Ben Yaghlane⁸, que atua igualmente na França. Mas antes de nos adentrarmos no cerne desta questão, vejamos a descrição de uma cena do filme *Rabbi Jacob* (1973)⁹ do realizador francês Gérard Oury com Louis de Funès no papel de Victor Pivert.

Cena 1 – Rabbi Jacob: Victor Pivert, industrial católico, personagem tradicional e de pensamento racista se prepara para casar sua filha Antoinette com o filho de um militar endinheirado. Pivert dirige uma Citroën DS, acompanhado de seu motorista Salomon; comete infrações devido à pressa e ao estresse gerado pelo evento; xinga os carros que encontra no caminho, principalmente os de placa estrangeira e reconhece detestar os ingleses. Nervoso, reclama diante de um carro de alemães, de suíços, de belgas. Por fim, lamenta profundamente por não se sentir mais em seu próprio país de origem, a França. Em um vilarejo, quase atropelando um policial que acena para que diminua a velocidade, Pivert para do lado de um carro (outro Citroën) que elogia porque encontrou, finalmente, um francês. Mal encarado pelo motorista que o acusa de cara de pau, já que parou na terceira fileira (ou seja, na contramão), Pivert é, por sua vez, xingado de estúpido, de cretino e de corno. Mas, pouco importa, “assim são os franceses”, se vangloria Pivert. O motorista Salomon demonstra-se ora assustado, ora perplexo. Impaciente com a demora, Victor Pivert sai do carro para pedir explicação ao policial, o qual esclarece que está havendo um casamento. Para Pivert, mais um motivo para deixá-lo passar, pois está preste a casar a filha dele. Ao ver os noivos se beijar, Pivert realiza, com estupefacção, que a noiva é negra e o noivo branco. Um tanto desconfiado, pergunta para o policial se ele reparou na inusitada situação. O policial responde com naturalidade que sim, sem entender o motivo de tal questionamento.

⁸ Em uma entrevista concedida à jornalista Hanène Zbiss que escreve na revista tunisiana RÉALITÉS. *Il ne suffit pas d'être libre, il faut être libéré*, em <http://www.raoufbenyaghlane.com/#!-propos2/c1352> – último acesso em 08 de julho de 2014.

⁹ Para visualizar esta cena acessar o site Youtube e digitar “Rabbi Jacob (Louis de Funes) raciste, moi” – último acesso em 26 de novembro de 2014.

Para Bergson, o aspecto interessante da comédia – e, com isso, desta cena – é o fato de ela não criar personagens singulares. Ao contrário, ela se inspira da realidade para criar tipos gerais, pois ela visa a sociedade e não o particular, como no caso do herói dramático, único em seu gênero. Nela, como também em outros gêneros entendidos como humorísticos, a personagem cômica – ou a vítima do humor – costuma se confundir com um tipo que se assemelha ao que há, em nós, de mais profundamente humano, em especial, as imperfeições oriundas de nossas condutas em sociedade. No caso específico da tradicional comédia à francesa, servem de exemplos *As sabichonas*, *O avarento*, *O doente imaginário* ou *O misantropo* de Molière.

Tal disposição ocorre do mesmo modo nos *dessins de presse*: as situações são flagradas nos seus momentos mais caricatos – especialmente quando contraditórios ou desprovidos de sentido – e os personagens em suas piores inadequações familiares, sociais, políticas, dependentes do lugar social no qual nos situamos, como, por exemplo, no *dessin de presse* criticando a atitude oportunista de Sarkozy, apresentado na introdução desta tese (ver p. 25). Às vezes, uma qualidade exacerbada pode igualmente suscitar o riso dos demais como um excesso de inteligência, de prudência, de justiça, de generosidade ou de humildade. Com isso, o efeito de **transposição** ou de hiperbolização dos seres, dos defeitos, das virtudes e situações constitui um dos mecanismos básico do humor sendo, certamente, sua forma mais marcante, principalmente quando inesperado e repetitivo:

O exagero é cômico quando prolongado e, sobretudo, quando sistemático: é então que aparece como um procedimento de transposição. Provoca tanto o riso que alguns autores chegaram a definir a comicidade como exageração, assim como outros a haviam definido com degradação. Na realidade, a exageração, assim como a degradação, não passa de certa espécie de comicidade. Mas é uma forma muito marcante. (BERGSON, 2004, p. 94)

No ano do lançamento da comédia *Rabbi Jacob* do realizador Gérard Oury (1973), o crítico de cinema Henri Rabine afirmou sobre o personagem de Louis de Funès: “Gostaria simplesmente de aplaudir aqui o requinte de uma composição que faz dele não somente um personagem irresistível de tão divertido, mas nosso duplo, apenas

caricaturado...”¹⁰ (*apud* Jelot-Blanc, 2011, p. 160). Victor Pivert – como muitos dos personagens incarnados pelo ator Louis de Funès – se revela aos nossos olhos como o típico personagem apegado às tradições e avesso ao diferente, conservador, burguês, narcísico, pelo menos nos primeiros quarenta e cinco minutos do filme *Rabbi Jacob*. Mas se revela, ao mesmo tempo, profundamente real e humano.

Continuação da cena 1 – Rabbi Jacob: Após uma explosão no escapamento do carro dos noivos, Pivert, agora com a cara coberta de fuligem, se confunde com os familiares de descendência africana. Impaciente, pede licença para que o deixem passar para casar sua própria filha, mas é confundido com o pai da noiva. Irritado, acena com gestos frenéticos para que seu motorista Salomon traga o carro que, por sua vez, impede os demais de seguir caminho. Perante a impaciência dos condutores, Victor Pivert faz caretas, imita um violonista e entra no carro com reverências e tranquilidade, esboçando um sorriso provocador. Segue então caminho desta vez com Salomon no volante. Em uma conversa entre os dois, Pivert nota, com espanto e risada sarcástica, que os negros¹¹ andam de carro, “eles possuem Rolls-Royce brancos, agora, os negros” diz. Salomon, com olhar desconfiado, reconhece não existir a menor possibilidade de Antoinette se casar com um negro já que seu patrão, ao que tudo indica, é racista. Pasmado, Pivert se manifesta “Eu.. racista... Salomon! Racista?” e adianta “Enfim, graças a Deus, Antoinette se casa com um francês bem branco, *beeem* branco, ele parece até um pouco pálido?” conclui. “Ele tem a língua presa”, responde Salomon. Para Victor Pivert, pouco importa, ele é rico, como ele, e católico como todo o mundo. “Não como todo o mundo”, retruca Salomon, porque “eu, por exemplo, sou judeu”.

O que suscita o riso não são só os aspectos físicos, mas também os traços de caráter que nos isolam – ou isolam o(s) outro(s) – dos demais sendo, por esse motivo, referentes tanto aos costumes, às regras e aos valores de um grupo, como ainda aos preconceitos de uma sociedade. É o que sucede com nosso caricato Vitor Pivert, racista que se ignora egoísta, egocêntrico, distraído e vítima de suas próprias contradições.

¹⁰ Tradução nossa do original francês: “*Je voudrais simplement applaudir ici à la finesse d’une composition qui fait de lui non seulement un personnage irrésistible de drôlerie, mais notre double, à peine caricaturé...*” no jornal *La Coix* em 5 de Outubro de 1973.

¹¹ Há que se ressaltar que o termo “noir”, usado na sequência do filme, não possui conotação pejorativa em francês como seria o caso da palavra “preto” em alusão à personagem afrodescendente (termo politicamente mais apropriado). Por isso, optamos pelo termo “negro” cujo equivalente francês “*nègre*” ficaria, em contrapartida, depreciativo.

O aspecto risível é a atitude antissocial de Pivert desde que não sejamos comovidos por ele, pois, para Bergson, certo distanciamento por parte do espectador ou do leitor constitui uma das condições essenciais para o riso e é, precisamente, com esse obstáculo que nos deparamos em situação de ensino de FLE, pois não é simples compreender que o riso muda de sentido em função das culturas.

Nas palavras do sociólogo Michel Fize:

Não rimos da mesma maneira em função das sociedades; cada uma produz seu riso e seu risível. Assim, cada cultura define minuciosamente, não somente o modo como uma emoção – a alegria ou o prazer por exemplo – deve ser expressada, mas também a pessoa ou a situação à qual diz respeito a manifestação emocional. Na China, por exemplo, o riso acompanha frequentemente a raiva. (...) Neste país, mas também no Japão, o sorriso é a expressão convencional de uma pessoa indicando a seu superior que algum mal ocorreu. (...) Na África negra, o riso acompanha a maioria dos gestos da vida cotidiana; os homens riem pescando, as mulheres perto da água. É como uma alegria compartilhada. É “o exercício alegre da existência coletiva”, retomando a expressão do sociólogo Jean Duvignaud. (FIZE, 2009, pp. 13-14)¹²

Nesse sentido, o que nos permite dizer que o filme não faz uma apologia à xenofobia ou ao racismo? Como compreender e avaliar esta cena? Qual sua verdadeira intenção? São questões que se apresentaram a nós, e que discutimos mais adiante. Por enquanto, vejamos o diálogo final entre o motorista Salomon e o rico industrial Victor Pivert [Fig. 43, abaixo], que encerra a primeira cena.

¹² Tradução nossa do original francês: *On ne rit pas de la même façon d'une société à l'autre; chacune fabrique son rire et son risible. Ainsi, chaque culture définit-elle très minutieusement, non seulement la manière dont une émotion – la joie ou le plaisir par exemple – doit s'exprimer, mais également la personne ou la situation qui sont concernées par la manifestation émotionnelle. En Chine, par exemple, le rire accompagne souvent la colère. (...) Dans ce pays, mais aussi au Japon, le sourire est l'expression conventionnelle d'une personne indiquant à son supérieur qu'un malheur lui est arrivé. (...) En Afrique noire, le rire accompagne la plupart des gestes de la vie quotidienne ; les hommes rient à la pêche, les femmes près du point d'eau. Il y a là comme une allégresse partagée. C'est "l'exercice joyeux de l'existence collective", selon l'expression du sociologue Jean Duvignaud.*

Figura 43 – *Les comédies à la française* (GEUDIN & IMBERT, 2011, p. 105)¹³

Além desta primeira cena do filme *Rabbi Jacob*, exploramos outros dois trechos cinematográficos que pudessem colocar em evidência os gatilhos do riso com um público não-francófono. Seleccionamos uma cena do filme *La Folie des grandeurs* (1971), adaptação de Gérard Oury da obra literária de *Ruy Blas* de Victor Hugo [Fig. 44, abaixo]; e outra cena antológica do cinema francês, extraída do filme *Le Grand Restaurant* de Jacques Besnard (1966) [Fig. 45, abaixo].

Vejamos a descrição das duas cenas:

Cena 2 - *La Folie des grandeurs*: Ruy Blaze, servo do ministre Don Salluste, se declara apaixonado pela bela rainha de Espanha. Engraxando o sapato, cantando, sapateando e dançando flamenco, Blaze perturba o sono de seu dono (Don Sallustre) que reage, a sua maneira, ao desaforo do seu servidor¹⁴. Na manhã seguinte, Blaze acorda Sallustre com moedas de ouro transpondo o som “eur” e “ur” das palavras francesas “heure” (hora), Monseigneur (Meu Senhor) e “sûr” (certeza) em som de “or” da palavra francesa ouro (trocadilhos dificilmente traduzíveis para a língua portuguesa). Com o som do cair das moedas, Sallustre dá pela falta de uma delas.¹⁵

¹³ Tradução nossa do original francês: Victor Pivert: *Você é judeu? Como, Salomon, você é judeu?* Salomon: *E meu tio Jacob, que está chegando de Nova Iorque, é rabino.* Victor Pivert: *Mas não é judeu?* Salomon: *Claro que sim.* Victor Pivert: *Mas toda a sua família?* Salomon: *Toda!* Victor Pivert: *Oh... veja, tudo bem, fico com você mesmo assim.*

¹⁴ Para visualizar a cena do sapateado digitar no site Youtube “La folie des grandeurs (1971) – Fandango in the night”- último acesso em 15 de julho de 2014.

¹⁵ Para visualizar digitar no site Youtube “La folie des grandeurs il est l’or” - último acesso em 15 de julho de 2014.

Figura 44 – Yves Montand no papel de Ruy Blaze, em *La Folie des Grands* em *Les comédies à la françaises* (GEUDIN & IMBERT, 2011, p. 91)

Blaze: *C'est l'or... il est l'or... L'or de se réveiller... Monseigneur... Il est huit or... Wouigigougigougi...*

Don Salluste: *Il en manque une!* **Blaze:** *Vous êtes sor?*

Don Salluste: *Tout à fait sor!* **Blaze:** *Oh ben ça alors!*

Na próxima cena, agora do filme *Le Grand Restaurant*, o prestigiado Senhor Septime – em alusão ao famoso “Chez Maxime” – é dono de um restaurante requintado de gastronomia francesa. Louis de Funès, no papel de Septime, é acusado de ser cúmplice do sequestro de um importante Chef de Estado sul-americano que desapareceu misteriosamente em seu estabelecimento.

Cena 3 – *Le Grand Restaurant*: Um inspetor da polícia investigativa francesa (o ator Bernard Blier) se encontra à mesa do restaurante com dois colegas estrangeiros, o *Commandatore* italiano Riganti e o alemão Dr. Müller. Septime cumprimenta seus clientes, o inspetor aproveita a ocasião para solicitar a Septime que tenha a gentileza de revelar ao Dr. Müller o segredo da receita do seu famoso suflê de batatas. Enquanto Septime explica passo a passo a receita com palavras e um sotaque alemão um tanto exagerado, o rosto de Septime se transforma, com a ajuda de sombras chinesas, na imagem de Adolf Hitler, alterando também sua voz, diante do olhar perturbado dos três policiais.¹⁶

¹⁶ Para visualizar a cena digitar no site Youtube “Le Grand Restaurant Clip (Eng Subs)”- último acesso em 15 de julho de 2014.

Figura 45 – Louis de Funès, em *Le Grand Restaurant* ¹⁷

Nas três cenas, é possível identificar alguns dos principais recursos relacionados aos gatilhos do riso social em ação:

- 1) o *estereótipo* do conservador (na figura do industrial católico Victor Pivert);
- 2) o *preconceito* étnico (contra negros e judeus);
- 3) a *caricatura* dos poderosos (Hitler, o industrial, o ministro do Rei);
- 4) a *mímica* e o *gestual* frenéticos (próximos dos de Carlitos);
- 5) as *referências históricas* ou certo imaginário social geralmente carregado de significado (a atitude de Victor Pivert com relação aos ingleses, aos belgas e aos suíços, assim como a figura de Hitler na cena do restaurante do senhor Septime);
- 6) os *rituais sociais*, neste caso, o da polidez à francesa, mais presentes na cena do restaurante;
- 7) a *imitação* de sotaques com valor identitário (os sotaques do alemão e do italiano na cena do restaurante);
- 8) o *trocadilho* na linguagem (Ruy Blaze acordando Don Sallustre com moedas do ouro);
- 9) a *repetição* no gesto e na palavra (na cena do acordar e do sapateado com Ruy Blaze)
- 10) o *disfarce* (quando Pivert se confunde com os familiares negros ou quando Septime se transforma em Hitler na cena do restaurante).

¹⁷ Imagem retirada do site www.defunes.org - último acesso em 24 de novembro de 2014.

Segundo Bergson, na construção de determinados caracteres, a *repetição* ou a *automatização* de palavras ou de situações, o disfarce, a reiteração de ideias fixas, por parte das personagens, se tornam risíveis. Além disso, o *efeito em cadeia* – uma primeira ação levando a outra, provocando uma terceira e assim sucessivamente para voltar, no final, ao mesmo ponto de partida – se torna cômico, principalmente se esse mecanismo se vê interrompido por um efeito de distração, como na cena do flamenco [cena 2, acima] considerando-se a reação espalhafatosa de Don Sallustre diante do barulho do sapateado.

Esse efeito em cadeia pode muito bem se materializar em uma charge, embora se trate de uma imagem visual estática, como na encenação estereotipada do *dessin de presse* de Plantu apresentado no primeiro capítulo da tese (ver p. 21), ilustrando primeiramente a disposição dos ingleses, depois a do alemães e, por fim, a disposição dos franceses ou a falta dela quando se trata de colaborar com os planos econômicos de austeridade impostos pela União Europeia.

Nesse particular, vale também lembrar que a origem do termo “estereótipo”, do grego *stereos* (rígido) e *tupos* (traço), surgiu para designar uma placa metálica com caracteres fixos destinada precisamente à impressão em série, ou seja, à repetição. Vejamos que a intenção do estereótipo nem sempre é a de atribuir uma avaliação negativa ao que supõe representar, pois, no caso do *dessin de presse* de Plantu, a desejável disposição de uns (dos ingleses e dos alemães) visa servir de correção para outros, ou seja, para os franceses e, sobretudo, os políticos da época.

Assim, além do efeito em cadeia, o conceito bergsoniano que nos parece ainda mais relevante – tendo em conta o referencial de base deste estudo – é o de *ilusão de liberdade* quando nos vemos “instrumentalizados” por representações coletivas estereotipadas, ou seja, por crenças ou por opiniões generalizantes, fato muito bem representado na figura de Victor Pivert, pois, de acordo com Bergson, tornam-se risíveis as pessoas que acreditam estar falando ou agindo livremente, enquanto que, na realidade, são implicitamente manipuladas, ou seja, subjugadas a um determinado modo de pensar ou de agir, tal qual o fantoche em um teatro de marionetes.

Nessa mesma linha de raciocínio, outros dois mecanismos importantes que merecem ser destacados são os procedimentos de *inversão* e de *interferência de séries*. O conceito de inversão é de fácil compreensão, pois todos já observamos uma cena resultando de uma inversão de papéis como, por exemplo, a cena de um ladrão roubado ou

de um adulto agindo como se fosse criança. Quanto à *interferência de séries*, Bergson nos dá como exemplo mais ilustrativo o do quiproquó, quando duas séries ou dois sentidos possíveis são atribuídos a uma mesma situação ou a uma mesma fala, como no caso da palavra *or* (ouro) e *heure* (hora), na cena do despertar do filme *La Folie des grandeurs* [Fig. 44, acima].

O conceito de interferência de séries, ou seja, de sentido possível *versus* sentido real, constitui, como vimos no item 2.6. do capítulo anterior, um dos mecanismos básicos do humor, o qual se relaciona também à problemática da interdiscursividade em situação de ensino. Na linguística, é igualmente denominado de “bissociação que consiste, por recursos diversos, em ativar dois mundos textuais ou dois *scripts* em algum sentido opostos entre si”, permitindo mais de uma possibilidade de leitura, explica Travaglia (1995, p. 43). Segundo Vladimir Propp (1992, p. 122), a “capacidade de encontrar e de aplicar o sentido estrito e concretamente literal da palavra e de substituir por ele o mais amplo e geral que está na mente do interlocutor constitui um tipo de argúcia”. Uma argúcia que requer certo talento, complementa o autor russo.

Na avaliação de Beth Brait (1996, p. 36), em uma perspectiva discursiva, o conceito de interferência de séries na linguagem pode “numa certa medida, ser interpretado sob as categorias que a análise do discurso denomina ‘formação ideológica’ e ‘formação discursiva’ e que são apreendidas (descrita e analisadas) por meio de formas lingüísticas necessariamente presentes em um discurso”, embora parcialmente escondidas¹⁸. Logo, um mesmo enunciado pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando possíveis variações de sentido. Com isso, determinado tema ou determinada frase, “dependendo de seu espaço de realização, atualizará elementos que autorizam diferentes significações, ou mesmo significações contraditórias, como é o caso da ironia”, complementa a autora (*loc.cit.*).

Para Charaudeau (2008a), vimos que tais variações de sentido determinam certo *imaginário sociodiscursivo* dos protagonistas do discurso, compreendido como testemunho de uma identidade coletiva materializado no texto da qual participamos ou

¹⁸ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2006, pp. 240-241), a noção de “formação discursiva foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso. Em função dessa dupla origem, conservou grande instabilidade.” Essa noção aparece, hoje, intrinsecamente ligada à do interdiscurso enquanto “lugar em que se constituem os objetos e a coerência dos enunciados que se provêm de uma formação discursiva”, a qual não é um espaço fechado em si mesmo já que é influenciada por outros lugares fornecendo evidências discursivas fundamentais sob forma de pré-construídos – ou seja, do “já dito” –, de imaginários sociais e de discursos transversos.

não, ou seja, na qual somos ou não capazes de nos reconhecer. Nos experimentos exploratórios, pudemos observar que a configuração da cena do filme *Rabbi Jacob* revela um universo cultural com o qual alguns alunos se identificam, embora não participem dele, ao passo que outros não. Em outros termos, nem todos acham compreensível e risível a situação. Do ponto de vista intercultural, esse espaço deve ser o da observância de diferentes saberes, inclusive de discordâncias, assim como o lugar de demarcação de valores colocados em relevo no texto humorístico. Valores com os quais os alunos serão quase inevitavelmente expostos, em algum momento, em um contexto cultural francês.

Considerando essas últimas ponderações, se a cena do flamenco foi a que mais descontraiu e fez rir nas situações analisadas – por se tratar de uma cena gestual mais próxima do cômico do que do humorístico –, a cena do restaurante não despertou reações tão espontâneas. Tal observação nos leva a pensar que a imagem do *fürhrer*¹⁹, com tudo o que é susceptível de revelar em um contexto francês, como também europeu, possa evocar representações menos significativas em razão do contexto histórico-cultural brasileiro – lembrando se tratar de uma cena antológica do cinema *cult* francês. Ademais, ainda que a personagem de Hitler possua um valor simbólico universal, não resta dúvida de que se distancia do que é possível abarcar pela própria experiência podendo evocar diversos pensamentos que, nesse caso, devem ser canalizados para um objetivo concreto em sala de aula.

Quanto à cena do casamento do filme *Rabbi Jacob*, é a que mais gerou inquietude e questionamentos. Com ela, pudemos verificar que a reação afetiva – de agrado ou de desagrado – pode ser objeto de diferentes interpretações não somente em função das culturas, mas também da própria experiência do sujeito, aluno ou professor de FLE. Com base em Charaudeau (2007), vimos, no item 3 do segundo capítulo, que as emoções podem ser tidas como representacionais e devem ser ligadas aos *saberes de crenças* porque evocam um sistema de interpretações permitindo-nos apreciar as situações, as pessoas, os objetos, as ideias segundo um julgamento positivo ou negativo, como modelo de conformidade social.

Para interpretar essa dimensão afetiva do discurso, Dylia Lysardo-Dias explica:

¹⁹ Termo associado a Adolf Hitler da Alemanha nazista derivado do verbo alemão *führen* que significa “para conduzir”, sendo o *fürhrer* aquele que comanda e direciona.

O universo emocional pode ser relacionado com uma reação instintiva do indivíduo que diante de, por exemplo, uma ameaça concreta sente medo e fica em pânico. Mas esse mesmo universo pode ser tomado em termos de construção social e ser objeto de diferentes interpretações conforme o contexto cultural. Sob esta perspectiva, o comportamento emocional resulta do processo de socialização pelo qual o sujeito passou (...). (LYSARDO-DIAS, 2010, p. 96).

Pudemos observar que a situação “risível” e, paradoxalmente, emotiva desta primeira cena selecionada são os estereótipos ligados às nacionalidades na qual o personagem de Louis de Funès transforma em derrisão uma característica da sociedade francesa – e não exclusivamente dela, diga-se de passagem –, ou seja, o medo do estrangeiro, ainda presente na atualidade.

Já havíamos constatado que a questão dos estereótipos no humor costuma suscitar reações emotivas antagônicas em função dos grupos, razão pela qual tende a ser evitado em situação de ensino ou tende a ser abordado como um tema de caráter reducionista. Contudo, essas generalizações funcionam como um guia de comportamento e definem a existência de preconceções sobre uma realidade que ainda não foi vivida, ou seja, que nos foi assim representada pelo grupo ao qual pertencemos.

Por isso, é importante que sejam desconstruídas devendo-se acolher qualquer manifestação de estranhamento, ainda que pareça um tanto distante da posição da maioria ou da nossa própria avaliação da situação, a qual deve ser o mais ponderada no processo de mediação. Em se tratando de humor, torna-se imperativo dar visibilidade à pluralidade de opiniões e, nessa medida, o professor deve garantir um espaço seguro no qual cada um possa se expressar livremente, ou seja, garantindo a capacidade de compreensão interpessoal. É certo que tal disposição deve existir em todas as boas práticas de ensino, mas no caso do humor, mais do que respeitar e interagir, trata-se de escutar para melhor refletir sobre questões relativas a possíveis universos mais particulares ou culturalmente distantes.

Nesse quesito, valendo-se dos estudos do jornalista e sociólogo francês Robert Escarpit (1981), Travaglia explica que o riso expressivo pode manifestar a alegria, mas pode ainda corresponder a

(...) um sentimento de dominação, de poder, de revanche sobre uma opressão - duma superioridade sobre uma situação. Mas ela tem a ver com o ridículo, com a diferença de nível social ou cultural entre o que ri e o que faz involuntariamente rir, com a estupidez (de que o destinatário do humor não participa sendo superior ao personagem), com a esperteza (de que o destinatário participa); com os estereótipos através dos quais se manifesta a superioridade coletiva; com a superioridade do “conhecedor” que pode ser invertida quando se trata de escapar à opressão. (TRAVAGLIA, 1990, p. 74)

Como expressão de um sentimento de superioridade, o sociólogo belga Eugène Dupréel (1928), citado por Alberti (2002, p. 28), desenvolve os conceitos de “riso de acolhimento” e “riso de exclusão” para explicar o que chama de “fenômeno integral do riso”, concebido como “síntese de alegria e de maldade” cuja utilidade social e é, em si, intercomunicativa.

Assim, se, para alguns alunos, a cena do casamento não passa de uma “farsa”, para outros, a questão se revela mais profunda e delicada, como resultado de um processo de socialização pelo qual o sujeito provavelmente passou. Lembrando que se o riso está naquele que ri e nunca fora dele, o principal equívoco seria o de determinar ou de valorizar qualquer tipo de entendimento com o intuito de superar prováveis obstáculos. O desafio que se coloca é entender as implicações da comunicação humorística, isto é, interpretá-la tendo em conta o contexto de produção, identificar possíveis situações de valorização ou de desvalorização e reconhecer possíveis discrepâncias de compreensão.

Como afirma Fize (2009, p. 32), “o riso fala, ele é primeiramente uma palavra”²⁰. Para desenvolver a habilidade de compreensão dessa peculiar forma de linguagem, o professor tem um papel fundamental, pois deve garantir sua posição de mediador colocando-se à escuta das diversas impressões e reconhecendo a pertinência de experiências contraditórias próprias do humor, sobretudo quando distantes de nossa vivência, tanto pessoal como cultural. Desse modo, deve-se propiciar um ambiente favorável para a descoberta de outras possíveis formas de pensamento e o surgimento de dúvidas que possam levar à reflexão, à crítica (ou autocrítica) e ao aprendizado.

Em outros termos, trata-se, como descrito no item 3.5. do capítulo anterior, de incentivar a prática pela problematização e, nesse percurso, o próprio contexto de ação de

²⁰ Tradução nossa do original francês: *le rire parle, il est d’abord une parole*.

linguagem deve dar significado aos temas e aos questionamentos colocados em evidência no texto para determinar o que deve ser investigado. Esse exercício torna-se essencial já que, por meio do humor, atuamos no dispositivo individual de crenças e de atitudes que dizem muito sobre a imagem que temos de nós mesmo e a que temos do outro e, nessa medida, implica mobilizar certa disposição em saber ser e em saber aprender apesar do estranhamento, principalmente em contexto de ensino-aprendizagem de outra língua/cultura estrangeira.

Posto isso, com base nos experimentos exploratórios, deparamo-nos com diversas indagações: Por que os franceses fazem humor sobre temas problemáticos? Existe um limite para o humor na França? Seria possível, hoje, realizar outro filme igual a esse na França? E no Brasil? Até que ponto essas imagens coletivas se adequam ao real, ou seja, sobre alguma base factual? Essas questões surgiram dos anseios e dos interesses dos grupos com os quais trabalhamos.

Desde já, sobre o inestimável “*droit de rire*” ou direito ao riso na França, em um artigo no jornal *Le Monde* (abril 2010), Jean-Luc Hess, diretor do grupo *Radio France*, opina:

O humor tem todos os direitos, e em primeiro lugar o da extrapolação, da caricatura e até mesmo da maldade. Acontece que o humorista tem apenas dois limites: o da aceitabilidade dos cidadãos (dos quais se torna o primeiro juiz). E depois o dos grandes valores morais que selam o pacto republicano (...) que une todos os cidadãos. (HESS *apud* SABBAH, 2010, p. 171)²¹

Sobre o possível fundamento das imagens coletivas generalizadas, Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot esclarecem:

Esta questão está na origem da hipótese de um “**núcleo ou fundo de verdade**”, que alimentou numerosos debates em estudos sobre o estereótipo. Como é possível uma imagem que não corresponde em nada à realidade

²¹ Tradução nossa do texto original francês: *L'humour a tous les droits, et d'abord ceux de l'outrance, de la caricature et même de la méchanceté. Il se trouve que l'humoriste n'a que deux limites: celle de l'acceptabilité des citoyens (dont il est le premier juge). Et puis celle des grandes valeurs morales que scellent le pacte républicain (...) qui unit tous les citoyens.*

possa se impor com persistência a um vasto número de indivíduos? Não seria mais provável que os traços atribuídos a um grupo derivassem, ao menos parcialmente, de uma observação correta ou de uma experiência partilhada? Os resultados de diversas investigações apontam, contudo, que os estereótipos podem se difundir sem qualquer fundamento factual. Assim, em uma localidade da Califórnia, os armênios eram considerados desonestos, mentirosos e enganosos, enquanto que os registros da associação dos comerciantes não forneciam dados que justificassem essas apreciações. (...) O estereótipo aparece, aqui, como uma construção imaginária que em nada reflete o real. (AMOSSY & H. PIERROT, 2011, pp. 38-39; grifo das autoras)²²

A questão da veracidade dos estereótipos é assunto um tanto defasado no âmbito das ciências sociais que tendem, hoje, a situar a questão do ponto de vista do uso que fazemos dessas imagens coletivas. Contudo, em situação de ensino de línguas estrangeiras – assim como de formação de professores de FLE – a questão está longe de se tornar obsoleta e a mudança de paradigma nem sempre se verifica.

É certo que não chegamos ou, melhor dizendo, sabemos que não deveríamos chegar a compactuar com imagens generalizantes, bastante exploradas no campo do humor, mas quando menos se espera caímos na inevitável tentação de reativá-las, por vezes em momentos até bastante triviais, pré-determinando nossas atitudes sem que tenhamos verdadeiramente consciência disso. Por esse motivo, não basta efetuar simples verificações em situação de ensino do FLE (ou de outra língua, materna como estrangeira) em torno dos estereótipos materializados em um texto humorístico. Na realidade, trata-se de reconhecer a dimensão afetiva – e representacional – desse conceito promovendo, a partir do humor, situações reais de interação capazes de despertar uma melhor compreensão da imagem que se tem do Outro – entidade simbólica social e culturalmente

²² Tradução nossa no original francês: *Cette question est à l'origine de l'hypothèse du "noyau ou fonds de vérité", qui a fourni matière à de nombreux débats dans les études sur le stéréotype. Est-il possible qu'une image que ne correspond en rien à la réalité s'impose avec persistance à un vaste nombre d'individus? N'est-il pas plus probable que les traits attribués à un groupe dérivent, au moins partiellement, d'une observation correcte ou d'une expérience partagée? Les résultats de diverses investigations soulignent pourtant que les stéréotypes peuvent se propager en dehors de toute base objective. Ainsi dans une localité californienne, les Arméniens étaient considérés comme malhonnêtes, menteurs et trompeurs, alors que les registres de l'Association des commerçants ne fournissaient aucune donnée justifiant ces appréciations. (...). Le stéréotype apparaît ici comme une construction imaginaire qui ne reflète en rien le réel.*

instituída –, mas também de si mesmo considerando que a primeira tende a definir a outra.

Levando em consideração a dimensão afetiva da cena de *Rabbi Jacob*, se a atitude caricata de Victor Pivert pode chocar, chegamos à conclusão que existem indícios que nos permitem dizer que a cena do filme não pretende fazer uma apologia à xenofobia. A postura desconfiada e questionadora do motorista Salomon, assim como a atitude indiferente do policial em relação ao Pivert desempenham funções essenciais na cena do filme. O olhar desses dois personagens tem por finalidade provocar um efeito de sentido de irrisão – um pouco à semelhança da atitude de Carlitos em “O grande ditador”, citado por Charaudeau (2006b), cujo finalidade é a de minimizar a relevância desta figura espalhafatosa, racista e conservadora, interpretada por Louis de Funès. A propósito, reparamos existir, talvez não por acaso, uma relação analógica entre o título do filme *Le Grand Restaurant* (O Grande Restaurante) e o filme de Charlie Chaplin.

Ainda assim, somos levados a nos apegar a essa personagem, principalmente quando ela se vê confundida com o que mais temia no início do filme, ou seja, quando Victor Pivert se vê confundido com o rabino, tio de Salomon, e conta com a colaboração de um árabe (apaixonado por uma judia) em um procedimento de inversão de situação. Isso era previsível, pois, como já dizia Propp (1992, p. 142), autor que considera duvidoso o caráter das personagens das fábulas e das comédias, “na tragédia nós simpatizamos com o derrotado, na comédia, com quem ganha”.

No entanto, de acordo com os jornalistas Geudin e Imbert (2011, p. 105), “premonitório na época, *As Aventuras de Rabbi Jacob* permanece um daqueles filmes mais importantes sobre o racismo e o antissemitismo, e ainda divulga sua mensagem de paz e de tolerância entre as novas gerações.” Não obstante, não se deve perder de vista que os conteúdos estereotipados em torno da figura do francês, do judeu e do árabe no filme – como, também, do ditador sul-americano no filme *Le Grand Restaurant* – não são arbitrários, pois fazem parte de certo imaginário social observável razão pela qual são providos de um enorme sentido.

Sobre essa problemática, Amossy e Pierrot argumentam:

De fato, ao estereotipar os membros de um grupo, levamos a uma essência imutável os traços que derivam na realidade do estatuto social ou dos **papéis sociais** que lhes são atribuídos. (...) A força do estereótipo leva, não raro, a

um círculo vicioso. Percebidos como menos competentes em função do estatuto socioeconômico, os magrebinos não chegam a cargos de alta competência e continuam sendo observados em situação de inferioridade (...) É segundo a lógica do círculo vicioso ou da profecia que se concretiza sua realização, os membros dos grupos estigmatizados acabam por se conformar à imagem desvalorizada que lhe transmitem o ambiente hostil. Ao interiorizar o estereótipo discriminatório, eles são levados a ativá-lo em seu próprio comportamento. (AMOSSY & H. PIERROT, 2011, pp. 40-41; grifo das autoras)²³

Em contexto de ensino de línguas estrangeiras, a problemática do estereótipo no humor ocupa um lugar de destaque privilegiado permitindo um trabalho mais direcionado e, além do mais, autêntico e experiencial na medida em que possibilita desconstruir verdades – individuais ou grupais – tidas no inconsciente coletivo como absolutas. Por isso, na visão de Travaglia:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades naturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (TRAVAGLIA, 1990, p. 55)

Mas o humor propicia igualmente, como já dissemos, momentos de prazer apesar da dor, apesar dos problemas e dos conflitos, ou seja, trata-se de um meio ao qual recorreremos quando precisamos tomar distância em relação àquilo que nos faz sofrer, que nos parece incontrolável ou incompreensível. No caso acima analisado, ao humor

²³ Tradução nosso do original francês: *En effet, en stéréotypant les membres d'un groupe, on rapporte à une essence immuable des traits que dérivent en fait de leur statut social ou des rôles sociaux qui leur sont conférés. (...) La prégnance des stéréotypes aboutit souvent à un cercle vicieux. Perçus comme moins compétentes en raison de leur statut socioéconomique, les Maghrébins ne seront pas promus à des postes de hautes compétences et continueront à être observés en situation d'infériorité. (...) C'est selon la logique du cercle vicieux, ou de la prophétie qui provoque sa propre réalisation, que les membres de groupe stigmatisés en viennent à se conformer à l'image dévalorisée que leur renvoie un environnement hostile. En intériorisant le stéréotype discriminant, ils sont amenés à l'activer dans leur propre comportement.*

corresponde, ainda, a arte de colocar as identidades à prova para melhor recuperá-las e, quem sabe, reconstruí-las de modo diferente.

Segundo o psicanalista francês Daniel Sibony (2010), o riso

(...) proporciona um auto-reconhecimento: para reconhecemo-nos narcisicamente: entendermo-nos depois do conflito, reconciliarmo-nos contornando a emoção. Na falta de derrotar o outro ou de concordar com ele, já nos é permitido rir; e na falta de concordar com nós mesmos, zombamos de nós. Logo, entramos em um acordo com nós mesmos e com o outro. O riso, ainda que zombeteiro, permite uma reconciliação, por vezes bastante enviesada com o mundo e inclusive consigo mesmo. (SIBONY, 2010, p. 20)²⁴

Assim, o caráter “biface” (que possui dois lados) do humor pode conceder ao riso um valor destinado a acalmar, principalmente quando somos capazes de nos “colocar em cena”, explica o historiador francês Olivier Mongin (2007, p. 47). É o que parece suceder nos filmes deste emblemático ator francês.

Para o jornalista Bertrand Dicale:

Sua carreira abrange anos de conturbações sociais, econômicas e culturais de uma importância fenomenal. Seu jogo, seus gestos, suas caretas acompanham e até mesmo incorporam essas revoluções. Sua glória – uma glória imensa, sem paralelo em sua permanência – devolve à França uma imagem de suas certezas abaladas. Por trás das mímicas de seu policial ou de seus chefes de empresa, Louis de Funès revela as falhas nas quais cada um reconhece as dúvidas, as ridicularias, os fracassos da França antiga, do macho antigo, da velha ordem do mundo. É a careta do poderoso desarmado que faz sua glória e sua persistência. Mas ninguém poderia ter imaginado esta aventura de comediante de segunda categoria transformado cinquenta anos mais tarde como o maior nome do cinema francês. Trata-se de uma

²⁴ Tradução nossa do original francês: *Le rire donne une autoreconnaissance: on se reconnaît narcissiquement: on s'accorde après le conflit, on se réconcilie en contournant l'émotion. Faute de vaincre l'autre ou de s'accorder avec, on peut déjà en rire; et faute de s'accorder avec soi, on se moque de soi. Du coup, on est mieux en accord avec soi et avec l'autre. Le rire, même moqueur, comporte une réconciliation, parfois très détournée, avec le monde, y compris avec soi.*

história de cinema que fala de muitas caretas e de uma glória imensa. Uma história francesa que, ainda por um bom tempo, se parece terrivelmente conosco. (DICALÉ, 2009, p. 10)²⁵

É bem provável que os filmes de Louis de Funès nos contem tanto sobre o imaginário francês quanto alguns programas de cultura e civilização em livros didáticos de ensino de FLE, o que também sucederia, em contexto de ensino-aprendizagem do português para estrangeiros, com atores emblemáticos como Chico Anysio, Grande Otelo, Jô Soares, Renato Aragão ou com chargistas de renome como Glauco, Laerte, Angeli, Alcy, Salles, entre outros.

Em suma, captar o possível efeito de sentido humorístico em uma cena de comédia, em uma piada ou uma charge implica refletir sobre o contexto histórico, o contexto situacional, os atores sociais, as características do gênero e os mecanismos do riso, pois além de experiências meramente subjetivas sobre o risível, esses gêneros são carregados de significações e ilustram, como bem esclarece a educadora Hélène Sabbah (2010, p. 13), “o riso em ação” – seja ele lúdico, irônico, ou sarcástico – que nos diz muito sobre as relações e os valores não só de uma comunidade cultural, como também do individual e do grupo com o qual trabalhamos.

3.3. O humor em situação de ensino-aprendizagem de FLE

Antes de falarmos do *dessins de presse* propriamente dito e de apontar questões que a leitura de uma charge ou de um *cartoon* é susceptível de levantar em contexto de ensino do francês, precisamos contextualizar minimamente nosso leitor sobre o que entendemos por “situação de ensino-aprendizagem de FLE”.

²⁵ Tradução nossa do texto original francês: *Sa carrière recouvre des années de bouleversements sociaux, économiques et culturels d'une phénoménale ampleur. Son jeu, sa gestuelle, ses grimaces vont accompagner et même incarner ces révolutions. Sa gloire – une gloire immense, inégalée dans sa permanence – va renvoyer à la France l'image de ses certitudes bousculées. Derrière les mimiques de son gendarme ou de ses chefs d'entreprise, Louis de Funès dévoile des fêlures dans lesquelles chacun reconnaît les doutes, les ridicules, les faillites de l'ancienne France, de l'ancien mâle, de l'ancien ordre du monde. C'est la grimace du puissant désarçonné qui fait sa gloire et la persistance de sa gloire. Mais personne n'aurait pu imaginer cette aventure d'un comédien de second ordre devenu à plus de cinquante ans le plus grand nom du cinéma français. C'est une histoire de cinéma qui parle de beaucoup de grimaces et d'une immense gloire. Une histoire française qui, pour longtemps encore, nous ressemble terriblement.*

Para Claudette Cornaire e Claude Germain (1998) começaram a prevalecer a partir dos anos 50 novos fundamentos científicos no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas justificando mudanças de atitude sobre o modo como se deve ensinar uma língua estrangeira. Surgem então três grandes correntes de ensino: a integrada (os métodos áudio-oral e Estrutural Global Áudio Visual), a linguística (os métodos situacionais ou comunicativos) e a psicológica (o método natural) para chegarmos à perspectiva acional ou pedagogia atual “*des tâches*”, ou das tarefas, como preconizada no *QECRL*²⁶.

Na realidade, foi a partir da abordagem dita comunicativa que passamos a reconhecer, nos anos 70, a estreita relação existente entre sentido e contexto e cuja condição de aprendizagem implica na apreensão das regras psicológicas, culturais e sociais para o desenvolvimento da competência de comunicação em língua estrangeira. Se essa abordagem ainda se caracteriza por ter como foco o sentido, o significado e a interação entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua, a perspectiva acional coloca em destaque a dimensão autêntica dos discursos. Com isso, o denominador comum dessa última concepção continua a ser o sentido. Contudo, passa a ser dada uma atenção especial ao sujeito como ator social na aquisição das quatro competências: de compreensão e de produção orais como escritas.

Posto isso, de acordo com Elisabeth Louveau e François Mangenot (2006, p. 38), “*une tâche*” ou uma tarefa deve implicar em uma comunicação autêntica entre os sujeitos aprendizes, deve propor um plano de trabalho orientado em direção ao sentido, na medida em que conduz os alunos a utilizarem o francês da maneira mais próxima da vida real. Essa realização pode envolver uma ou várias competências e visa um resultado que será avaliado. Além disso, para Évelyne Bérard (2009, p. 40), uma tarefa sugere a idealização de atividades reais que, além das tradicionais competências de linguagem, envolvem outras possíveis habilidades gerais que a concretização dessa tarefa supõe mobilizar como saber organizar, planejar, mediar, pesquisar, desenhar etc.

Sendo assim, torna-se necessário distinguir o conceito de “tarefa” do de exercício, ou seja, do conceito de atividade linguística – também denominada por Bérard (*loc. cit.*) de “tarefas de pré-comunicação pedagógica”²⁷. Se, em um curso de FLE, nem sempre conseguimos fugir dos exercícios tradicionais como um dos caminhos possíveis de

²⁶ Ver nota 19 do segundo capítulo.

²⁷ Tradução nossa da expressão francesa “*tâches de pré-communication pédagogique*”.

aprendizagem, existem outros que possibilitam estabelecer uma estreita relação entre língua, cultura(s) e realidade, por exemplo, escrever uma carta para um amigo, encomendar um livro, descrever uma obra de arte, comentar um filme, organizar uma viagem, preparar uma apresentação ou, no caso de nosso estudo, desvendar os elementos que entram na comunicação humorística de um *dessin de presse*, compartilhar sua experiência de leitura e respectivas descobertas.

Em suma, é preciso reconhecer, atuar, interagir e não mais memorizar e automatizar. Nesse quesito, a abordagem do francês pela teoria dos gêneros textuais se torna amplamente oportuna, pois, como explicitado no item 2.4 do segundo capítulo, sua função sócio-comunicativa é a primeira realidade a ser investigada para a criação de relações interpessoais e de compreensão da língua, tanto nas atividades de produção como de compreensão orais e escritas.

Nessa perspectiva, não restam dúvidas de que a perspectiva acional pressupõe a elaboração de uma pedagogia da ação visando à criação de situações de aprendizagem que possam garantir ligações entre os aspectos cognitivos, mas também afetivos dos sujeitos com os saberes da língua-cultura alvo, no nosso caso, do FLE. É nesta ótica de pensamento que o QECRL passa a defender uma pedagogia do “saber”: do saber fazer, do saber ser e do saber aprender, pois trata-se de aprender significativamente e é com esse intuito que exploramos o tema em nosso estudo²⁸.

Na prática, no que diz respeito ao humor em FLE, foi-nos possível identificar quatro categorias passíveis de serem trabalhadas em uma situação de ensino:

1. O *humor interacional* entre os parceiros do processo de aprendizagem, isto é, entre alunos, entre professor/alunos ou alunos/professor (menos presente) visando à descontração e à flexibilização das relações de autoridade no espaço micro-político²⁹ da sala de aula;

²⁸ As reflexões apresentadas nos terceiro e quarto itens do presente capítulo se embasam na observação de um grupo de alunos do período noturno da disciplina de Francês VI ministrada pela Professora Doutora Cristina Casadei Moerbeck Pietraróia do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo - conforme situação de estudo mais amplamente descrita no Apêndice 1 desta tese (ver p. 315).

²⁹ Compreendemos a sala de aula não como um mero espaço físico e institucional, mas como um lugar no qual circulam uma multiplicidade de saberes a serviço de um objetivo comum e cuja dinâmica tende a reproduzir a estrutura simbólica de nossa teia social, dentre eles, a do exercício do poder.

2. O *humor situacional* próprio ao contexto de ensino de línguas estrangeiras por meio de jogos ou de pequenas tarefas lúdicas com a finalidade de motivar a expressão de novas formas de comunicação, que tanto podem ser oferecidas pelo livro didático como pelo próprio professor de FLE;
3. O *humor didático-documental*, ou seja, presente em textos produzidos ou reproduzidos nos livros didáticos com finalidades ilustrativas geralmente ligadas aos conteúdos linguísticos ou temáticos das unidades de ensino, como na charge de Sergueï sobre a diversidade cultural (figura 33, p. 121 do segundo capítulo);
4. O *humor autêntico-documental*, isto é, presente em textos oriundos de situações originais de comunicação com suas genuínas características linguísticas e socioculturais, ou seja, que não foram pré-fabricados visando o ensino da língua estrangeira e são analisados como tal.

Embora esta pesquisa verse sobre a compreensão em leitura do discurso humorístico veiculado em documentos autênticos, ou seja, a quarta categoria acima descrita, o humor situacional tende, sem nenhuma novidade, a contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem do FLE. No primeiro capítulo, vimos que costumam resultar de jogos simbólicos (os clássicos *jeux de rôles* ou faz de conta), de exercícios lúdicos ou de brincadeiras por meio de construções de linguagem, de mímicas, de trocadilhos como estratégia de ensino visando à memorização e à prática da língua – principalmente no tocante a questões lexicais, gramaticais e/ou fonéticas mais complexas. Quanto ao humor didático-documental, levantamos, no item 2.5. do segundo capítulo, eventuais problemas em torno do humor reproduzidos nos livros didáticos no tocante ao *dessin de presse*.

No que diz respeito ao exercício espontâneo do humor interacional, ele se revelou fundamental na relação professor/alunos como forma de redução do estresse ou do cansaço, especialmente presente – no caso por nós observado – entre estudantes universitários do período noturno que, para além dos estudos, acumulam a dura responsabilidade de um compromisso profissional. Vale destacar que o humor interacional

deve ser compreendido não como simples estratégia de sedução, mas como gesto afetivo manifestado na prática pedagógica propiciando momentos de descontração após os quais os alunos se sentem mais à vontade para dividir suas angústias, para lidar com seus erros e fazer perguntas sobre o que está sendo trabalhado.

Na literatura psicanalítica (Freud, 1905/1985), é reconhecido que o riso funciona como um liberador de emoções reprimidas que tem efeito tranquilizador e positivo, ainda que de forma inconsciente. Traçando um paralelo, tal efeito não deixa de ser uma das intencionalidades dos gêneros humorísticos na mídia impressa, dentre eles a charge, o *cartoon* ou a tirinha, como já discutido em outro momento da tese. Nessa mesma medida, o humor também possui em contexto educacional um valor inestimável na comunicação e nas relações sociais, principalmente na atual pós-modernidade.

A esse propósito, o psicólogo e também educador José Sterza Justo escreve:

A necessidade social e psíquica do humor é tão grande que encontramos, com facilidade, pessoas e certos círculos sociais fortemente impregnados por esse tipo de linguagem. Alguns são humoristas por excelência, não conseguindo ser, viver e se comunicar de outra forma. (...) Na própria sala de aula é difícil não existir um “engraçadinho” fazendo piadas e zombarias o tempo todo. Os grupos parecem necessitar de um humorista da mesma forma que a sociedade e a cultura parecem depender de alguma forma de humorismo [o que foi objeto de discussão no primeiro capítulo da tese]. (JUSTO, 2006, p. 110; comentário nosso entre colchetes)

Além disso, para Maria Lúcia de Oliveira (2006, p. 83), o bom humor “opera de forma eficiente diante das frustrações, porque ajuda o indivíduo a resignar-se diante do inesperado e a descobrir novas saídas” face a suas dificuldades. Sobre tal fato, Arlette Kosch já havia observado, em um artigo no *Français dans le Monde* (1980), que o humor espontâneo e desculpabilizador permite driblar em situação de ensino certa desmotivação perante o desconhecido e a complexidade dos desafios que, aos poucos, costumam desestimular o interesse do aluno para a língua estrangeira. Tais observações nos permitem colocar a hipótese de que o humor em contexto de ensino de FLE constitui uma potencial estratégia sócio-afetiva capaz de contribuir, quando introduzido com prudência e

moderação, para a autoconfiança dos alunos que passam a participar mais ativamente do processo de aprendizagem.

Sobre a necessidade social do humor em situação de ensino, Justo acrescenta:

A apropriação do humorismo pela pedagogia é inevitável dentro do quadro atual de flexibilização [das relações de poder na sala de aula], expansão da linguagem e mobilidade dos lugares psicossociais e da subjetividade. O humor pode contribuir, sobretudo, para retirar dos afazeres de ensino-aprendizagem aquela atmosfera carregada de sisudez, pesar e sofrimento. (JUSTO, 2006, p. 123; comentário nosso entre colchetes)

Entretanto, nunca é demais reiterar a importância de um preparo epistemológico sobre as funções sociais do humor na sociedade, assim como uma ponderação prévia por parte do professor, pois não se trata de exercer o humor perverso ou cínico com intenção de ofensa particular – que desafortunadamente, por vezes, impera em contexto educacional – nem de colocá-lo a serviço da superficialidade, da descrença ou da banalização capaz de menosprezar os problemas mais lastimáveis da história humana, principalmente quando é abordado sem discernimento crítico.

Em um artigo no caderno Cotidiano da *Folha de São Paulo*, do dia 10 de Agosto de 2014, a jornalista Thais Bilenky³⁰ constata que professores são mal interpretados quando fazem piadas e, com isso, as aulas estariam perdendo certa descontração. Tal situação apenas revela o total despreparo de alguns profissionais perante o tema que precisaria ser levado em conta na formação docente. Ou seja, o humor não deve permanecer tabu e deve ser trabalhado com mais seriedade para que não se confunda o humor como instrumento simbólico de compreensão do mundo com o deboche despropositado que reina, por exemplo, na mídia ou na Internet, o qual se vale, quase que exclusivamente, de linguagem de baixo calão, da intolerância e do preconceito em busca de audiência, inclusive em contexto de ensino.

³⁰ Para maiores informações acessar FOLHA.UOL. *Reação de alunos faz professores pararem com piadas de cursinho*. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/179979-reacao-de-alunos-faz-professores-pararem-com-piadas-de-cursinho.shtml> - último acesso em 01 de novembro de 2014.

No espaço micro-político da sala de aula, Justo observa que o humor deve ressoar

(...) nas subjetividades e nas relações de idéias e afetos contidos e policiados, sob o patrocínio de uma atmosfera mais licenciosa, tolerante, flexível e permeada pela alegria e desenvoltura. A subversão da linguagem convencional, típica do humor, também subverte as relações formalmente instituídas, abrindo espaço para novos arranjos de papéis e modificação nas relações de poder. A descontração propiciada pelo riso permite a superação de inibições [geralmente existentes em contexto de ensino de línguas estrangeiras] e maior arrojo do sujeito na expressão de seus pensamentos e sentimentos e na exposição do grupo. (JUSTO, 2006, p. 117; comentário nosso entre colchetes)

Não resta dúvida de que uma tarefa envolvendo o texto humorístico em FLE deve mobilizar uma atmosfera flexível e, acima de tudo, não deve se limitar a técnicas ou a metodologias que restringem o processo de ensino-aprendizagem a sua dimensão cognitiva, como muitas vezes acontece nos cursos de línguas estrangeiras nos quais costuma se privilegiar o pragmatismo em detrimento de uma possível experiência formativa mais reveladora. Compreender o humor do Outro constitui, por excelência, uma tarefa educativa porque lidamos, inevitavelmente, com representações e preconceções, ou seja, com diferentes identidades e subjetividades.

Se as relações, o emocional, a dinâmica das manifestações intercomunicativas devem ser pressupostos para o auto e o interconhecimento em qualquer situação de ensino, tais pré-requisitos se tornam imprescindíveis na abordagem do humor em FLE, considerando a forma como o tema vem sendo abordado em nosso estudo. Cabe reconhecer, sem nenhuma novidade, que tal postura educativa implica em se repensar a própria formação do professor de línguas estrangeiras, assim como subentende desenvolver uma percepção mais crítica da nossa prática em sala de aula. Isso, no entanto, dá origem a uma outra discussão, não menos importante, mas que foge do propósito desta pesquisa.

Retornando à questão do humor em contexto de ensino-aprendizagem de FLE, em um dos experimentos exploratórios (ver nota 28, acima), sugerimos a leitura de gêneros humorísticos cujo tema “Educação” pudesse trazer elementos socioculturais franceses que dialogassem com os interesses e a realidade de uma turma de alunos de nível avançado. Dentro da coletânea selecionada, vejamos dois *dessins de presse* publicados no jornal *Le Monde Dossiers&Documents*, o primeiro de Denis Pessin [Fig. 46, abaixo] e o segundo de Aurel [Fig. 47, abaixo], os quais opinam sobre assuntos da realidade educacional francesa.

Figura 46 – Denis Pessin no *Le Monde Dossiers&Documents* n° 373 (março 2008)
Policiais nas escolas, por que não ? E professores de direito em algumas delegacias.

Figura 47 – Aurel no *Le Monde Dossiers&Documents* n° 404 (janeiro 2011)
Então, o que você ensinou à professora hoje?

A partir dos *dessins de presse*, imaginávamos que se estabeleceria uma possível aproximação com o universo familiar e de conhecimento dos estudantes. Em paralelo, propusemos a leitura de dois artigos de opinião³¹ do jornal francês *Le Monde Dossiers&Documents* (2011) visando estabelecer um panorama do sistema educacional francês, o papel do professor e do aluno neste contexto sociocultural. Precisamos evidenciar que, naquele momento da pesquisa, não tínhamos estabelecido, ainda, uma distinção entre as diversas formas de *dessins*, dentre elas a charge, o *cartoon* ou o *dessin de presse*, questão que aprofundamos no item 2.1. do capítulo anterior, na definição das características do gênero.

Vimos que, em um contexto francês, o gênero *dessin de presse* se encontra na interseção do *cartoon* e da charge, sendo que, do ponto de vista conceitual, o primeiro tende a ser atemporal e o segundo de natureza mais política e pontual. Além disso, conforme postulado por Bronckart (2009), as possíveis denominações dependem, ainda, da posição enunciativa, do conteúdo temático, do contexto físico e social da intervenção cujos saberes mobilizados se constituem entre sujeitos que interagem em um espaço social comum e coletivo. É nessa instância que deve ser considerado o gerenciamento das vozes que dão sentido ao texto.

Assim, para além do que chamamos, de modo mais geral, de *dessins humoristiques* – categoria mais ampla à qual pertence o *dessin de presse* –, selecionamos ainda dois *stand-up*, o primeiro de Jamel Debbouze e o segundo de Anne Roumanoff, sobre as zonas de educação prioritária (ZEP)³², zonas que, na França, visam corrigir o impacto das desigualdades sociais e econômicas na escolaridade dos jovens da periferia oriundos, no geral, da imigração.

A maioria dos alunos havia assistido ao filme *Entre les Murs*, de François Bégaudeau (2006), o que também ajudou na percepção de certo “mal-estar” na realidade educacional francesa. Nesse ponto, pudemos constatar existir um entrecruzamento entre as grandes questões sociais retratadas nas produções culturais na mídia e os temas que circulam na produção do humor, definindo, como discutido ao longo do primeiro capítulo

³¹ Os artigos encontram-se disponibilizados nos Anexos 2 e 3 da tese (ver pp. 386 e 387).

³² Para visualizar as cenas, acessar no site Youtube “Anne Roumanoff: ZEP classes sensibles!” e “Jamel 100% Debbouze”. – último acesso em 26 de maio de 2014.

da tese, tradições humorísticas sócio-historicamente construídas, em seu estilo e em suas temáticas que precisam ser levadas em consideração na abordagem do humor em FLE.

Na situação por nós observada, ficou evidente a maior dificuldade de entendimento do humor mais cáustico manifestado nos *stand-up comedy*. Um estilo humorístico mais difícil de ser captado e menos popular no Brasil, levando-se em consideração a já antiga tradição francesa dessas apresentações em solo com humoristas de grande sucesso como Coluche, Raymond Devos, Thierry Le Luron, Pierre Desproges, citando apenas alguns dos principais, além dos incontestáveis desafios ligados ao registro de linguagem geralmente usado nesse gênero de espetáculo (ver itens 1.2.5. e 1.3.2. do primeiro capítulo).

Cabe ainda lembrar que, no Brasil, o gênero foi introduzido em 1960 pelo humorista José Vasconcellos e manteve-se vivo com artistas de sucesso como Jô Soares e Chico Anysio, mas em um formato um pouco diferente dos *stand-up* franceses (ou norte-americanos) porque geralmente associados a um programa televisivo humorístico mais amplo que conta com a atuação e a encenação de outros profissionais do riso. Recentemente, os programas *Domingão do Faustão* e *Altas Horas*, da rede Globo, parecem ter dado nova visibilidade ao gênero na televisão aberta, em seu formato original. Pode-se dizer que, atualmente, jovens humoristas como Fábio Porchat, Rafinha Bastos, Bruno Motta, Marcelo Adnet, Danilo Gentili, Clarice Falcão, Gregório Duvivier, entre outros, renovaram o gênero e, no Brasil, ao que tudo indica, “a febre dos solos cômicos” apenas começou, como constata o jornal *Folha de São Paulo* na divulgação de um concurso de *stand-up* em busca de novos talentos em todo o Brasil, em um artigo do caderno *Ilustrada* de 28 de outubro de 2013³³.

A despeito dos evidentes desafios de entendimento dos *stand-up* pelas razões acima mencionadas, é-nos possível dizer que o conjunto de documentos ajudou a construir um olhar multifacetado em torno do mesmo tema. No debate mediado pela professora, chamou nossa atenção as falas testemunhais sobre vivências educacionais que os

³³ Para maiores informações acessar FOLHA.UOL. *Concurso de stand-up tem inscrição até quinta feira*. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/136086-concurso-de-stand-up-tem-inscricao-ate-quinta-feira.shtml> - último acesso em 11 de agosto de 2014.

documentos humorísticos suscitaram propiciando um espaço de reflexão conjunta sobre as diversas formas de se “pensar sobre” nosso tema guarda-chuva, a educação na França.

Esses possíveis novos pensares ou “repensares” enriqueceram não somente a troca de experiências subjetivas entre alunos que haviam estudado em escolas públicas ou em instituições particulares, como também a verbalização de crenças pessoais sobre a cultura alvo no confronto de saberes acadêmicos geralmente sublimados, considerando que, em situação de ensino de uma língua estrangeira, tende-se a privilegiar o que há de mais “nobre” em detrimento de outras possíveis realidades.

Sobre a relação existente entre humor, linguagem e cultura, Justo afirma:

Pela via do humor são expressas e ditas coisas que jamais seriam reveladas pela linguagem comum. A cultura popular conhece muito bem a função psíquica e social do humor. Segundo um velho ditado, é por meio da brincadeira que se dizem as grandes verdades, aquelas que esbarram nas interdições vigentes na cultura como um todo, decorrentes de valores de uma sociedade. (JUSTO, 2006, p. 107)

Além de os documentos terem motivado a manifestação de opiniões e de experiências que não só diziam do social como ainda do pessoal, a realidade educacional francesa se revelara sob outro ângulo, apresentando-se como mais próxima dos anseios e das incertezas dos próprios alunos. Ao que tudo indica, os textos haviam privilegiado a dinâmica das manifestações intercomunicativas desafiando não somente a capacidade de compreender, como a de julgar e de avaliar como habilidades fundamentais para uma prática pedagógica educativa na qual o saber fazer linguístico, assim como o saber aprender, o saber ser e interpretar o Outro e a si mesmo não se apresentavam como excludentes.

Uma abordagem do intercultural, mas também do intersubjetivo, aparecia como um pressuposto pedagógico na idealização das ferramentas didático-pedagógicas susceptíveis de destacar percursos de compreensão em leitura do humor em contexto de ensino de FLE. A fim de observar como se estabeleceria essa relação, solicitamos a três alunos que produzissem um texto sobre o entendimento que fizeram dos *dessins de presse* que disponibilizamos na terceira e última apostilha da disciplina de Francês VI. Optamos por não interferir nessa tarefa na medida em que uma possível tomada de posição pessoal

a partir da escolha de um dos documentos nos colocaria a caminho do nosso interesse de pesquisa revelando questões de leitura a serem levadas em conta no processo de compreensão e de identificação dos elementos que entram na comunicação humorística.

3.4. Questões de leitura de *dessins de presse* em FLE

Com as produções escritas, pudemos nos aproximar da recepção real de *dessins de presse*. A análise dos comentários produzidos livremente como tarefa optativa por três alunos da disciplina de Francês VI da graduação em francês do DLM da USP/FFLCH – doravante identificados por Leitores 1, 2 e 3³⁴ – permitiu-nos definir subsídios que dessem conta de elementos inerentes ao entendimento da comunicação humorística descrita pelo historiador Elias Thomé Saliba (2008, p. 29) como “aquele esforço inaudito de desmascarar o real, de captar o indizível, de surpreender” o leitor.

Nesse ponto, entendemos que a compreensão do texto humorístico e sua interpretação deve passar, como tivemos a ocasião de discutir no segundo capítulo da tese, pela capacidade de captar os implícitos de discurso, ou seja, de construir sentido a partir daquilo que está presente apesar da ausência. Sobre esse processo, Pietraróia explica que “falar em leitura é trazer à tona dois conceitos muito caros aos estudos da linguagem: a construção e a representação do sentido” e complementa:

Afirmar que a leitura é uma atividade de construção do sentido é dizer que o ou os sentidos não são fornecidos previamente, e nem podem ser “achados” no texto, como se lá estivessem sido fixados pelo autor. Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas *nunca arbitrário*, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. (PIETRARÓIA, 2001, pp. 20-21)

³⁴ Ver nota 3, acima.

Os documentos autênticos, que constaram da apostila da disciplina Francês VI, foram publicados na imprensa, a exemplo dos dois *dessins de presse* acima apresentados – Figuras 4 e 5 do jornal *Le Monde Dossiers&Documents* – e outros publicados na Internet, sobre os quais falamos mais adiante. Vale lembrar que o caráter real das situações e o aspecto inusitado do humor foram nossos principais critérios de seleção dos documentos, além de estarem todos direta ou indiretamente relacionados ao tema “Educação” que havia sido pré-definido.

Como uma análise se define, antes de tudo, por seu objetivo, nas produções escritas analisadas, concentramos nossa atenção no conteúdo temático dos comentários que, do ponto de vista do discurso, representa um dos três principais elementos que constitui o enunciado como um todo, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. No item 2.4. do segundo capítulo, vimos que, para Bronckart (2009), analisar a organização do conjunto dos conteúdos temáticos do texto proporciona um espécie de resumo do texto indissociável da noção de estilo e das unidades composicionais do gênero, ou seja, do comentário de caráter opinativo e de estrutura geralmente argumentativa.

Além disso, definido o fato humorístico como uma forma de representação privilegiada de instantes da vida real, isto é, como um tipo de conhecimento prático e intimamente humano capaz de evocar visões que nos fornecem informações sobre o imaginário social coletivo de cada sociedade, procuramos entender de que maneira os alunos leitores haviam dado conta dessa representação humorística. Para tanto, concentramos, ainda, nossa atenção nos mecanismos enunciativos, a saber nas vozes e nas decorrentes avaliações expressadas nos comentários.

Vimos que o conceito de representação é uma noção fundadora de qualquer atividade de linguagem e se embasa na ideia de adesão dos membros de uma determinada comunidade cultural a discursos e a valores em comum susceptíveis de se materializarem em um texto. Esses discursos podem ser de consonância ou de discordância. Nas duas situações, Boyer (2003), com base nos estudos de Michel-Louis Rouquette e de Patrick Rateau (1998), fala em *representações sociais* que estabelecem uma relação consensual ou de ruptura entre as diversas comunidades que compõem as sociedades como um todo, em um momento sócio-historicamente construído.

Sem termos a pretensão de propor uma análise sociológica das ideias levantadas nos comentários a partir da leitura dos *dessins de presse*, em se tratando de comunicação humorística, a identificação de valores e de possíveis relações sociais conflitantes se revelam essenciais ao reconhecimento das *representações sociais*, neles, materializadas.

Além do mais, vimos que esses valores e essas relações nem sempre se encontram explicitamente tematizados no texto. Cabe lembrar que, para Charaudeau (2008a), ao conceito de representação social corresponde a maneira de ver ou de julgar a realidade, fenômeno que engendra diferentes tipos de saberes nos quais se distinguem, como explicitado no item 2.3.2. do segundo capítulo, *saberes de conhecimento* e os *de crença* definindo a materialização de determinados *imaginários sociodiscursivos* na produção de um texto.

Com base nos estudos de Eco (1974), tivemos a ocasião de discutir, no item 2.7. do segundo capítulo, que esses imaginários estão diretamente relacionadas aos processos sociais de valorização ou de desvalorização, de diferenças ou de semelhanças presentes em símbolos, rituais sociais, produções culturais, personagens reais ou fictícios, provérbios, verdades julgadas absolutas (como as científicas), julgamentos e opiniões que passam pelo filtro interpretativo do sujeito leitor.

Para facilitar o acompanhamento das análises subsequentes, dividimos em excertos cada um dos comentários respeitando a ordem do texto. Convém ressaltar que mantivemos os textos dos alunos como foram escritos, sem possíveis correções gramaticais ou emprego da notação “(sic)”. Apenas assinalamos os conteúdos temáticos e decorrentes observações em negrito nos excertos dos comentários analisados. Disponibilizamos, nos Apêndices ³⁵ da tese, os textos dos alunos para que o leitor possa fazer sua própria leitura prévia antes de nossas análises.

Os dois primeiros comentários (dos Leitores 1 e 2) foram realizados a partir da leitura de um *dessin de presse* de Emmanuel Chaunu publicado na internet, no site do cotidiano de informação *Ouest-France*³⁶ [Fig. 48, abaixo]. Essa publicação, vendida na região oeste e em Paris é, desde 1975, o cotidiano de informação mais vendido na França,

³⁵ Apêndices 1.A, 1.B e 1.C (ver pp. 317, 319 e 321).

³⁶ Publicação disponível na internet no site OUEST-FRANCE. <http://www.ouest-france.fr/> - último acesso em 12 de agosto de 2014.

com distribuição superior à dos jornais *Le Figaro* e *Le Monde*. A primeira versão do jornal cujo nome era *L'Ouest-Éclair* chegou a ser proibida por ter colaborado com o regime nazista. Hoje, é considerada uma publicação de centro-direita influenciada pelas ideias da democracia cristã e pró União Europeia³⁷.

Seus princípios são “Dizer sem prejudicar, mostrar sem chocar, testemunhar sem agredir, denunciar sem condenar”³⁸. Chaunu publica todos os dias no cotidiano *Ouest-France* e no *L'Union de Reins*, sendo lido, diariamente, por mais de um milhão de jovens franceses. Além disso, ele faz a caricatura da vida política francesa no canal France 3 Normandie e no programa televisivo “*Vivement dimanche prochain*” do canal France 2.

Figura 48 – *Dessin de presse* de Chaunu publicado no cotidiano de informação *Ouest-France* (abril de 2009)³⁹

1969 O que significam essas notas? 2009 O que significam essas notas?

³⁷ Para maiores informações sobre essa publicação acessar OJD. *L'OJD est l'organisme de référence dans l'expertise du dénombrement des médias imprimés et numériques* <http://www.ojd.com/Support/ouest-france> - último acesso em 15 de agosto de 2014.

³⁸ Tradução nossa do original francês: “Dire sans nuire, montrer sans choquer, témoigner sans agresser, dénoncer sans condamner” do dossiê de deontologia da informação em [CULTURE.GOUV.FR](http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/charon/charte-ouest.htm&title=[2]Ouest%20France). [www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/charon/charte-ouest.htm&title=\[2\]Ouest France](http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/charon/charte-ouest.htm&title=[2]Ouest France) – último acesso em 14 de agosto de 2014.

³⁹ A respeito deste *cartoon* que foi, aliás, reproduzido nas redes sociais em diversas línguas, sugerimos a leitura de uma matéria publicada no site AGORA VOX. *La destruction perverse de l'École en deux images: un dessin de Chaunu dans Ouest-France*. <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-destruction-perverse-de-l-ecole-56578> - último acesso em 19 de dezembro de 2014.

3.4.1. Leitor 1: o humor sinóptico

Nesta primeira análise, pudemos observar que o Leitor 1 inicia seu comentário com um texto essencialmente descritivo sobre aspectos visuais e encenação dos personagens no *dessin de presse*.

Excerto 1

Le dessin humoristique 3 est un **retrait de deux différentes situations** scolaires – étant **la première une scène typique des années 1960 et 1970**, où une **maîtresse est fière** pendant que des parents en colère montrent des notes probablement mauvaises à son **fils honteux**, en disant « **C'est quoi ces notes ?** » ; **la deuxième scène est typique des années 2000**, où la situation est tout à fait contraire à la première : cette fois, c'est **l'élève qui est fier**, et les parents en colère ne montrent pas les notes à son fils, mais à **la maîtresse qui semble avoir peur** de ce qu'ils peuvent faire avec elle. La question « **C'est quoi ces notes ?** » n'est plus au fils, mais plutôt à la maîtresse, comme si la faute de ces **notes problématiques** étaient surtout de la maîtresse, et non pas de l'élève|

No excerto 1 acima, são retratadas as duas cenas, isto é, as duas situações escolares ocorridas em 1969 e 2009 com suas semelhanças e respectivas diferenças. O Leitor 1 descreve a primeira cena na qual os pais furiosos apontam para as notas provavelmente baixas do filho envergonhado, o *dessin* diz “O que significam essas notas?”. Em contrapartida, na segunda cena, as notas do filho são apontadas para a professora que parece amedrontada. Assim, prossegue que a questão “O que significam essas notas?” não é mais endereçada ao filho mas à professora, como se a ela fosse a culpada das notas problemáticas e não mais o aluno [em negrito, no excerto acima]. Ou seja, é-nos possível dizer que é, desde já, captada a relação analógica entre os dois momentos e uma possível inversão de situação.

Excerto 2

Ce dessin fait une **représentation humoristique** d'un changement vraiment significative de la **vision de l'éducation**. Ce qui est intéressant dans le dessin c'est qu'il ne retrace pas seulement le changement de la perspective scolaire d'éducation, mais aussi comment **le changement de la perspective que les parents ont de ses fils change la manière de penser les écoles et les professeurs**. Aux années **1960 et 1970**, il y avait une **vision très radicale**, où l'élève était toujours celui qui n'avait pas raison et qui méritait une punition – si l'enfant n'était pas comment elle devait être, cela se passait seulement par sa faute et tant les parents tant les professeurs le punissait. Il faudrait donc que l'élève fût précisément celui que les adultes attendaient de lui, c'est-à-dire quelqu'un qui n'a pas une voix propre, qui est toujours d'accord avec les commandements des adultes. Alors s'il y a un problème avec les notes, les parents ne vont chercher la faute qu'à son fils, parce qu'ils ont beaucoup plus de confiance à la maîtresse.

No segundo parágrafo [excerto 2, acima], o Leitor 1 define o documento como sendo uma “representação humorística”, de uma modificação claramente significativa da visão de educação e que considera interessante, no *dessin*, não somente a mudança de perspectiva escolar, mas ainda como a nova visão dos pais sobre os filhos muda a maneira de se pensar a escola e os professores.

Nesse ponto, merece ressaltar que essa ideia de mudança que perpassa o *dessin de presse* de Chaunu dialoga, de certa forma, com o de Aurel⁴⁰ publicado no *Le Monde Dossiers&Documents* que caricatura uma mãe perguntando para o filho o que ele ensinou, naquele dia, à professora. Ou seja, apesar da representação um tanto mais simplista do *cartoon* de Chaunu – quando comparada com o de Aurel –, estabelece-se, neste contexto cultural, uma relação interdiscursiva na medida em que os dois textos se valem como discurso maior do conceito psicológico de “L'enfant roi”⁴¹ (“O menino rei”). Nas duas

⁴⁰ Figura 47, apresentada no item 3.3. (ver p. 182).

⁴¹ No artigo *L'enfant roi ou la perversion des droits de l'enfant* (A criança rei ou a perversão do direitos da criança) – disponível no site do COMITÉ NATIONAL DE L'ENFANCE em http://www.cne-fr.org/Conferences/2008/01-2008_ENFANT-ROI.pdf - último acesso em 22 de agosto de 2014.

situações humorísticas, o procedimento de inversão explica a natureza absurda do problema cuja efeito de sentido crítico nos parece evidente.

O Leitor 1 prossegue sua argumentação, menciona a visão radical de educação nos anos de 1960 e 1970 [em negrito, no excerto 2 acima], comenta as punições quando o aluno, que não tinha voz própria naquela época, não correspondia às expectativas dos professores ou dos adultos. E conclui, então, que os pais responsabilizavam apenas os filhos porque confiavam na professora – e aqui convém ressaltar o bom emprego da palavra “maîtresse” em francês (“maître” no masculino) geralmente usada para denominar a professora do ensino primário.

Excerto 3:

Au deuxième dessin, qui se passe à l'époque actuelle, le radicalisme s'est invertit : maintenant, la faute n'est plus de l'élève, il a toujours raison et ceux qui sont problématiques et **coupables** sont les adultes qui n'ont pas compris l'enfant. Les parents, qui ont vécu une **éducation très rigide** et dure, **font l'effort** de ne pas faire que ses fils subissent quelque chose de semblable à ce qu'ils ont passé ; mais en fait cet effort est tellement grand qui finalement **la voix de l'enfant est surestimée, elle n'a plus de limites**. Le problème des notes mauvaises n'est que de la maîtresse. **L'enfant est protégé du monde**, et c'est grâce à cela que, au dessin, l'élève des années 2000 est fier et satisfait, même s'il a des notes mauvaises. À partir du point de vue des parents, les mauvaises notes n'ont rien à voir avec l'intelligence et détermination de son fils.

No terceiro excerto, acima, colocamos em negrito as passagens em que o leitor deixa clara o entendimento dado à problemática retratada no *cartoon* de Chaunu. “O radicalismo se inverteu”, escreve o Leitor 1, agora, não é mais atribuída a culpa às crianças, pois os problemáticos são os adultos que não souberam entendê-las.

Ainda nesse terceiro excerto, observa que os pais viveram uma educação rígida e “fazem um esforço” para não reproduzir essa educação com os filhos. Mas “a voz da criança é superestimada” e, na falta de limites, o problema passa a ser exclusivamente o da professora. “A criança é protegida do mundo” e “o aluno dos anos 2000” – subentende-

se do novo milênio – “se mostra satisfeito, mesmo com notas baixas”. Há que se ressaltar que o leitor usa a palavra “professora”, ou seja, não opta pela palavra “professor” – termo que poderia definir toda uma categoria – mantendo-se, até o momento, bastante fiel à descrição do que está vendo no *dessin de presse* e à caracterização das personagens colocadas em cena.

Excerto 4:

Ces deux différents et opposites manières de penser l'éducation sont, chacune d'une forme, **problématiques et incomplètes**. La perspective des parents change, mais il semble qu'en fait elle ne change pas trop, vu qu'il y a toujours une **tentative de trouver quelqu'un qui peut jouer le rôle du coupable, du responsable par les problèmes d'éducation**. Les parents ne changent que de côté, mais son discours est pareil.

Em função desse primeiro entendimento dado ao texto, o Leitor 1 passa então a fundamentar, mais claramente, sua compreensão com base no paralelismo das imagens, na inversão de situação (aluno vitimado *versus* professor vitimado) e com base na contradição denunciando um possível efeito de sentido irônico e problematizador na maneira de se pensar a educação [em negrito, no excerto 4 acima]. Mas essa problematização se encontra incompleta no texto, avalia nosso leitor, pois a perspectiva dos pais não muda tanto assim já que permanece a necessidade de se encontrar alguém que sirva de culpado, um responsável pelos problemas da educação. O que nos parece constituir, de fato, uma das principais intenções comunicativas do *dessin de presse*.

A busca de um bode expiatório supõe, nas duas situações, uma intenção persecutória e, nessa medida, podemos dizer, com base na caracterização dos personagens, ou seja, do não-verbal, que ao aluno e à professora é atribuído um estatuto de vítima em relação à reação dos pais. E é, justamente, o que o Leitor 1 conclui: “os pais só mudam de lado, mas o discurso é o mesmo”, atribuindo-lhes, talvez, responsabilidade maior pela situação já que se vêm livres de qualquer compromisso, a não ser o da cobrança.

Observamos que no processo de construção de sentido na leitura do *dessin de presse* concretiza-se a “metáfora do iceberg” na medida em que, como afirma Ingedore G. V. Koch (1995, p. 25), todo o “texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma área imersa subjacente”. Com base em Authier-Revuz (1982), vimos que, no *dessin de presse*, essa superfície imersa e imensa inscreve-se, quase sempre, na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva que amarra um e outros discursos sem que isso apareça claramente no texto, ou seja, torna-se necessário não só entender o que o texto diz, mas, acima de tudo, o que deixa de dizer.

Assim, apesar de sabermos existir um caminho premeditado, e nunca arbitrário, assinalado pelo contexto situacional e pelo autor do texto, esse deixar de dizer costuma interpelar a sensibilidade subjetiva do leitor. Esse peculiar desafio interpretativo faz com que o próprio discurso do aluno passe a ser atravessado pelo inconsciente como resultado de um estrutura social complexa na qual a exterioridade é constitutiva de sua própria identidade na maneira de apreender os “não ditos” materializados no *dessin de presse*.

Precisamente a partir do reconhecimento dessa incompletude do texto, o Leitor 1 opina que se deveria pensar os problemas da educação de maneira mais complexa e menos simplista para não se reduzir a questão a dois extremos – representados no *dessin de presse* –, com seus lados positivos e negativos [em negrito, no excerto 5 abaixo].

Excerto 5:

Il faudrait commencer à penser les problèmes comme celui de l'éducation d'une manière un peu plus complexe et **moins réductionniste – on a toujours l'habitude de chercher un mauvais côté et un bon côté et réduire les questions à ces deux extrêmes.** Mais quand on pense aux questions aussi complexes comme celle de l'éducation, on ne va jamais trouver un seul responsable ; il faut plutôt qu'on pense au système éducationnel et aux possibilités de le changer par dedans, **en considérant la voix des élèves** aussi que **la voix des professeurs – une tentative de trouver une voix qui rejoigne les deux.**

Finalizando o comentário, escreve então que nunca se deve apontar um único responsável, mas que é necessário pensar o sistema educacional a partir de seu interior, considerando-se a voz dos alunos, bem como a dos professores na tentativa de se encontrar uma voz que juntaria as duas. Ou seja, acaba paradoxalmente por desconsiderar a voz dos pais cuja responsabilidade pela mudança de visão de educação foi, de certo modo, apontada no início do comentário.

Além disso, apesar da pertinência das observações feitas ao longo do comentário, o último parágrafo revela uma concepção um tanto pejorativa do gênero. Lembramos que, em contexto de ensino, o *dessin de presse* é, ainda hoje, apreendido como um texto “leve”, engraçado e pouco sério, ou seja, é tido como essencialmente lúdico e cuja leitura se faz de maneira espontânea. Em consequência, não é levada em consideração uma possível reflexão sobre a intencionalidade implícita do documento e decorrentes estratégias na produção do humor, as quais buscam, quase sempre, revelar algo maior sobre os fatos.

Tal apreensão nos parece demonstrar certa imprecisão em relação à função comunicativa do humor manifestado no *dessin de presse* cuja finalidade está justamente relacionada ao modo como o texto é construído, isto é, a sua peculiar característica sinóptica, a sua intencionalidade interpretativa e o querer-dizer do autor apesar da incompletude ou dos “não-ditos”. Vimos que esses elementos determinam o todo do texto, cuja amplitude passa a ser percebida com a competência leitora deste gênero.

Em outros termos, acreditamos poder afirmar que apesar do aspecto “reducionista” do gênero, como descrito pelo próprio Leitor 1, a analogia, a provocação exposta no exagero, as situações estereotipadas próprias do cotidiano escolar e o efeito de sentido irônico de inversão de situação não deixaram de suscitar a reflexão e, nesse percurso, de convidar à emergência de uma avaliação mais profunda da real controvérsia colocada em relevo no documento.

4.2. Leitor 2: o humor transcultural

Passando à análise do comentário do Leitor 2, que também escolheu o *dessin de presse* de Chaunu publicado no cotidiano francês *Ouest-France* [Fig. 48, acima], o aluno leitor faz, de início, uma primeira constatação: “existem momentos diferentes da História ao longo dos quais encontramos modificações na concepção que se tem da infância”.

Excerto 1:

Si jamais on fait attention à **des moments différents de l'Histoire**, on trouve **des modifications dans la conception d'enfance**. Jadis, **l'enfance n'existait pas** : ceux que l'on appelle *les enfants* étaient tout simplement de **petits adultes**. Il n'y avait ni d'histoires ni de jeux destinés uniquement aux petits. Pas difficile de constater que cela a beaucoup changé. En fait, peu à peu on a construit un univers propre aux enfants. **Aujourd'hui, on arrive à l'autre extrême de la conception d'enfance** : de plus en plus les enfants jouent **le rôle central dans la famille**. L'éducation est peut-être le meilleur champs d'observation du changement de la vision sociale de l'enfance, ce que le **dessin humoristique 3** montre bien.

Antigamente, o que chamávamos de crianças eram simplesmente pequenos adultos, escreve o Leitor 2 [em negrito no excerto 1, acima], não havia histórias ou jogos destinados unicamente para os pequenos. Contudo, o aluno leitor observa que tudo isso mudou. Construiu-se aos poucos um universo próprio para as crianças e, hoje, chegamos a outro extremo da concepção da infância já que as crianças têm cada vez mais um papel central na família. Assim, avalia que a educação é o melhor campo de observação da mudança de visão social da criança, o que o “*dessin humoristique*” mostra bem, conclui.

Neste momento preciso, não nos parece incorreto afirmar que, em relação ao comentário anterior, o Leitor 2 amplia, logo de início, a discussão no plano das ideias, da “História” (com H maiúscula) e das mudanças de valores sociais em função de aspectos contextuais.

Excerto 2:

Dans l'illustration, on voit la même situation, soit la découverte de mauvaises notes d'un étudiant par ses parents, en deux moments historiques différents : d'abord en 1969 et ensuite en 2009. **Dans le premier cadre**, les parents s'adressent à l'enfant, qui est le responsable du mauvais bulletin. **Le deuxième cadre est tout à fait différent** : la question des adultes est posée à la professeur, la responsabilité de l'attribution de mauvaises notes à l'enfant appartenant à elle. **Ce que l'on voit c'est une inversion des acteurs dans chaque scène**. Tandis qu'avant l'enfant avait le devoir de atteindre une bonne performance scolaire, aujourd'hui c'est le professeur qui doit lui donner de bonnes notes. C'est-à-dire que **la pensée actuelle juge plutôt le maître, puisque la réussite de chaque élève dépend de sa volonté**.

No segundo parágrafo, chama nossa atenção o fato de o Leitor 2 denominar o *dessin* de “ilustração” [em negrito, no excerto 2 abaixo], demonstrando, de maneira consciente ou não, uma possível percepção que faz do gênero, na medida em que passa a situá-lo no plano da denotação. Talvez não por acaso, o aluno leitor passa precisamente a descrever os dois diferentes momentos históricos: primeiramente o de 1969 e em seguida o de 2009.

No primeiro quadro (ou quadrinho), o Leitor 2 escreve que os pais se dirigem à criança a qual é o responsável pelo péssimo boletim – opta pela informação não-verbal, isto é, não usa a palavra “nota” do texto verbal. “O segundo quadro é totalmente diferente”, observa o Leitor 2: “a pergunta dos adultos é colocada à professora a quem compete a responsabilidade pela atribuição de notas baixas”. Na continuação, verifica então a inversão dos atores em cada “cena” (que acima denominou de “quadro”): “Enquanto antigamente o aluno tinha o dever de atingir uma boa performance escolar, hoje, é o professor que deve atribuir boas notas”, estabelecendo, com isso, o paralelismo a partir das notas.

Há que se ressaltar que os elementos não-verbais nesse *dessin de presse* se caracterizam por descrever, sem grandes abstrações, a atitude das diferentes personagens estereotipadas a fim de situá-las dentro de um cenário escolar um tanto tradicional nas duas situações, ou seja, em 1969 e em 2009. É-nos possível dizer que, na leitura do documento, a interação entre os elementos verbais e não-verbais cria os parâmetros da

situação retratada no *dessin de presse* na medida em que produzem um efeito de sentido paradoxal materializado inclusive nas cores, próprias de cada época retratada por Chaunu, que de similares passam a ter as palavras dos pais “O que significam essas notas”, os três atores sociais e a necessidade de um bode expiatório que possa justificar o fracasso escolar.

Diante dessa representação, o Leitor 2 conclui, precisamente, [em negrito, ainda no excerto 2 acima] que “o pensamento atual julga de preferência o professor”, já que o sucesso de cada aluno dependeria de sua vontade. Ou seja, entende que não são os pais os maiores implicados, mas os professores, porque reféns do certo julgamento vigente. Embora esse comentário tenha, no plano descritivo, alguma semelhança com o do Leitor 1, o Leitor 2 associa mais explicitamente o discurso ao contexto cultural e social em que vive ao interpelar o “pensamento atual” que, ao que tudo indica, julga toda uma categoria. Ou seja, quando comparado ao comentário anterior, o problema retratado se estabelece além da estrita relação pais *versus* escola-professor-aluno – ainda de que cada uma dessas entidades constituam o resultado de um processo sócio-histórico e cultural.

Excerto 3:

Le dessin expose un problème de la société actuelle : l'indulgence en excès des parents. Bien sûr, il est important que l'enfant soit considéré comme un être humain spécial ; l'importance du surgissement du Statut de l'Enfant le prouve. Cependant, les parents parfois excèdent les limites des soins concernant les petits ; il n'est pas difficile à voir que l'enfant devient de plus en plus l'acteur principal de la famille, laquelle ne cesse pas de céder à ses caprices. Dans le cas du dessin humoristique, qui représente l'ambiance scolaire, il joue le rôle de victime. Cela me semble grave parce que n'étant plus le responsable de ses actes, l'enfant ne connaît plus des limites. Pas seulement les études sont laissés de côté ; l'autorité des professeurs - et de l'école - est mise en doute. Cela est à l'origine, par exemple, de la peur qui sentent les professeurs d'aujourd'hui, car ils sont souvent menacés ou ridiculisés par des élèves qui ne croient plus à sa compétence, ce qui est un de grands problèmes de l'éducation parmi d'autres aussi graves que celui-ci.

Mais adiante [em negrito, no excerto 3 acima], o Leitor 2 escreve que o *dessin* “expõe um problema da sociedade atual”: a indulgência em excesso dos pais; complementa que é claro que as crianças devem ser respeitadas como seres humanos especiais e menciona o Estatuto da criança que comprova isso. Contudo, os pais exageram nos cuidados, a criança é cada vez mais o “ator principal da família”, que cede diante dos seus caprichos. Parece-nos possível estabelecer um paralelismo entre as vozes expressadas no texto, ou seja, o pensamento atual e os pais indulgentes *versus* o Estatuto da criança e a criança como ator familiar principal. Em outros termos, existiria certa tensão ou uma contradição entre elas.

Possivelmente em função disso, o Leitor 2 avalia que o “*dessin humoristique*” representa o ambiente escolar e que a criança é vítima de uma situação alarmante porque, sem limites, ela não é mais responsável pelos seus atos. Não são somente os estudos que são negligenciados, a autoridade dos professores e da escola são questionados. Tudo isso, observa o Leitor 2, explicaria “o medo que sentem hoje os professores, não raro, ameaçados ou ridicularizados pelo alunos que não mais acreditam em sua própria competência, um dos grandes problemas da educação”.

É-nos possível afirmar que, em relação ao comentário anterior, todos parecem sair perdendo. Diríamos que os pais não só cobram, mas são manipulados (pelo pensamento atual) e, com isso, se tornam risíveis, à semelhança do fantoche cuja soberania e liberdade foram, no caso do *dessin de pesse* de Chaunu, cerceadas pelo direito das crianças. Paradoxalmente, as crianças padecem desta situação e os professores sofrem por conta desse processo de supervalorização.

Excerto 4

Je ne veux pas dire avec cela qu'il ne faut pas écouter les enfants ni qu'ils doivent être toujours coupables de leurs échecs. Je veux plutôt montrer que cette indulgence extrême peut nuire leur formation en tant qu'adultes conscients. Le domaine éducatif y est compris, puisqu'il *forme les personnes* ; c'est dommage qu'un prof ne réussisse à gérer ses classes. Je suis sûre que la capacité d'écouter et de respecter sera manqué par ces futurs adultes - ou par la société qui les entoure.

No último parágrafo, o aluno leitor justifica e explica que não quer dizer que não se deva escutar as crianças, nem que devam ser culpadas pelos seus fracassos, mas que esta indulgência extrema pode prejudicar a formação de futuros adultos conscientes. “O espaço educativo (...) *forma* pessoas”. Há que se ressaltar o uso da palavra “formar” em itálico no comentário, subentendendo-se o próprio caráter ambíguo do verbo neste contexto. Parece-nos que o Leitor 2 se posiciona de maneira menos otimista do que o Leitor 1 na medida em que não propõe um possível caminho de entendimento entre as partes. Além disso, conclui que está convicto que os futuros adultos (subentende-se futura sociedade) serão incapazes de escutar e de respeitar.

Vimos que o *dessin de presse* expõe uma ação comunicativa fortemente condicionada pelo contexto sociocultural e propõe uma visão crítica de temas vigentes na atualidade de cada sociedade. Em função disso, para compreender a crítica social, supõe-se que o leitor deva necessariamente partilhar um conhecimento prévio com o autor do texto, no caso acima, levando-se em consideração o contexto sociocultural francês. Entretanto, cabe pontuar que não houve menção nenhuma à cultura ou à realidade francesa, questão que chamou nossa atenção. A problemática do *dessin de presse* de Chaunu publicado no site do jornal *Ouest-France* foi, naturalmente, apreendida pelos dois leitores como uma questão de certo modo “acultural”.

Uma das possíveis vantagens do *cartoon* de imprensa – quando comparado com certas charges de caráter pontual, política e mais particular – é precisamente o fato de abordar temas mais universais e, para compreendê-los, o leitor costuma lançar mão de informações subjetivas baseadas na sua vivência, além de seus próprios conhecimentos de mundo sobre o fato retratado. Podem ser questões que dizem respeito a todos nós ou aquelas atravessadas por certo imaginário comum de atualidade definindo uma pauta jornalística de caráter transcultural. Ainda assim, convém reconhecer que algumas temáticas abordadas em charges, a exemplo das caricaturas de imprensa de líderes políticos em destaque no cenário mundial, também costumam evidenciar questões permeadas por certo discurso de informação transcultural cuja abordagem ou ponto de vista pode, inclusive, variar entre diferentes culturas.

Diante disso, cabe ressaltar que essas temáticas mais globalizadas e/ou mais próximas da experiência do leitor não são necessariamente menos complexas, mas em uma atividade de leitura facilitam o estabelecimento de relações interdiscursivas na construção de sentido do texto, sem que haja necessidade de estabelecer um projeto de pesquisa prévia sobre o tema peculiar ao contexto francês, o que as tornam, em princípio, mais acessíveis para alunos de níveis básicos do ponto de vista de sua compreensão. Além disso, essas temáticas podem facilitar a percepção de certos valores partilhados, amplificando ou estreitando o possível distanciamento existente entre os dois universos.

No que diz respeito à identificação dos procedimentos linguístico-discursivos do ato humorístico convém deixar claro que tal competência independe do caráter universal do tema ou de sua possível complexidade. Levando em consideração o caráter pluridimensional do humor, caberá ao professor avaliar esses prováveis desafios, caso a caso, levando em conta o perfil do grupo classe com base em um arcabouço teórico-pedagógico já definido e um roteiro pré-didático que complementa essa tarefa. Como afirmam Boyer, Butzbach-Riviera e Pendanx (cf. 1990, p. 138), na concepção de estratégias que possam auxiliar os alunos a chegar ao sentido de um documento autêntico, a análise pré-pedagógica permite que o texto seja observado sob ângulos distintos, a fim de encontrar o caminho pedagogicamente mais eficaz antes de ser apresentado aos alunos.

Passamos à análise do terceiro texto realizado a partir da leitura de um *cartoon* extraído do blog de Steph Bergol⁴² cuja temática é “A França de amanhã” [Fig. 49, abaixo]. Nesse exemplo específico, o caráter polêmico do documento despertou nossa curiosidade por extrapolar os limites do factível, embora verse sobre uma temática real e bastante atual. Com isso, pareceu-nos pertinente analisar a relação que um leitor brasileiro estabeleceria com o fato retratado culminando numa possível reflexão crítica do que seria observado.

⁴² Para maiores informações sobre o cartunista acessar BERGOLIX. <https://bergolix.wordpress.com/> - último acesso em 02 de novembro de 2014.

Figura 49 – *dessin humoristique* do blog de Steph Bergol
Me diz, você sabe o que é essa bandeira vermelha-branca-azul? Claro que sei, é a bandeira francesa, antes da república... islâmica. * O árabe se lê da direita para a esquerda...*

De acordo com Cristiane P. Dias (2011, p. 23), a discursividade do eletrônico deve ser considerada um “processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea”. Além disso, com o advento da Internet, alguns jornais de grande circulação e respectivos chargistas são, hoje, exclusivamente publicados na rede, o que facilita o acesso à informação e aos textos em situação de ensino de FLE em países estrangeiros.

Entretanto, em se tratando de um blog, nunca se deve perder de vista que a posição e o imaginário social do blogueiro é sempre particular e individual, enquanto que, como nota Charaudeau (2006a, p. 123), a grande mídia funciona como um “espelho deformante” no qual instâncias de produção e de recepção estabelecem o simulacro de uma possível relação de identidade com um maior número de indivíduos. Essa parceria baseia-se numa relação de ressonância sintonizada pelo viés de representações supostamente compartilhadas que circulam entre os membros de uma determinada comunidade cultural.

Em função do caráter subjetivo da fonte, chegamos a pensar que ficaria perdida a posição enunciativa do suporte de informação e, com isso, um possível fragmento da opinião pública geralmente refletido nos *dessins de presse* de renomados autores veiculados na grande imprensa nacional. Contudo, na opinião de Rui Zink (2011), o

relevante na captação do humor materializado em um texto é, antes de tudo, o fenômeno da recepção em situação de ensino e ainda que a origem seja nebulosa – como no caso das anedotas – o denominador comum é a maneira como se configura como discurso, o fato de existir e de circular na sociedade. Há que se reconhecer que o *cartoon* humorístico anônimo ou independente tornou-se um fenômeno cada vez mais comum e popular, principalmente nas redes sociais.

4.3. Leitor 3: humor etnosociocultural

Na análise do texto produzido pelo Leitor 3, que escolheu o *cartoon* de Bergol [Fig. 49, acima], chamou inicialmente nossa atenção o fato de o aluno ter epigrafado seu texto com uma fala do polêmico humorista militante franco-camaronense Dieudonné: “*Se abaixamos nossa cabeça a vida inteira, não é porque nossos sapatos eram bonitos. ‘O Vêu’*”⁴³. Essa frase foi, ao que tudo indica, retirada de um site não mais disponível no Youtube, possivelmente em função da declarada posição antissemita deste profissional do riso⁴⁴ [Excerto 1, abaixo].

Excerto 1:

⁴³ Tradução nossa do original francês: *Si on a baissé nos têtes toutes nos vies, c'est pas parce que les chaussures étaient jolies.* “Le Voile”. Dieudonné

⁴⁴ Cabe esclarecer que o texto foi escrito antes da ofensiva israelense contra o Hamas na faixa de Gaza, em agosto de 2014. Além disso, Dieudonné sempre se posicionou a favor da causa palestina.

Na opinião de Mongin (2006, p. 35), que se debruçou sobre as manifestações sociais do humor na França, devemos considerar Dieudonné como um contraexemplo do que é identificado, por ele, de “riso étnico” francês ou de humor de contato, sobre o qual falamos no item 1.3.2. do primeiro capítulo da tese. Ainda segundo o mesmo autor, enquanto alguns humoristas de sucesso, como Gad Elmalhe, Fellag e Jamel Debouzze, devem ser considerados como “agentes de pacificação”, Dieudonné reforça voluntariamente as diferenças raciais entre as comunidades minoritárias e uma “etnia francesa” majoritária.

Na avaliação do antropólogo francês Jean-Loup Amselle (1996, p. 11), tal postura representaria uma das versões mais recentes e ultrajantes do “multiculturalismo francês” incentivando todo o tipo de fundamentalismos identitário e religioso.

No que diz respeito ao plano temático mais geral, ainda que o *cartoon* não versasse diretamente sobre o porte do véu islâmico, este é o tema escolhido pelo Leitor 3 para iniciar seu comentário, o que faz recuperando a midiática “Affaire de Creil” [grifo nosso no excerto 2, abaixo].

Excerto 2:

La discussion qui tourne autour du port des voiles musulmans à l'école, en France, remonte aux années 80, selon Wikipedia². Plusieurs événements qui ont eu lieu depuis cette époque-là peuvent être nommés comme symptômes d'un problème culturel qui poussait jusqu'à mener la discussion à une importance insurmontable. D'entre eux, je citerais l'affaire de Creil, où le directeur du collège, Ernest Charnière, demande à des élèves musulmans à ne plus fréquenter l'école, un établissement laïc, en portant ses voiles. Cela, on le sait bien, fonctionne comme une expulsion de l'école, vu qu'il y a une interdiction dans l'Islam qui oblige les femmes de porter le voile.

O polêmico caso de Creil desencadeou, em setembro de 1989, uma das primeiras situações de conflito no que concerne a proibição do véu islâmico em instituições escolares laicas, lembrando ser a laicidade um dos mais importantes valores da República Francesa. Sabemos que essa situação é definida como “um sintoma”, um problema político e cultural que gera intransponíveis discussões entre os franceses.

No início do segundo parágrafo, o Leitor 3 menciona a “Commission Stasi” [grifo nosso no excerto 3, abaixo] que legislou, em 2003, a proibição do porte de elementos religiosos nas escolas. E, no fim, lembra “L’affaire du métro de Charonne”, em 1962 quando 8 pessoas foram mortas em uma estação de metrô durante uma manifestação a favor da independência argelina, antiga colônia francesa.

Excerto 3:

Cette discussion a pris corps après la **Commission Stasi**, qui était en charge de penser les implications de la **laïcité de l'État français**, dans une loi qui date de 2004 et **défend le port des signes religieux** dans les écoles françaises. Mais, même en ayant une loi qui réglerait par-dessus les pratiques sociales, c'est impossible de fermer les yeux à l'état actuel de la société française: **il n'y a plus un seul type de français – bien sûr qu'ils y en restent des blonds avec les nés pointus**, mais ils se cotoient avec des noirs et des asiatiques au travail, ils changent en République, prennent la ligne 9 et, tout en passant par la **station Voltaire**, arrivent à **Charonne**, où 9 manifestants ont été battus par la police en **1962**, sous l'ordre de répression de l'Etat à une manifestation qui soutenait l'**indépendance algérienne**.

É-nos possível dizer que essas escolhas iniciais definem o tom do texto. De maneira consciente ou não, manifestam uma tomada de posição a favor dos oprimidos contra os opressores e, certamente, retomam discursos que se encontram em oposição: os valores religiosos islâmicos *versus* os valores laicos republicanos; os colonizados *versus* os colonizadores; os antissionistas⁴⁵ *versus* os sionistas.

Nessa perspectiva, vimos, no item 2.2. do capítulo anterior, que toda fala procede de um enunciador encarnado, sustentado por uma voz à qual corresponde certa visão de mundo. A incorporação ou não dessa imagem está intimamente relacionada à questão da emoção no discurso uma vez que se origina de certa racionalidade subjetiva revelando,

⁴⁵ Dieudonné se diz antissionista e não antisemita, mas, para alguns, trata-se de uma nova forma de antissemitismo. Para maiores informações sugerimos a leitura do artigo publicado no jornal *Le Monde* *Dieudonné fait ressurgir un antisémitisme postcolonial* (Dieudonné faz ressurgir um antissemitismo pós-colonial) em LE MONDE. http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/affaire-dieudonne-un-antisemitisme-postcolonial_4341645_3232.html - último acesso em 02 de novembro de 2014.

por isso, o despertar de um provável sentimento por parte do leitor em relação aos temas colocados em relevo no texto humorístico.

Assim, o Leitor 3 prossegue e escreve que, apesar da existência de uma lei que tenta reger as práticas sociais, não existe mais um único tipo de francês, ou seja, haveria uma nova identidade francesa plural que convive com negros, e com asiáticos no trabalho e nas linhas do metrô de Paris. Contudo, observa que ainda subsistiria um certo tipo de francês, “des blonds avec les nés pointus” (loiros com narizes pontudos) [grifo nosso no excerto 3, apresentado acima], descrição estereotipada que chama nossa atenção.

Para Boyer (2003), o recurso ao estereótipo deve ser compreendido como uma representação que não deu certo ou, no caminho inverso, que deu de tal modo certo que possibilitou sua cristalização – neste caso, a imagem estereotipada de um “tipo de francês loiro com nariz pontudo”, do ponto de vista de um jovem estudante brasileiro – e cuja pertinência prática no discurso é tributário de sua natureza simplificadora na produção de sentido de um texto.

Não obstante, do ponto de vista de Zink,

(...) não é possível numa sociedade saturada de imagens, de espetáculos e de informação vertiginosa, numa sociedade de massa, em suma, fugir aos estereótipos. Assim, o estereótipo é, queiramos ou não, um instrumento de conhecimento. Um mapa que ajuda a ver a realidade. Infelizmente, um mapa no qual tenhamos sempre o nariz enfiado acabará por nos impedir de ver a realidade. A realidade para a qual o mapa devia ser... um auxiliar. Seja como for, o olho humano tende a ver padrões. Perante uma realidade diversificada, multiforme, o olhar humano necessita de padrões, de formas, de alguma ordem no “desenho”. (ZINK, 2011, pp. 47-48)

Embora a descrição do aluno não constitua um problema em si, a questão que verdadeiramente se coloca é se ele fez uma devida avaliação da leitura processada, isto é, posicionando-se em relação ao julgamento, às ideias e ao tom do cartunista. Como alerta muito bem Pretceille (2006, p. 39), qualquer discussão sobre a noção de identidade cultural é, quase sempre, ocultada por manifestações precipitadas de todo tipo de integrismo que se constrói a partir de uma suposta “reificação de identidades” e, com isso,

a rejeição do Outro e do diverso, ideia que perpassa a narrativa do *cartoon* escolhido pelo Leitor 3.

Em uma perspectiva intercultural, Florence Windmüller afirma, por sua vez, que o estereótipo nasce

(...) de uma experiência vivida que a pessoa generalizou ou de eventos positivos ou negativos vivenciados por todo um povo em determinado momento de sua história e que engendram de forma arbitrária toda uma série de preconceitos referentes a diferentes áreas. (WINDMÜLLER, 2011, p. 148)⁴⁶

Nesse caso, prossegue a autora, é preciso distinguir os hetero-estereótipos dos auto-estereótipos. Os primeiros são imagens coletivas atribuídas a uma outra identidade cultural e tendem a expressar uma opinião negativa – principalmente em situação de oposição ou de incompreensão –, enquanto que os segundos são imagens coletivas atribuídas a sua própria identidade cultural e tenderiam a ser preferencialmente positivos.

Apesar de sabermos que manifestações estereotipadas são esperadas em qualquer situação de ensino, cabe ao professor averiguar até que ponto o aluno encontra-se refém de discursos redutores sobre o(s) tema(s) colocado(s) em questão nos textos, muito especialmente em se tratando de gêneros humorísticos, como no caso desta pesquisa⁴⁷. Qualquer representação simplificadora precisa ser identificada e desconstruída em situação de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, contexto no qual costuma se banalizar todo o tipo de generalizações e de concepções na relação língua/cultura alvo e de partida.

Além disso, não resta dúvida de que o estereótipo raramente representa uma informação sobre o outro, mas sobre si mesmo. Trabalhar sobre possíveis auto e hetero representações a partir do comentário do Leitor 3 se tornariam pedagogicamente exploráveis, possibilitando avaliar o pensamento crítico do aluno. Que sentido atribuir à

⁴⁶ Tradução nossa do original francês: (...) *Il naît d'une expérience vécue qu'une personne a généralisée ou d'événement positifs ou négatifs vécus par tout un peuple à un certain moment de son histoire et qui ont engendré de façon arbitraire toute une série de préjugés portant sur différents domaines.*

⁴⁷ O tema do intercultural foi central na quarta situação de nossa pesquisa exploratória (ver Apêndice 4, p. 348).

expressão “franceses loiros com narizes pontudos”? Por que usou tal expressão e não outra no comentário que fez do *dessin* de Bergol?

Na visão de Porcher, em situação de ensino, é preciso deixar claro para os alunos que um estereótipo é sempre:

(...) um produto social e cultural: para compreendê-lo, é necessário analisar suas condições de produção, a fim de evitar notadamente que os alunos acreditem em uma identidade “proveniente de um desastre obscuro”. É dessa maneira que tomarão consciência do fato fundamental de que toda cultura e, primeiramente, a deles é um conjunto complexo, não gratuito e aleatório. É aqui que reside, também, uma oportunidade séria de lhes mostrar que uma identidade cultural é algo que se constrói, logo que lhes compete contribuir, pessoalmente, para essa própria história, em vez de vê-la passar, sem sequer enxergá-la. Por fim, parece que uma prática didática com base nessa orientação metodológica demanda uma verdadeira cooperação entre várias disciplinas, ainda que, por numerosas razões, o ensino do francês se situe, aqui, em posição vertebral. (PORCHER, 1980, s/n)⁴⁸

Considerando ainda o que acabamos de expor, no terceiro parágrafo, o aluno prossegue e afirma que, na realidade, o que se vê, nos casos por ele citados, é uma tentativa velada de manutenção de uma “soit-disant identité française” (suposta identidade francesa) que talvez esteja se perdendo. Na avaliação do Leitor 3, o processo de colonização é o gerador da situação atual francesa. A expansão política e econômica do “Hexagone” (ou seja, da França continental) nos leva a uma expansão cultural, escreve [grifos nossos no início do excerto 4, abaixo].

⁴⁸ Tradução nossa do original francês: *Un stéréotype est un produit social et culturel: pour le comprendre, il est nécessaire d'en analyser les conditions de production, afin d'éviter notamment que les élèves croient à une identité "chue d'un désastre obscur". C'est de cette manière que les apprenants prendront conscience du fait fondamental que toute culture et d'abord la leur est un ensemble complexe, non gratuit et aléatoire. C'est là aussi qu'il y a une chance sérieuse de leur montrer qu'une identité culturelle est quelque chose qui se construit, donc qui leur appartient, personnellement, de contribuer à leur propre histoire, au lieu de la regarder passer, sans même la voir parfois. Il apparaît enfin qu'une pratique didactique de cette orientation méthodologique appelle une vraie coopération entre plusieurs disciplines, même si, pour de nombreuses raisons, l'enseignement du français se trouve ici en position vertébrale.* Artigo disponível no site <http://patrocle44.free.fr/porcher.html> - publicado na revista *Le Français Aujourd'hui* – último acesso em 07 de agosto de 2014.

Excerto 4:

Ce qu'on voit, en fait, dans ces cas, c'est une tentative de maintenir la **soit-disant identité française, mais en cachant que ce n'est pas par hasard qu'elle a été perdue** – ce n'est même pas nécessaire de commenter le **processus de colonisation français comme générateur de la situation actuelle en France**. En tout cas, c'est clair qu'une expansion politique et économique de l'Hexagone aboutit aussi à une expansion culturelle. Aujourd'hui, si on veut acheter un bon roman en français, on peut tomber sur **Flaubert** ou sur **Yacine**, de la même façon que le gouvernement français vient de rendre **hommage à Aimé Césaire au Panthéon**, en transférant son corps chez le domaine où on trouve écrit "Aux grands hommes la Patrie reconnaissante".

Na sequência, cita então [ainda no quarto excerto] um autor da literatura clássica francesa, Flaubert e Racine (escritor argelino de língua francesa 1929-1989), e evoca as tentativas de integração das ações de Aimé Césaire (1913-2008), nascido na Martinica, um departamento francês no Caribe. Há que se ressaltar que Césaire foi o ideólogo do conceito de negritude e um dos principais representantes da literatura africana de língua francesa, tendo sido sepultado no famoso Panthéon de Paris.

A nosso ver, o valor simbólico dessas referências literárias colocadas em evidência no comentário revelam um olhar que, do ponto de vista de um aluno brasileiro, propicia um entendimento subjetivo que certamente dialoga com a questão racial no Brasil – dentre elas a afrodescendente –, assim como manifesta um sistema de pensamento cultural e socialmente construído da realidade francesa concebida em sua pluralidade e em seus possíveis contrastes.

A seguir, o Leitor 3 traça precisamente um paralelo entre o atual debate cultural francês e os que ocorrem no Brasil definido como “um país colonizado desde sempre” [em negrito no início do excerto 5, abaixo]. É curioso observar como o aluno acaba por estabelecer uma relação, um tanto paradoxal, entre o Brasil colonizado e, no caso francês, os antigos colonizadores que se vêem, por sua vez, “colonizados” por aqueles que, um dia, colonizaram. Estaríamos diante de uma possível ironia do destino?

Excerto 5:

Ce débat culturel, pour un brésilien, se ressemble à ceux qui ont lieu dans un pays colonisé depuis toujours. “Qui sommes nous?”, question qui a été reprise dans toute l’histoire brésilienne et que, cela me semble, commence à avoir un vrai lieu dans la culture française juste dans notre époque. En marchant dans les rues de Paris, on voit des affiches et des tags de mouvements de droite qui essayent de maintenir l’identité nationale à l’insu de son impossibilité. Je cite, par exemple, le mouvement **Autre Jeunesse**³, qui répand partout ses affiches néo-nazis en espérant avoir la sympathie **des vrais jeunes français**.

“Quem somos?”, escreve o aluno, pergunta que, segundo ele, nunca deixou de existir no contexto histórico brasileiro e que surge agora na cultura francesa em plena crise de identidade. Mas esse processo, ao que tudo indica, tem consequências na França.

O Leitor 3 cita os movimentos da direita francesa que buscam manter a identidade nacional apesar da impossibilidade, menciona, igualmente, o movimento neonazista “Autre Jeunesse” (Outra Juventude) contra o movimento de integração que buscam despertar a simpatia dos “verdadeiros jovens franceses” [em negrito no final do excerto 5, acima].

Não saberíamos dizer se foi proposital e consciente, mas é interessante observar que a expressão “verdadeiros franceses” – a qual subentende a existência de “falsos franceses” – contrapõe-se aos franceses oriundos da emigração, sentimento implicitamente expresso no *cartoon* do blogueiro, e serve de argumento de distinção nos discursos dos políticos de extrema direita, principalmente de Jean-Marie e de Marine Le Pen, a atual representante do Front Nacional (FN).

Excerto 6:

De l'autre côté, on peut voir des tentatives d'intégration comme celle de la reconnaissance de l'oeuvre et de l'action d'**Aimé Césaire** ou, différemment, dans l'oeuvre de **Rocé**, un **rappeur engagé** dans les questions identitaires d'une façon à proposer une compréhension du sujet hors les questions de groupe⁴. On a aussi des manifestations qui marquent l'impossibilité d'une intégration totale, qui pourrait être une simple dissolution, vue dans l'oeuvre de **Médine**⁵ et de **Casey**⁶, ou, aussi, la fondation en 2003 du **lycée privé Averroès**⁷, à Lille, qui est destinée à des franco-arabes, ou les filles peuvent bien porter ses "signes religieux".

No quinto parágrafo [excerto 6, acima], o Leitor 3 ameniza a situação e ressalta que, por outro lado, podemos observar tentativas de integração com o reconhecimento das ações de Aimé Césaire ou, de modo diferente, da obra de Rocé, um rapper engajado que propõe a compreensão do sujeito além de questões comunitárias – em nota, diz ter se lembrado do álbum *Identité en crescendo* e da música *Seul* – “Identidade em crescendo” e “Sozinho” em língua portuguesa.

Contudo, mais adiante, cita novamente as manifestações que marcam a impossibilidade de uma total integração, ou até mesmo sua simples dissolução – como exemplificado nos clipes engajados dos rappers franceses Médine e Casey ⁴⁹ [em negrito no excerto 6, acima] – e lembra a fundação do liceu franco-árabe Averroès em 2003, destinados a um público franco-árabe, no qual as mulheres podem fazer uso de “signos religiosos”, marcando o fracasso de qualquer possibilidade de integração.

Chama nossa atenção o uso das aspas. Para Maingueneau (2005), seu uso indica que o enunciador deseja passar uma informação implícita em relação à palavra usada no texto, como uma espécie de lacuna que precisa ser preenchida pelo leitor. Serão os signos religiosos entendidos como “religiosos” para o nosso Leitor 3? Ou serão eles apenas uma condição natural de qualquer sujeito social?

⁴⁹ Para visualizar o clip de Casey digitar no site Youtube “Clip Casey – Créatute Ratée – Rap2France.com” – último acesso em 11 de maio de 2014. Não nos foi possível acessar ao clip do rapper francês Médine colocado em nota pelo Leitor 1.

Excerto 7:

Or, brièvement, c'est bien cela le **contexte** qui nous permet de comprendre la **bande dessinée en question**: on trouve deux jeunes filles qui étudient l'histoire française en portant des voiles. **L'humour, chez ce dialogue, est marqué par un donné culturel de l'ordre de l'écriture arabe: lue de droite à gauche, son écriture fait une des filles dire que le drapeau français est rouge, blanc et bleu.** On trouve comme réponse à sa question, " Dis, tu sais ce que c'est ce drapeau rouge-blanc-bleu?"... "Ben, oui, c'est le drapeau français avant la **République Islamique**". Au niveau du langage il faut remarquer que les deux parlent avec **des marques de l'oralité française**, comme " Dis, tu sais ce que c'est ce..." et " Ben, oui", ce qui est clairement dans le jeu de signification: **elles parlent comme un français blanc parle**, mais elles n'ont pas conscience de ce que c'est que le drapeau qui marque la **liberté, l'égalité et la fraternité**. Cela parce qu'elles étudient la France qu'on connaît, comme **une France du passé, antérieure à la Revolution Islamique**.

Prosseguindo com a análise, o Leitor 3 escreve que o contexto, por ele descrito, nos permite compreender a “história em quadrinho” em questão. Observamos que o Leitor 3 denomina, no título e no comentário, o *cartoon* de “bande dessinée humoristique” [no excerto 1 acima], ou seja, de história em quadrinho humorística, o que sugere uma possível imprecisão na concepção que faz do gênero. No processo de produção de sentido do texto, sabemos que essa indefinição pode confundir o leitor na reconstrução dos passos do autor e, com isso, a possibilidade de realizar uma leitura proficiente e mais crítica.

Para Ângela Kleiman (1989), o leitor crítico utiliza os conhecimentos de mundo indispensáveis para uma leitura proficiente mas percebe, além disso, a organização e a função dos gêneros textuais indispensáveis à produção de significação e à percepção da intenção expressa pelo autor. O fato de se tratar de um *cartoon* anônimo pode ter gerado, de certa forma, essa ambiguidade, o que nos pareceu constituir uma questão a ser levada em consideração em situação de ensino, possibilitando justamente que se reflita sobre ela.

Na sequência, o Leitor 3 entende que o gatilho do humor se encontra marcado por um efeito de inversão na leitura das cores da bandeira francesa, mecanismo facilmente identificado já que o próprio cartunista optou por esclarecer, em nota, que o árabe se lê da direita para a esquerda – ou seja, em sentido contrário à leitura do francês. Tal nota

demostra, a nosso ver, a definição de um destinatário interpretante inscrito no texto pouco hábil na identificação da chave do texto. Há que se reconhecer que essa indicação revela, ainda, certo amadorismo por parte do blogueiro cartunista já que, em se tratando de um texto humorístico, tal informação constituiria o enigma do texto.

Além disso, acreditamos poder afirmar que o possível efeito de sentido visado advém essencialmente do cinismo. Com base em Charaudeau vimos, no item 2.6.3. do capítulo anterior, que a convivência cínica possui um efeito destruidor, pois encontra-se desprovida de contra-argumentação implícita – própria da convivência crítica –, razão pela qual costuma aparecer no humor étnico, sexista ou machista.

Em seguida, o Leitor 3 descreve sucintamente *o cartoon*, ou seja, sem se ater a possíveis detalhes como, por exemplo, a atitude um tanto blasé das personagens e o lugar no qual se encontram, ao que tudo indica, uma sala de aula. Afirma apenas ver duas jovens que usam véu e falam “como um francês branco fala”, com expressões típicas da oralidade, mas sem a consciência do significado da bandeira francesa e dos conceitos de liberdade, de igualdade e de fraternidade [em negrito no excerto 7, acima]. Essa última colocação é apreendida pelo aluno nas entrelinhas do texto como resultado da paradoxal encenação. Por isso, as jovens estão estudando a França do passado, anterior à revolução islâmica, comenta o Leitor 3.

Nesse preciso momento do comentário, é-nos possível dizer que elementos verbais e não-verbais materializados no *cartoon* do blogueiro se transformaram, de igual maneira, em partes maiores do discurso na medida em que passam a transmitir além da mensagem perceptiva outra simbólica cuja convergência em leitura corresponde à função principal da imagem humorística informativa, como tivemos a ocasião de ver no item 2.7. do capítulo anterior:

- no nível icônico, é identificada uma bandeira.
- no nível iconográfico, o que ela representa, ou seja, a França.
- no nível tropológico, o Leitor 3 identifica a ironia, pois a bandeira é lida em sentido contrário. Além do mais, as personagens de origem islâmica falam, paradoxalmente, como um “francês branco”, expressão genérica estereotipada e não raro, associada aos europeus caucasoides sustentada por um julgamento de superioridade de uns sobre outros.

- no nível argumentativo, toda essa encenação evoca, para o Leitor 3, que as personagens desconhecem os valores da República Francesa, em particular, o lema de “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, herança do século das luzes.

Embora a situação retratada no *cartoon* do blogueiro se distanciasse, de um ponto de vista equilibrado, da realidade e tivesse como intenção, por meio do cinismo e do absurdo, disseminar o medo entre os franceses preocupados com os avanços conquistados pelas comunidades islâmicas, o Leitor 3 interpreta primeiramente a situação ao pé da letra, ou seja, a comenta a partir de sua literalidade explícita.

Assim, no último parágrafo, constata que o comentário de uma das personagens do *dessin* pode querer dizer que uma Revolução Islâmica na França tornou-se inevitável e que ela vencerá [em negrito no início do excerto 8, abaixo]. Prossegue, então, que podemos pensar estar diante de um momento de transição da história francesa, que podemos imaginar que a revolução vai acontecer porque haverá, não se sabe como, uma tensão mais poderosa que reunirá suas forças em uma revolta que tomará o poder.

Excerto 8:

Cela peut vouloir dire qu'une Revolution Islamique en France est inévitable et, en plus, qu'elle vaincra. On peut penser qu'on est, aujourd'hui, dans un moment de **transition** entre l'**histoire française** qu'on connaît et d'un grand changement qui viendra, tard ou tôt. **On peut imaginer aussi que si la Revolution va être faite**, c'est parce qu'il y aura, on ne sait pas comment, une tension beaucoup plus puissante qui réunira ses forces dans une émeute qui **prendra le pouvoir**. Alors, ce qui reste à savoir, quand je lis ce dialogue, c'est si je ris car je ne crois pas à cette Revolution ou si je ne la crains pas car je ne suis pas français.

Acreditamos poder concluir que estamos diante da descrição, consciente ou não, de uma típica tomada de poder pela luta revolucionária comumente provocada, no imaginário coletivo, pela participação popular da sociedade ou das massas, à semelhança da Revolução Francesa, da Revolução Russa, entre outros possíveis exemplos na recém

historia da humanidade. Contudo, o Leitor 3 finaliza que não sabe se ri porque não acredita nessa “Revolução” ou se simplesmente não a teme porque não é francês.

Essa indecisão – e pertinente questionamento no desfecho do comentário – demonstra a natureza ambivalente deste gênero de texto, assim como a importância do distanciamento, por parte do aluno, no entendimento das implicações do movimento de transformação identitária na França, no caso analisado. Por isso, o Leitor 3 entende que rirá quem não acredita nessa suposta revolução, intuindo, portanto, certo desconforto ou certa imperfeição materializada no texto lido, a qual exigiria correção. Lembramos que o riso, em uma visão bergsoniana da questão, seria essa correção diante do absurdo do humor expressado, de certo modo, às avessas no *cartoon* do blogueiro e que mereceria ser avaliado mais criticamente do ponto de vista de sua real intenção.

Nesta última análise, pudemos constatar que um texto aparentemente simples incentivou a busca de outros discursos na recém história midiática francesa que, cada um a sua maneira, conversaram com o universo do *cartoon*, ou seja, a República francesa, sua bandeira, seus valores, a busca de uma nova identidade e certa tensão entre valores oriundos de culturas distantes ou em oposição, nomeadamente na maneira de se ler um texto.

Além disso, o Leitor 3 traçou um paralelo entre a nova realidade francesa e a brasileira, em um efeito de espelhamento que constitui uma das mais notáveis contribuições do texto humorístico em situação de ensino de línguas estrangeiras – nesta pesquisa, de FLE –, essencialmente em uma perspectiva intercultural que convém explorar.

Segundo Boyer (2003, p. 109), o discurso que coloca em cena representações coletivas, como no caso do *cartoon* do blogueiro, é geralmente portador de uma narrativa do vivenciado mediante temas-chaves que Barthes (1957) denominou de “retórica de época” cuja finalidade é reforçar um pensamento generalizado com vistas a persuadir seu interlocutor destinatário, no caso acima analisado, de uma possível destruição dos valores identitários tradicionalmente franceses.

Essa narrativa pode incidir, nos *dessins de presse*, sobre assuntos de interesse geral tais como a má alimentação (“La mal-bouffe”), as novas famílias (“les nouvelles familles”), a mudança de visão de educação ... ou de categorização de lugares, de atores,

de fatos e de gestos por meio de designações (“Les cités de la peur” – As cidades do medo, em alusão à periferia na França), de simbolizações (a bandeira da França, A República e outros símbolos) e de semiotizações, ou seja, de enunciados que nos colocam em relação, explícita ou implícita, com outros textos como aconteceu com a expressão “les vrais français”, escolhida pelo Leitor 3 em seu comentário. Em suma, trata-se de uma “ideologia ambiente” manifestada, neste último exemplo, no *cartoon* de um blogueiro veiculada na mídia digital.

Foi-nos possível observar que essas manifestações de caráter ideológico, próprias do universo humorístico, exige a mobilização de uma *competência etnosociocultural* (doravante, CESC) constituída de traços da ordem da representação social, ou seja, de um imaginário social em comum, mas sobretudo de um sistema de pré-codificação de certos medos ou anseios partilhados. Sobre essa noção etnosociocultural, Boyer comenta que ela

(...) abrange vários tipos de traços constitutivos do imaginário etnosociocultural (identificados sob diversas denominações comuns: “mentalidade”, “crença”, “valor”, “visão de mundo”, “atitudes”, “preconceitos”, “mitos”, “ideologias”, “estereótipos”...) que se manifestam na comunicação social, muitas vezes silenciosamente, no modo alusivo (podemos então falar em implícito codificados) mas também por vezes espetacularmente, durante encenações midiáticas (...). (BOYER, 2003, p. 25)⁵⁰

Essa CESC, nem sempre mobilizada nos livros didáticos de FLE, concerne os *saberes de crenças* contemporâneas – tal como definidos no item 2.3.2.2. do capítulo anterior – ou, retomando novamente um termo barthesiano (*op. cit.*), as mitologias do cotidiano, do francês *l’air du temps*. Considerando a natureza “alusiva” do *dessin de presse*, uma pesquisa prévia e uma análise pré-didática por parte do professor mediante instrumentos que possam dar maior relevância a esse ambiente imaginário se revela indispensável, antes de se pensar na concepção de qualquer percurso de compreensão em leitura deste gênero de texto.

⁵⁰ Tradução nossa do original francês: “(...) recouvre plusieurs types de traits constitutifs de l’imaginaire ethnosocioculturel (repérés sous diverses appellations usuelles: “mentalité”, “croyance”, “valeur”, “vision de monde”, “attitudes”, “préjugés”, “mythes”, “idéologies”, “stéréotypes”...) qui se manifestent dans la communication sociale, souvent silencieusement, sur le mode allusif (on peut parler alors d’implicites codés) mais aussi parfois spectaculairement, au cours de mises en scène médiatiques.”

Além disso, constatamos que a captação do efeito de sentido de um fato humorístico materializado em um texto possibilita convocar pensamentos e opiniões diversas. Essas avaliações dependem, de um lado, da competência leitor deste gênero de texto e, de outro lado, da experiência subjetiva do aluno cuja leitura interpretativa pode se revelar extremamente ampla, pois dependerá da sua capacidade de inferência, assim como do resgate de outros textos que, ao se interligarem com seus conhecimentos prévios de mundo, servirão para enriquecer uma possível reflexão crítica sobre os temas colocados em perspectiva no *dessin de presse*.

Em uma atividade de compreensão em leitura, esse procedimento de inferência é denominado por Evelyne Giasson (1990, p. 54) de *processos de integração*. Eles consistem precisamente em entender não só os indícios explícitos, mas em inferir as relações implícitas entre as proposições do texto no nível local (referentes verbais, não-verbais e conectivos), como também no nível global (intertextos e interdiscursos). No que se refere ao entendimento do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse*, o aluno deve ser convidado a ler e a ver além da compreensão literal e denotativa do texto, em função do evidente nível de abstração deste gênero de texto.

A partir dos estudos de Cunningham (1987), Giasson distingue, para isso, três categorias possíveis de inferência: as inferências lógicas que se fundamentam na materialidade explícita do texto; as inferências pragmáticas que se fundamentam nos implícitos textuais e contam com os conhecimentos mínimos do leitor, incluindo-se os saberes sobre o gênero; as inferências criativas que permitem ao leitor ir mais longe, isto é, possibilitam uma leitura mais crítica do texto. Embora a tarefa não seja simples, parece-nos que é, precisamente, sobre essa última categoria de inferências que o *dessin de presse* representa um maior desafio para o professor de línguas estrangeiras em relação a outros textos, pois o convite ao pensamento crítico se revela inerente à própria natureza do humor em contexto midiático.

Além dessas constatações, pudemos também observar que o texto humorístico tende a despertar reações emotivas e julgamentos em contexto de ensino. A esse fenômeno, Giasson (1990, p. 140) dá o nome de *processos de elaboração*, os quais dizem respeito às predições, às imagens mentais que o leitor faz sobre o texto e, sobretudo, a sua disposição emotiva que está intrinsecamente ligada a sua experiência subjetiva sobre a

qual raramente temos domínio, mas que não deve ser ignorada, principalmente em se tratando de humor.

Em nossos experimentos exploratórios, observamos que a resposta afetiva pode influenciar diretamente a compreensão que o leitor faz do texto humorístico uma vez que o cartunista costuma manipular os sentimentos do leitor com vistas a persuadi-lo de que algo incompreensível está ocorrendo ou de que algo não se encontraria no seu devido lugar. Se a emoção é esperada na leitura de qualquer gênero de texto, não resta dúvida de que é claramente estimulada na leitura de *dessins de presse*,

Em função do que nos foi possível discutir e analisar até aqui e do que pudemos observar neste terceiro capítulo, tratamos, no último capítulo da tese, do posicionamento didático-pedagógico que uma tarefa de compreensão em leitura do humor materializado em um *dessin de presse* nos parece dever mobilizar em contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso nosso, de FLE.

**CAPÍTULO 4 – HUMOR EM FLE: ANÁLISE DE UM DISCURSO
COLOCADO EM PERSPECTIVA NO *DESSIN DE PRESSE***

*Le rire poursuit un but utile
de perfectionnement général.¹*

Henri Bergson

4.1. Da leitura de *dessins de presse* em FLE

Observamos ao longo deste estudo que o fenômeno do riso patenteou o espaço social participando, de modo decisivo, do universo cultural das sociedades democráticas contemporâneas, dentre elas a francesa. Nesse contexto, pudemos verificar, ainda, que cada manifestação humorística possui sua própria definição de grupo a qual determina, ou não, uma identidade e um saber em comum. Com isso, o inter-conhecimento ou o inter-reconhecimento mútuo – que também chamamos de convivência – pode ser considerado como o principal objetivo sócio-comunicativo do humor na sociedade, o qual, uma vez legitimado, resulta no riso ou no sorriso.

Ocorre que a inevitável tentação de ratificar esse efeito de sentido risível constitui um dos principais desvios pedagógicos na abordagem do texto humorístico em contexto de ensino-aprendizagem de FLE. Diante deste impasse, foi-nos possível verificar que alguns professores simplesmente evitam o tema – por vezes, até mesmo orientados pela própria instituição de ensino na qual atuam – ou optam por selecionar textos considerados mais “leves”, privilegiando o efeito de sentido lúdico das histórias em quadrinhos – dentre elas, as tirinhas, as histórias em quadrinhos *Astérix* ou *Le Petit Nicolas* – em detrimento dos efeitos de sentido do humor crítico, irônico ou sarcástico, considerados mais “pesados” e mais difíceis de serem trabalhados².

Entretanto, é justamente esse tipo de humor que circula nos diversos espaços das relações informais em um contexto francês. Por conseguinte, para muitos professores de

¹ Tradução nossa do original francês: O riso busca um objetivo útil de aperfeiçoamento geral.

² Parte das reflexões apresentadas, neste quarto e último capítulo, se baseiam em observações e respostas obtidas nos questionários avaliativos em duas oficinas de formação, realizadas em março de 2013, por ocasião do XIV Colóquio Pedagógico da Aliança Francesa de São Paulo. Esse encontro possibilitou testar as propostas com um público de professores de FLE que se revelou bastante heterogêneo, conforme descrição disponibilizada nos Apêndices da tese. Para a formação, cujo tema era o humor aliado à problemática da interculturalidade em FLE, realizamos atividades que nos permitiram avaliar os instrumentos pedagógicos, conforme roteiro também disponibilizado no Apêndice 4, p. 348.

FLE, o humor desafiador ou provocador precisaria estar na ordem do dia. Talvez mais do que nunca, o humor social pareceu-nos suscitar o interesse em situação de ensino, além de definir certo estilo humorístico francês difícil de apreender quando se é de outra cultura e com o qual os alunos nem sempre se identificam.

Diante desta problemática do humor, já qualificada por Guyon (2002, p. 71) de inevitável “intruso no domínio do saber”³ em FLE, não resta dúvida de que o *dessin de presse* se revela sedutor pelas sua composição lúdica, pela sua aparente simplicidade, pelo seu intrínseco efeito de sentido crítico e, sobretudo, pela presença dos principais elementos situacionais que entram na comunicação humorística.

A partir deles, é-nos facultada a possibilidade de introduzir o tema do humor em FLE em início de aprendizagem, com a condição de não nos afastarmos do objetivo maior de reflexão sobre a função social do riso na sociedade. E, para isso, três posicionamentos se impõe ao professor para que ele tenha sucesso na abordagem do humor social em FLE por meio do *dessin de presse*: um posicionamento pedagógico, outro metodológico e um terceiro linguístico-discursivo.

4.1.1. O fenômeno da recepção

Do ponto de vista pedagógico, pudemos verificar que o humor deve objetivar a identificação dos elementos que o compõem e deve visar a reflexão em detrimento de um possível controle da significação do texto em absoluto. Essa finalidade é, por princípio, cobrada e apreendida como sendo o único objetivo realmente produtivo em uma atividade de compreensão em leitura de um texto, principalmente em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira.

Entretanto, abordar o humor crítico ou polêmico implica certa disposição em tolerar a imprevisibilidade e lidar com possíveis dissonâncias interpretativas, ainda que sob um alicerce teórico que dê visibilidade ao mecanismo gerativo do texto e delimite o espaço de atuação na socialização de diferentes modos de se pensar sobre o tema. Em outros termos, uma pedagogia do humor não pode ter como pressuposto a significação

³ Tradução nossa da expressão francesa de André Guyon “*un intrus au pays du savoir*”.

intransigente e literal da linguagem, pois trata-se de abrir um espaço para a expressão simbólica do mistério e sua possível desconstrução em sala de aula.

Definido por Porcher como um “universal singular”⁴, é preciso entender que, também, não rir ou não compreender o humor do Outro pode constituir um objetivo social, uma fonte de legitimação de uns indivíduos em relação a outros. De modo um tanto paradoxal, trata-se de sua essencial riqueza e deve ser, por esse motivo, abordado como tal em um exercício de leitura. Para Porcher, essa legitimação social é capital, quando fundamentada,

(...) porque destaca a que ponto, como demonstrou a fenomenologia [⁵], o próprio sujeito não saberia existir sozinho: ele precisa de outros sujeitos para ser ele mesmo e vice-versa. Desde logo a alteridade se vê ao mesmo tempo fundada e fundadora. Pelo humor eu sou um ego que suscita um alter, mas de maneira simétrica, o alter considerado se torna ele mesmo um ego. A intersubjetividade, constitutiva de qualquer aula de língua, descobre aqui que não se pode aludi-la e que, nessas condições, o intercultural é apenas uma condição geral de qualquer trabalho educacional. (PORCHER, 2002, p. 49; nota nossa entre colchetes)⁶

Ao longo da pesquisa, tivemos a oportunidade de constatar que o humor se apresenta, efetivamente, como um valioso instrumento de produção de linguagem, assim como um meio de produção de *socialidade*. Pareceu-nos possível associar esse termo, cunhado por Maffesoli (1987), ao universo humorístico deste estudo uma vez que

⁴ Tradução nossa da expressão de Louis Porcher “un ‘universel singulier’” (PORCHER, 2002, p. 49).

⁵ Segundo o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, a fenomenologia é um método de investigação que trata de “descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência. (...) Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3).

⁶ Tradução nossa do original francês: (...) parce qu’elle souligne à quel point, comme l’a définitivement montré la phénoménologie, un sujet propre ne saurait exister seul: il a besoin d’autres sujets pour être lui-même et réciproquement. Dès lors l’altérité se trouve à la fois fondée et, en même temps fondatrice. Par l’humour je suis un ego qui suscite un alter, mais de manière symétrique, l’alter considéré devient lui-même un ego. L’intersubjectivité, constitutive de toute classe de langue, découvre ici qu’on ne peut l’éluder et que, dans ces conditions, l’intercultural est seulement une condition générale de toute entreprise pédagogique.

caracteriza as sociedades contemporâneas e se opõe ao conceito mais tradicional de ordem social⁷. Por certo, o sociólogo francês “utiliza a palavra ‘socialidade’ para designar exatamente essas relações que ultrapassam as práticas institucionalizadas e se desprendem das normatizações, dos relacionamentos submetidos à racionalização que instrui e comanda os afazeres do cotidiano”, inclusive os da sala de aula, argumenta Justo (2006, p. 122) no tocante ao humor na educação e na pós-modernidade.

É, ao nosso ver, nessa linha de pensamento que, do ponto de vista pedagógico, o conceito de interculturalidade em um exercício de compreensão em leitura de um ato humorístico deve se distanciar dos de multi ou de pluriculturalidade que mais caracterizam uma situação ou uma constatação do que uma relação em contexto de ensino.

Sobre a natureza dessa relação, Porcher argumenta que no cotidiano

(...) chegamos a compreender que o outro [o estrangeiro] é um sujeito. Mas que sejamos nós-mesmos um outro, eis o que é complicado. A ancoragem pessoal não varia em direção à alteridade. Logo, a questão central do intercultural é, na minha opinião, a descentração, ou seja, a capacidade de manter sua centração e compreender a centração do outro.⁸ (PORCHER, 2004, s/n, comentário nosso entre colchetes)⁹

Nesse processo, se os procedimentos linguístico-discursivos não diferem muito de uma sociedade para outra, não reagimos ao humor da mesma forma em função das culturas e não fabricamos humor sobre os mesmos temas em função dos indivíduos. Acrescenta-se ainda a isso o fato de existir, em cada grupo, pessoas totalmente desprovidas de senso de humor. Por isso, ler e compreender um *dessin de presse* implica em um trabalho de identificação, de inter-relação, mas, sobretudo, de parceria visando a

⁷ A esse respeito, podemos nos remeter ao capítulo III “A socialidade contra o social”, de Maffesoli em *O Tempo das tribos - O declínio do individualismo nas sociedades de massa* (1987).

⁸ Tradução nossa do original francês: (...) *on arrive à faire comprendre que l'autre est un sujet. Mais que l'on soit soi-même un autre, voilà qui est compliqué. L'ancrage personnel ne varie pas vers l'altérité. Donc, le point central de l'interculturel est, à mon avis, la décentration, c'est-à-dire la capacité à garder sa centration et comprendre la centration de l'autre.*

⁹ Nos anais do Colóquio da *Bibliothèque Nationale de France* em 18 de novembro de 2004. Para maiores informações, acessar ANAISBNF. *Parcours de l'interculturalité*, em <http://classes.bnf.fr/rendezvous/actes/2/programme.pdf> - último acesso em 12 de setembro de 2014.

construção de um saber entre um e outros sujeitos neste contexto cultural que, como vimos nas análises proporcionadas no terceiro capítulo da tese, não só faz parte do próprio mecanismo gerativo do ato discursivo humorístico, como também do sentido atribuído a ele pelos leitores em função de experiências individuais e de valores socioculturais susceptíveis de emanar do entendimento dado ao texto.

Por conseguinte, em uma atividade de compreensão em leitura do humor materializado em uma charge ou em um *cartoon* de imprensa, as possíveis dissemelhanças devem ser perspectivadas valorizando-se não somente questões propriamente culturais, ou seja, com base em realidades nacionais distintas, como também considerando-se as circunstâncias locais como oportunidade *in loco* de atividades auto-reflexivas sobre questões intersubjetivas – isto é, entre sujeitos de uma mesma realidade nacional – cuja diversidade se estabelece com base em outras possíveis variáveis, dentre elas sociais, geracionais, políticas, econômicas, familiares, religiosas e ideológicas. Com isso, torna-se fundamental evitar de reduzir a leitura de textos humorísticos a princípios étnico-culturais como condição única de formação para a alteridade.

Além disso, se a identificação dos recursos naturais intrínsecos à comunicação humorística no *dessin de presse* implica em um saber compartilhado possibilitando a resolução da proposição enigmática do texto, estabelecendo, ou não, um sentimento de cumplicidade entre os interlocutores do discurso, vimos que podem surgir, a partir dos julgamentos, isto é, do olhar lançado sobre os fatos sociais, temáticas universais cuja representação pode se assemelhar ou se distanciar da experiência sociocultural de referência dos alunos. Posto isso, passamos à descrição do posicionamento metodológico que nos parece se impor.

4.1.2. O valor formativo

Em função do que acabamos de expor – e admitindo que o riso está no sujeito que ri e nunca fora dele –, do ponto de vista metodológico, a compreensão da dimensão humorística de uma charge ou de um *cartoon* de imprensa deve ter como ponto de partida o aluno leitor no processo de construção do sentido na leitura e na interpretação do humor materializado no texto. Queremos dizer com isso que, no caso do humor em língua estrangeira, a incompreensão, o distanciamento projetado pelo aluno leitor e os

significados por ele atribuídos ao texto passam a ser vetores de conhecimentos – e de possíveis desconhecimentos – em uma perspectiva tanto intercultural, como ainda intersubjetiva na sala de aula.

No capítulo anterior, vimos que, na prática, uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse* se estabelece, prioritariamente, nos modos de representação dos alunos e do potencial crítico perante opiniões, valores e estereótipos capazes de revelar a maneira como nos estruturamos em torno dos sentidos, os quais passam a desempenhar a função de “mediadores” das relações que estabelecemos com nossa realidade cultural, quando nos vemos confrontados com a do Outro.

Sendo assim, o texto humorístico deve ser abordado como uma tarefa educativa em situação de ensino do FLE porque trata, quase sempre, de representação, de simbolização, de identidades e de diferentes realidades. Contudo, para não nos perdermos neste processo, torna-se fundamental considerar um real investimento na formação leitora de textos humorísticos em FLE – tendo em conta o que foi abordado ao longo desta tese –, assim como adotar um olhar teórico-metodológico capaz de definir um arcabouço de análise pré-didática que possa estabelecer horizontes a fim de auxiliar professores e alunos nessa tarefa.

Além disso, o humor social é um discurso com o qual você precisa estar em contato permanente, pois, à semelhança do texto poético, não se entra na complexa estrutura do texto humorístico “*en passant*” – isto é, casualmente –; sua compreensão demanda uma formação mínima e contínua de base. Chegamos à conclusão de que essa é, sem dúvida nenhuma, um dos principais obstáculos em contexto educacional. Não se leva o humor suficientemente a sério e, por medo do incontrollável – quando não do simples preconceito sobre o tema –, descartamos sua abordagem e seu potencial de formação leitora em FLE.

Foi-nos possível constatar que a iniciação, tal como a concebemos neste estudo, tende a modificar essa visão, pois desperta um olhar mais crítico sobre o fenômeno e estimula o surgimento de novas ideias de exploração em sala de aula. Nessa perspectiva, ainda que se opte por privilegiar um gênero – o *dessin de presse*, como o fizemos –, revela-se sempre produtivo e oportuno explorar outras possibilidades de manifestações humorísticas (na comédia, no *stand-up*, na piada), pois a peculiar visão de mundo de umas

costuma complementar a de outras em cada situação social retratada mediante recursos, temas e mecanismos similares.

Em suma, é preciso mergulhar nesse universo, pois, tal como o poeta, o humorista lê o mundo com maior margem de liberdade, descreve o impensável, questiona o indiscutível e comunica o incomunicável ao propor uma outra maneira de olhar para a realidade e de compreender o cotidiano. Analisar e desconstruir esse universo humorístico complementa o trabalho de entendimento dos seus mecanismos e a compreensão de sua função social na sociedade.

4.1.3. A contribuição linguístico-discursiva

Do ponto de vista linguístico-discursivo, vimos que o exercício de leitura de *dessins de presse* possibilita explorar o duplo sentido. Dentre eles, a hiperbolização de ideias e de situações estereotipadas própria do sarcasmo, assim como a ambiguidade crítica provocada pelo efeito paródico, pelo efeito irônico ou pela ativação de mundos textuais a partir dos quais nos é possível estabelecer uma relação de trans-sentido, de contra-sentido ou de fora de sentido. Nesse quesito, se a abordagem do discurso constitui um desafio em contexto de ensino de línguas estrangeiras, ela se revela condição *sine qua non* para compreender o fato humorístico em suas várias dimensões, explícitas como implícitas, e captar seus efeitos possíveis de sentido social.

É evidente que essa abordagem deve ou deveria se aplicar, idealmente, a qualquer gênero de texto. Entretanto, na prática, foi-nos possível constatar que o estudante – o próprio livro didático ou o professor de FLE, tanto nativo como estrangeiro – tende a demonstrar maior preocupação com relação às limitações linguísticas ou à compreensão denotativa do texto. Tal leitura é certamente primordial, mas não deve ser excludente.

A esse respeito, Joanna Jereczek-Lipinska observa:

A classe de FLE resiste ainda consideravelmente à abordagem discursiva. A prática pedagógica comprova mais do que uma vez que o implícito é bastante ausente no ensino-aprendizagem do FLE. Contudo, trabalhar somente a parte explícita da língua é reduzi-la a sua esfera mais banal, privando, com isso, o público de seu lado “pitoresco”. A passagem da

estática do texto à dinâmica do discurso revela-se ser uma boa ocasião para avançar nessa direção. (JERECZEK-LIPINSKA, 2007, p. 33)¹⁰

Pudemos notar que a escolha de documentos apreendidos como mais “fáceis” ou mais “objetivos” possibilita ao professor, ainda que de maneira inconsciente, esquivar-se dessa dinâmica proporcionando apenas, e na melhor das hipóteses, uma singela identificação do contexto de ação de linguagem sem, contudo, propor uma reflexão sobre os sujeitos e os elementos do discurso que carregam consigo as marcas do social.

Entretanto, no caso do humor materializado em um *dessin de presse*, a ocasião se revela incontornável, sob o risco de se permanecer na simples descrição do que se vê e de se perder a real intenção comunicativa do documento, a qual é susceptível de produzir as relações e os efeitos de sentido mais inesperados diante do cenário retratado.

Assim, além dos aspectos propriamente discursivos inerentes ao gênero, além da criatividade das figuras de linguagens do humor expresso em um *dessin de presse* e dos mecanismos de ação do riso na sociedade, constatamos que tal reflexão pressupõe que se mobilize uma competência da ordem do etnosociocultural, tal como definida por Boyer (2003), a qual se distancia da dimensão cultural “standardizada” favorecida nos livros didáticos que tende a não fugir muito do universo de linguagem habitual do estudante.

Sobre essa problemática Henri Besse (1984), citado por Boyer, Butzbach-Riviera e Pendanx (1990), argumenta que alguns didáticos sugerem o uso de documentos autênticos cujos elementos contextuais, referenciais e situacionais sejam familiares aos estudantes. Com isso, os textos em língua estrangeira se veem

(...) “esvaziados” de qualquer conteúdo realmente interessante, já que se trata sobretudo de aprender a identificar como se formulam outras realidades e conhecimentos que nos são familiares. Parece-nos mais interessante selecionar documentos estrangeiros susceptíveis de fornecer uma informação realmente nova aos estudantes e de explorá-los didaticamente a partir da dimensão cultural da classe. Há neles uma riqueza implícita que pode solicitar, ao mesmo tempo, os conhecimentos e as preconcepções do

¹⁰ Tradução nossa do original francês: *La classe de FLE résiste encore considérablement à l'approche du discours. Et la pratique du terrain prouve plus d'une fois que l'implicite est un grand absent de l'enseignement/apprentissage du FLE. Or, ne travailler que la part explicite de la langue, c'est la réduire à sa sphère la plus banale et priver ainsi le public de son côté « pittoresque ». Le passage de la statique du texte à la dynamique du discours s'avère être une bonne occasion pour avancer dans cette direction.*

professor e dos estudantes, promovendo interações a partir das quais se estabelece uma informação, sobre eu e sobre o outro, que não seja puramente linguística. (BESSE *apud* BOYER; BUTZBACH-RIVIERA; PENDANX, 1990, p. 37)¹¹

É, paradoxalmente, nos estereótipos, nas preconcepções e no *surcodage* humorístico, isto é, nos “não ditos” do ato discursivo humorístico que o humor social encontra resistência em contexto de ensino-aprendizagem do FLE. Obstáculo ainda maior no que concerne à tradição humorística midiática considerada, em uma atitude não muito generosa, um privilégio reservado a poucos – aos que teriam um pleno domínio da língua – ou um fenômeno popular menos honorável, privilegiando-se textos humorísticos julgados mais nobres – dentre eles, os literários –, em uma visão um tanto reduzida da questão.

Há que se ressaltar que tal postura tem explicação histórica, pois o humor sempre foi visto como um discurso vinculado ao povo. Na Antiguidade, os gêneros literários como a tragédia e a epopeia eram exclusivamente reservados para a elite. Na Idade Média, a despreocupação estética da comédia era reservada para as camadas mais populares porque considerada um gênero distante das exigências de sobriedade e de contenção da nobreza. Quanto à religião, pode se dizer que contribuiu, de igual forma, para desvirtuar e manter o humor fora dos padrões estéticos de seriedade. Na realidade, é somente a partir da modernidade que o humor começa a ganhar um lugar de maior prestígio na literatura e na cultura em geral.

Sobre essa mudança de paradigma, Justo precisamente escreve:

A cultura pós-moderna, produzindo misturas e rompendo barreiras estéticas, eleva, de vez, a comicidade a um valorizado estatuto de expressão e a expande para várias esferas da cultura: publicidade, teatro, televisão, rádio, música, jornal etc. Até mesmo os cultos religiosos, sempre refratários ao

¹¹ Tradução nossa do original francês: (...) *se trouvent ainsi “vidés” de tout contenu vraiment intéressant, puisqu’il s’agit d’abord d’apprendre à y repérer comment se formulent autrement les réalités et connaissances qui nous sont familières. Il nous semble plus intéressant de s’appuyer sur des documents étrangers susceptibles d’apporter une information réellement neuve aux étudiants, et de les exploiter didactiquement en partant de la dimension culturelle de la classe. Il y a là une richesse implicite qui peut solliciter à la fois les connaissances et les préconceptions du professeur et des étudiants, et les faire passer dans les interactions qui s’instaurent entre eux une information, sur soi et sur l’autre, qui ne soit pas purement linguistique.*

cômico, começam a incorporá-lo [pelo menos, no Brasil]. Padres e pastores fazem pequenas piadas durante os cultos e provocam o riso dos fiéis sem sentir nesses atos nenhuma ingerência demoníaca ou algum desrespeito a Deus. (...) A permuta da renúncia e do sofrimento – típicos da modernidade – pelo excesso de prazer e sensações – coloca o humorismo como uma das principais formas de relação com o mundo. (JUSTO, 2006, p. 120, comentário nosso entre colchetes)

Convém não perder de vista que a personalidade indiferente e narcisista, também própria da pós-modernidade, liga-se, por vezes, ao humor fútil e gratuito, o qual precisamos discernir em contexto de ensino, tanto da língua materna¹² como da língua estrangeira. Esse humor banalizado, próximo do cinismo frívolo e acrítico – dentre eles, serve de exemplo aquele que circula na Internet – “é típico de uma era que procura apresentar a sociedade e o homem como isentos de conflitos, num mundo livre, democrático e sem fronteiras” (*loc. cit.*), mas sobretudo desprovido de qualquer capacidade de análise e de identificação das marcas de reconhecimento histórico e social. Diante dessa constatação, torna-se cada vez mais urgente considerarmos, na contramão, uma formação leitora do humor em sua função social mais criadora, subversiva e, sobretudo, mais crítica.

Na eminência de uma “sociedade humorística francesa” que se quer desprestigiada – tal como definida pelo filósofo Gilles Lipovetsky, citado por Minois (2000, p. 9) –, de uma sociedade em que os meios de comunicação revelam seus heróis cheios de humor e onde se levar a sério passou a ser sinônimo de falta de correção, não nos parece mais justificável privar o aluno dessa experiência em torno do humor social e muito menos razoável privá-lo do desafio de descoberta do pensamento sobre o qual discorre o *dessin de presse* no que concerne à identificação dos procedimentos do humor e à captação dos implícitos nele contidos.

¹² A título de curiosidade, em uma pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, os resultados mostram que 44% dos alunos que fizeram até o terceiro ano da escola pública não têm conhecimentos necessários em leitura para compreender o humor nos textos. Vemos, então, que o ensino e a aprendizagem do humor não são temas de fácil abordagem. *O Estado de S. Paulo*, matéria publicada em 06/08/2011 de Mariana Mandelli, acessar *Avaliação mostra que metade dos alunos de 8 anos não aprende o mínimo*, em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,avaliacao-mostra-que-metade-dos-alunos-de-8-anos-nao-aprende-o-minimo,763848,0.htm> – último acesso 17 de setembro de 2014.

Para tanto, considerando o que nos foi possível observar ao longo deste estudo, definimos objetivos gerais que uma atividade de compreensão em leitura do humor materializado em um *dessin de presse* em FLE deve mobilizar. A partir deles, assim como de um roteiro de análise pré-didática que apresentamos no item 4.7., torna-se possível a realização de percursos de leitura visando à elaboração de tarefas mais significativas, construtivas e criativas em sala de aula.

4.2. A definição de objetivos gerais

Vimos que a compreensão do humor materializado em um *dessin de presse* exige uma participação ativa do leitor, uma vez que se funda numa espécie de jogo susceptível de se estabelecer no plano linguístico a partir do conhecimento da língua francesa; no plano discursivo a partir de um contexto sociocultural, no qual se inclui o gênero; no plano lógico a partir de uma atribuição de sentido àquilo que parece não tê-lo como condição *sine qua non* para captar a intencionalidade implícita do autor, ou seja, para apreender, retomando a expressão de Travaglia (1990), o “gatilho” do humor. Surge, então, uma genuína tarefa-problema cujo percurso de leitura revela-se, de certo modo, intrínseco ao gênero.

Por apelar ao jogo e à reflexão, observamos, ainda, que a dimensão autêntica do ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse* requer um trabalho de identificação dos elementos que o compõem a fim de desvendar o enigma argumentativo do texto – sobretudo quando se é de outra cultura – convidando, a partir dele, a um pensamento lúdico-crítico sobre o espaço social francês, como também brasileiro em um possível, e não raro, espontâneo efeito de espelhamento na leitura do texto.

Em função disso, fica, desde logo, evidente que um exercício de compreensão em leitura de *dessins de presse* em FLE deve favorecer um trabalho nunca completamente engessado de interação texto-leitor-contexto, assim como integrar, e nunca isolar, as tarefas e habilidades que definimos no quadro abaixo, visando à concepção de possíveis percursos de leitura adaptados ao perfil do grupo/classe¹³.

¹³ Para facilitar a leitura, os quadros foram apresentados em língua portuguesa. Nos Apêndices 5 e 6 (ver pp. 370 e 372), disponibilizamos as versões em francês das ferramentas apresentadas neste quarto e último capítulo da tese.

Tema	
O humor em FLE	
Saber fazer	Saber ser
<p>Reconhecer as especificidades culturais e sociais do ato discursivo humorístico materializado no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar sistemas de valor, de ideias, de referentes (personagens, lugares), de símbolos (referências culturais), de possíveis saberes contemporâneos na cena retratada. ➤ Identificar situações de valorização ou de desvalorização cultural (de identidades, de gêneros, de religiões, de gerações, de visão de mundo etc.). ➤ Identificar estereótipos, prejuízos, e possíveis tabus ou não-tabus em função das culturas. 	<p>Mobilizar no aluno habilidades de saber ser, por meio do exercício da sua capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercer certo distanciamento em relação a sua cultura diante da do Outro, rumo à descentração. ▪ Refletir sobre suas próprias representações e saber reconhecer às do Outro. ▪ Manter uma atitude aberta diante das diferenças de opiniões sobre visões de mundo colocadas em relevo no texto humorístico. <p>Mobilizar uma « personalidade intercultural » por meio da mediação (cf. item 3.2. p. 169).</p>

Tarefas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer os aspectos inerentes à situação de ação de linguagem. ➤ Identificar as peculiaridades intrínsecas ao gênero. ➤ Identificar os procedimentos do ato humorístico que está na origem de um possível efeito risível no texto. ➤ Detectar possíveis semelhanças ou dissemelhanças culturais a partir do(s) tema(s) colocado(s) em relevo no texto. ➤ Refletir sobre os questionamentos, as lembranças e os saberes evocados pelos referentes. ➤ Refletir sobre os julgamentos apreendidos na leitura do texto.

Quando falamos em objetivos gerais, coloca-se também a nós a questão da definição dos níveis comuns de referências de conhecimento da língua estrangeira, do utilizador elementar até o proficiente, conforme descritos no QECRL¹⁴.

Considerando o acima exposto, torna-se, de um lado, essencial considerar a idealização dos percursos a partir de atividades de identificação que poderão ser orientadas por meio de tarefas fechadas para os níveis básicos ao essencialmente subjetivo e criativo por meio de tarefas preferencialmente abertas com alunos já mais proficientes. Por outro lado, na escolha dos documentos convém considerar uma possível progressão do mais universal, por meio de temas transculturais mais facilmente captáveis em início de aprendizagem, ao mais particularmente francês na abordagem do humor em FLE.

A fim de ilustrar essa questão, selecionamos dois *dessins de presse*, o primeiro de Olivier Ranson [Fig. 50, abaixo], publicado no jornal *Le Parisien*, o segundo de Xavier Gorce [Fig. 51, abaixo], autor de mini-histórias em quadrinhos *Les indégivrables*¹⁵.

¹⁴ Lembrando que, nesta tese, consultamos a versão francesa do documento: *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)

¹⁵ Uma compilação de charges e de *cartoons* publicados no *Le Monde*, no *Psychologie Magazine*, assim como nas revistas *Okapi* e *Phosphore*, duas publicações dirigidas a um público mais jovens.

Figura 50 – Olivier Ranson no *Le Parisien* (07 de março de 2012)
*O que você está dizendo? Você quer mudar de operadora para Free? Crrr...Crrr...
 Não estou escutando, estou entrando num túnel – São as novas diretrizes para responder aos clientes...*

Figura 51 – Xavier Gorce - *Les Indégivrables* (2007)
Decidi eliminar de nossa sociedade todos os estrangeiros, os socialmente assistidos, os marxistas e os psicopatas – Posso dar uma sugestão? Comece pelos psicopatas.

Observando o *dessin de presse* de Ranson [Fig. 1, acima], acreditamos não ser incorreto afirmar que, em contexto jornalístico francês, a representação que se tem das operadoras de telefonia parece se assemelhar à que é igualmente vivenciada no Brasil.

Verificou-se idêntica situação com o *dessin de presse* de Chaunu sobre a atribuição de no sistema escolar¹⁶. Sobre ele, na análise dos comentários feitos por dois alunos, pudemos constatar que, por coincidência ou não, nenhum deles se refere à realidade educacional francesa ou chega a compará-la com o contexto educacional brasileiro. Na realidade, com temas transculturais, o aluno-leitor tende a se apropriar da situação como sendo de seu próprio universo de experiência.

Embora esteja claro que duas leituras jamais serão iguais, pois vimos que os sentidos nunca estão prontos e fechados em si mesmos, a dimensão intercultural tende a ser naturalmente “apagada”. Com isso, opera-se um fenômeno de aproximação que nos parece providencial em início de aprendizagem do FLE, pois permite-nos trabalhar sobre o princípio de *unidade/diversidade* próprio das sociedades pós-modernas e da condição humana, assim como sobre um princípio cultural unificador inerente aos efeitos da “mundialização”, temas cruciais à educação do século XXI, na visão de Edgard Morin (2006, p. 69)¹⁷.

Em contrapartida, não nos é possível dizer o mesmo com temáticas polêmicas ou mais peculiares ao contexto sociocultural francês, a exemplo do *cartoon* do blogueiro, o qual tratava de uma suposta “República Islâmica”¹⁸. Neste caso específico, o valor experiencial do tema se distancia da realidade concreta brasileira e, com isso, pudemos observar que a compreensão da situação retratada tende a se manifestar por analogias ou, melhor dizendo, por meio da comparação quando esse universo não nos diz respeito.

Ademais, diante do desconhecimento, o aluno-leitor tende, por vezes, a atribuir sentido às situações humorísticas e aos referentes por meio de imagens estereotipadas que habitam seu inconsciente, assim como de possíveis preconceções, frutos de juízos de valores que têm origem no seu contexto sócio-histórico, ou seja, de seu próprio imaginário ou posição discursiva. Nesse movimento, é muito provável que, em uma atividade de

¹⁶ Figura 48 do terceiro capítulo (ver p. 189).

¹⁷ Convém esclarecer que Morin propõe uma reflexão mais aprofundada sobre a questão. Assim, se o autor argumenta que a “mundialização” tende a ser unificadora do ponto de visto cultural, ele reconhece que é conflituosa em sua essência. A esse respeito, afirma que a “unificação mundializante faz-se acompanhar cada vez mais pelo próprio negativo que ela suscita, pelo efeito contrário: a balcanização” - problemática, igualmente, abordada por Martine Abdallah-Pretceille (2006). “O século XX a um só tempo criou ou dividiu um tecido planetário único; seus fragmentos ficaram isolados, erçados e intercombatentes. Os Estados dominam o cenário mundial como titãs brutos e ébrios, poderosos e impotentes. Ao mesmo tempo, a onda técnico-industrial sobre o globo tende a suprimir muitas diversidades humanas, étnicas e culturais.” (MORIN, 2006, p. 69)

¹⁸ Figura 49 do terceiro capítulo (ver p. 202)

leitura em FLE, a charge de Xavier Gorce evoque crenças e opiniões diferentes, em função da experiência e visão social que se tem do tema, na França e no Brasil, bem como de prováveis dessemelhanças de representação com relação à figura do estrangeiro, do socialmente assistido e, até mesmo, do psicopata como referentes a serem explorados.

Sendo assim, além do desafio inicial que consiste, como explicitado no item 2.6. (p. 130) do segundo capítulo, em reconhecer os mecanismos do humor materializado no texto, ou seja, no caso dos *cartoons* acima:

- No *dessin* de Gorce [Fig. 51, acima], o jogo enunciativo irônico quando o segundo pinguim responde ao primeiro e sugere eliminar, desde já, os psicopatas, ou seja, emitindo uma fala aparentemente positiva com a intenção de que se entenda algo negativo sobre o pensamento social xenófobo do outro pinguim que exigiria alguma correção e que será o primeiro a ser eliminado;
- No *dessin* de Ranson [Fig. 50, acima], o jogo enunciativo irônico que sugere uma correção no explícito do discurso, bem como o jogo sarcástico quando o que é dito (uma mentira) é entendido como negativo (estou entrando num túnel), mas exagerado (e absurdo) em relação àquilo que é.

Após esse reconhecimento, o segundo desafio – e, talvez, o mais significativo de todos – que se coloca ao professor é mediar o jogo de representações, lembrando que ele jamais resulta da visão de mundo de um único indivíduo, mas de uma elaboração coletiva que define saberes de crença socialmente sustentadas na cultura de partida em relação à do Outro. Morin (2006, p. 28) dá o nome de “*imprinting* cultural” a essas inscrições culturais intrinsecamente ligadas à CESC, sobre a qual falamos no item 3.4.3. (p. 216) do capítulo anterior, e amplamente exploradas no universo do humor. Os “indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” e, mais importante ainda, é “no seio dos paradigmas que se escondem o problema-chave do jogo de verdade e do erro” (*ibid.*, p. 25).

Nesse movimento, parece-nos pertinente ressaltar que Morin identifica vários tipos de erros. Os *erros mentais* que são decorrentes das ilusões que temos sobre nós mesmos e

sobre os outros. Os *erros intelectuais*, decorrentes dos sistemas de ideias (que sempre manifestam resistência às ideias contrárias), das teorias científicas (que podem ser refutadas) e das doutrinas (geralmente estruturas fechadas de pensamento). E, finalmente, os *erros da razão*, decorrentes da racionalidade construtiva que permite a correção, certa proteção contra o erro e a ilusão, contrapondo-se à racionalização que parece constituir um sistema lógico perfeito, mas que manipula e se encontra fechada a qualquer possibilidade de correção ou de mudança (cf. *ibid.*, p. 21-23 *passim*).

Dado ao caráter heterogêneo da linguagem, ter-se consciência deste molde cultural que nos constitui é fundamental para identificar as diversas vozes que estão em nós e que falam por nós quando lemos, interpretamos e construímos o sentido de um texto humorístico. É certamente desejável que se promova tal reflexão na leitura e interpretação de qualquer texto ou de qualquer realidade retratada – inclusive em língua materna –, mas, nessa tarefa, não restam dúvidas que o humor revela-se um privilegiado instrumento discursivo de mediação em contexto de ensino de língua/cultura estrangeira.

Feitas essas considerações, nunca é demais reiterar que a “simples” encenação dos personagens também deve suscitar a capacidade de análise e a reflexão em situação de ensino da leitura deste gênero de texto. No caso dos exemplos acima:

- Por que os personagens, no *dessin de presse* de Ranson [Fig. 50, acima], têm todos a mesma cara? Teria a reprodução ou o “efeito réplica” algo a ver com a sociedade de consumo da qual faz parte o imenso universo das telefonias? Qual a intenção por detrás disso?
- Que relação se estabelece entre informação verbal e não-verbal? Qual é o nível de importância do texto verbal em relação ao não-verbal? Como os cartunistas construíram os efeitos de sentido risíveis nas duas situações? Você achou a situação risível? Sim. Não. Por quê? Já vivenciou similar situação?

- O que nos permite dizer que o humor manifestado no *cartoon* de Gorce [Fig. 51, acima] visa a um efeito de sentido irônico enquanto que o de Ranson [Fig. 50, acima] a um efeito de sentido preferencialmente sarcástico? Do ponto de vista dos procedimentos, qual é a principal diferença entre os dois exemplos apresentados?
- Por que Ranson escolheu desenhar apenas homens no *cartoon* das telefonias? Será que o universo das telefonias é visto como essencialmente masculino? O que você pensa sobre isso?
- Por que Gorce escolha pinguins como personagens de seus *dessins de presse*? E o cenário do mar gelado? Teria algo a ver com o estilo incisivo, irônico e, por vezes, cínico deste famoso cartunista francês? Ou não? O que você sente a respeito?

Para Propp (1992), a representação do homem como animal constitui um dos procedimentos mais antigos da comicidade. Procuramos descobrir o que o cartunista afirma a respeito. Em uma entrevista concedida à revista *Bodoi*¹⁹, ele explica:

Eu sempre gostei de desenhar animais, eles possuem um lado naturalmente caricatural, eles são dotados de uma tipologia fácil. Podemos facilmente transpor-lhes as características humanas. Eu decidi então criar para o Le Monde.fr uma galeria variada, com aves, um hipopótamo, elefantes... Mas logo fiquei bloqueado: com esses animais, representar objetos – como um carro ou um telefone – não era possível. Procurei um animal com uma forma mais humana, e escolhi o pinguim. É vertical, sua silhueta é semelhante à nossa, e o seu lado gregário possibilita uma boa transposição da nossa sociedade.

Por que escolheu um traço tão limpo?

Para ser rápido. Concentro-me mais no texto do que na imagem, não disponho de tempo para detalhar os cenários: preciso produzir um gag por dia! O universo polar,

¹⁹ Para maiores informações, acessar BODOÏ. *Xavier Gorce ou le sens de l'actu chez les pingouins*, em <http://www.bodoi.info/xavier-gorce-ou-le-sens-de-lactu-chez-les-pingouins/> - último acesso em 01 de outubro de 2014.

semidesértico, me convém bem. Isso permite uma certa elegância e valoriza o enredo.²⁰

Como vemos, nada é deixado ao acaso neste gênero de texto e o jogo de representações possibilita antever uma possível pluralidade interpretativa por parte dos alunos-leitores.

Tendo em conta o que foi apontado nestes primeiro e segundo itens, diríamos que considerar um ensino em espiral acaba se impondo para o desenvolvimento da capacidade de entendimento do discurso humorístico materializado em um *dessin de presse*, objetivando desenvolver no aluno uma autonomização gradual na leitura deste gênero de texto em contexto de ensino de FLE. Lembramos que, para o cognitivista Jerome S. Bruner (1969, 1975), essa concepção de ensino-aprendizagem deve ocorrer por meio da experimentação, a qual deve ser repetida mais de uma vez sob diversos pontos de vista e diferentes níveis de profundidade – idealmente, do mais simples ao mais complexo – e respeitando o momento no qual se encontra o aluno-aprendiz.

Com isso, nesse percurso didático de leitura em espiral, determinamos seis possíveis estágios que poderão combinar-se entre si na medida em que se avance na formação:

- Passo 1- Reconhecer a natureza autêntica do gênero;
- Passo 2 - Investigar as relações que estabelece com a realidade;
- Passo 3 - Identificar os mecanismo do humor: linguísticos, discursivos e lógicos entre aspectos da linguagem verbal e não-verbal;
- Passo 4 - Identificar os efeitos possíveis de sentido social: lúdico, irônico, sarcástico e cínico;
- Passo 5 - Distinguir possíveis questões intersubjetivas e interculturais;

²⁰ Tradução nossa do original francês: *J'ai toujours aimé dessiner les animaux, ils ont un côté naturellement caricatural, sont dotés d'une typologie facile. On peut aisément transposer sur eux les caractéristiques humaines. J'ai donc créé pour Le Monde.fr une galerie variée, comprenant des oiseaux, un hippopotame, des éléphants... Mais j'ai vite été coincé : avec ces bestioles, représenter des objets – comme une voiture ou un téléphone – n'était pas possible. J'ai cherché un animal ayant une forme plus humaine, et j'ai choisi le pingouin. Il est vertical, sa silhouette se rapproche de la nôtre, et son côté grégaire permet une bonne transposition de notre société. **Pourquoi avoir choisi un dessin aussi épuré ?** Pour être rapide. Je me concentre sur le texte plus que sur l'image, je n'ai pas le temps de détailler les décors : je dois produire un gag par jour ! L'univers polaire, semi-désertique, me sert bien. Cela permet une certaine élégance et met en valeur le scénario.*

- Passo 6 - Refletir sobre nosso próprio sistema de pensamento em função dos julgamentos e dos saberes socioculturais colocados em perspectiva no *dessin de presse*.

Quando o aluno ainda não atingiu certo nível de fluência em língua francesa, refletir sobre possíveis dissemelhanças interculturais – ou intersubjetivas – costuma ser reservado, nos livros didáticos, para os níveis mais avançados e se limita, em início de aprendizagem, ao confronto de pequenas curiosidades, rituais e hábitos, fugindo da complexidade, da diversidade de valores e de modos de pensar nesse novo universo.

Para o desenvolvimento de uma formação leitora de textos humorísticos em FLE, considerar a realização pontual de algumas tarefas de reflexão em língua materna se revela, a nosso ver, motivador também em início de aprendizagem, diante do possível aprimoramento conceitual na ampliação de outras visões de mundo colocadas em evidência no *dessins de presse*.

Nesse ponto, sabemos que o uso da língua materna no processo de ensino de uma língua estrangeira é assunto controvertido e é, no geral, visto como interferência negativa no processo de aprendizagem quando usada sem regras ou sem limites de razoabilidade em função do nível dos alunos e do tipo de tarefa solicitada. Tal controvérsia se fundamenta em diversos critérios e abordagens de ensino de línguas estrangeiras desde os métodos integrados, passando pelos linguísticos e psicológicos.

Não configura escopo deste estudo estender-nos sobre essa discussão, mas não nos parece incorreto afirmar que, hoje, reconhece-se o papel significativo e, por vezes, afetivo do uso da língua materna, a qual modela o nosso modo de pensar. De maneira mais pragmática, ela influencia diretamente a relação que o aluno estabelece com a língua estrangeira, assim como com a cultura considerando-se, inclusive, as prováveis e inevitáveis preconceções.

Diante desta problemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira ou PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 29) defendem que a correlação entre conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual adquiridos em língua materna exerçam um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de outra língua. O conhecimento sistêmico diz respeito aos conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. “O conhecimento de mundo se refere ao

conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo”. O terceiro conhecimento “engloba as rotinas interacionais²¹ que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos”.

Em contexto de ensino de línguas estrangeiras, tendemos a privilegiar os conhecimentos sistêmicos e de organização textual em início de aprendizagem. Entretanto, segundo os PCNs-LE, a carência de conhecimentos de mundo interfere no engajamento discursivo²² do aluno na língua estrangeira, principalmente quando o universo se encontra culturalmente distante de sua experiência pessoal de vida. Assim, além dos níveis sistêmicos e organizacionais dos gêneros, dever-se-ia incentivar o nível experiencial no confronto das duas línguas/culturas desde o início da aprendizagem.

Como já dito anteriormente, é possível incentivar tal nível de conhecimento por meio de temáticas transculturais materializadas nos *dessins de presse*, mais facilmente perceptíveis em início de aprendizagem, em direção a temáticas mais peculiares ao imaginário sociocultural francês na medida em que se avance na formação.

Além disso, considerando que o verbal e o não-verbal imbricam-se na construção de opiniões, geralmente contraditórias, cujo sentido lhes é atribuído em função de possíveis pontos de vistas conflitantes nesse singular ambiente sócio-histórico, com alunos de níveis mais avançados, um roteiro de leitura deve induzir à busca de relações interdiscursivas ou intertextuais por meio de textos autênticos em francês sobre o imaginário de atualidade que legitima a finalidade argumentativa implícita do *dessin de presse*.

É oportuno lembrar que, de acordo com Maingueneau (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 286), o interdiscurso “está para o discurso como o *intertexto* está para o *texto*. O interdiscurso pode ser visto como “um espaço discursivo, um *conjunto de discursos* (de um campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros”.

²¹ Nota dos autores: “Rotinas interacionais se referem a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado.”

²² Nos PCNs-LE (1998, p. 29), entende-se por “engajamento discursivo”, a possibilidade de o aluno, ao se envolver nos processos de construção de significados na língua, se constitua como um ser discursivo da língua estrangeira.

Dito isso, parece-nos pertinente esclarecer que, para Maingueneau (2005b), o interdiscurso é uma tríade entre *universo*, *campo* e *espaço* discursivos. Ao *universo discursivo* corresponde um conjunto de formações discursivas – de imaginários ou de saberes sócio-historicamente circunscritos – de todo o tipo que interagem numa dada conjuntura.

O *campo discursivo* define, por sua vez, um conjunto de formações discursivas que se encontram em situação de concorrência (de confronto ou de aliança) e, sendo uma abstração, não define zonas insulares, mas uma múltipla rede de trocas. Desse modo, é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso.

Os espaços discursivos passam a ser subconjuntos de formações discursivas que permite identificar uma visão de mundo na qual a definição de uma rede semântica circunscreve a especificidade de um discurso que coincide com a definição de relações com seu Outro, a exemplo dos discursos devoto e jansenista analisados por Maingueneau (*op. cit.*).

Definidos esses termos e considerando, com base em Moirand (2007), que as mídias funcionam como um lugar de encontro de palavras a respeito dos acontecimentos sociais com o objetivo de criar um *fio interdiscursivo* entre as falas, as opiniões e as crenças das diversas comunidades que constituem a sociedade como um todo, com níveis iniciantes, essa pesquisa pode, desde já, incidir sobre títulos jornalísticos abrindo-se a discussão, a medida em que o aluno vai ganhando autonomia, com outros gêneros de textos mais amplos e complexos.

Em outros termos, é fundamental incentivar o aluno-leitor a identificar, nesse percurso, possíveis relações de aliança ou de confronto com o argumento manifestado implícita ou explicitamente no *dessin de presse*, lembrando que o cartunista costuma emitir julgamentos críticos sobre as temáticas colocadas em questionamento na charge ou no *cartoon* de imprensa. A título de exemplificação, selecionamos algumas relações possíveis.

No caso do *cartoon* de Ranson sobre as telefonias:

**Envolée des plaintes contre les
opérateurs mobiles, y compris Free**

Aumento das queixas contra as operadoras de telefonia móvel, incluindo Free
www.latribune.fr - 28/03/2013

**Téléphonie : plainte contre 10
opérateurs pour "clauses abusives"**

Telefonia: queixas contra 10 operadoras por "cláusulas abusivas"
www.bfmtv.com - 07/01/2013

**Hausse des plaintes contre les opérateurs mobiles en
2012**

21 % de plaintes en plus par rapport à 2011

Aumento das queixas contra as operadoras de telefonia móvel em 2012
www.lesnumeriques.com - 31/03/2013

**Dix opérateurs de téléphonie
mobile attaqués par une
association de consommateurs**

Dez operadoras de telefonia móvel atacadas por uma associação de consumidores
www.lemonde.fr - 07/01/2013

**Foix. Il porte plainte contre son
opérateur de mobile**

Foix [cidade do sul da França]. Ele faz uma reclamação contra sua operadora de telefonia móvel
www.ladepeche.fr - 01/03/2011

No caso do *cartoon* de Xavier Gorce sobre o problemática dos socialmente indesejáveis do ponto de vista do nosso “pinguim psicopata”:

La France accueille "trop" d'étrangers en situation régulière, selon Guéant

A França acolhe estrangeiros “demais” em situação irregular, segundo Guéant [o então ministro do interior]
www.lemonde.fr - 27/11/2011

21.000 étrangers en situation irrégulière expulsés en 2013

21.000 estrangeiros em situação irregular expulsos em 2013
www.nouvelobs.com - 23/01/2014

Piketty, un marxisme de sous-préfecture

Dans "Le capital au XXI^e siècle"*, l'économiste réinvente la lutte des classes. Mais les chiffres qu'il avance contredisent sa théorie ! Démonstration.

Piketty, um marxismo de sub-administração. No livro “Le capital au XXI^e siècle”, o economista reinventa a luta de classes. Mas os números que apresenta contradizem sua teoria! Demonstração.

www.lepoint.fr - 26/09/2013

Allocations chômage, RSA... la vérité sur "la France des assistés"

Par Stéphanie Benz, publié le 13/12/2013 à 19:12

Alors que les règles de l'assurance chômage vont être renégociées, L'Expansion démonte, chiffres à l'appui, les préjugés sur ceux qui profiteraient des allocations.

Seguro desemprego, seguro ou bolsa de Solidariedade Ativa [similar ao bolsa família]... a verdade sobre a “França dos assistidos” Enquanto as regras do seguro desemprego serão renegociadas, L'Expansion descontrói, com números, os preconceitos sobre aqueles que se beneficiariam dos benefícios.

http://lexpansion.lexpress.fr/

Meilhon : itinéraire d'un «hyperviolent psychopathe»

Meilhon [nome do assassino que cometeu um crime hediondo na cidade de Rennes]: itinerário de um “psicopata hiperviolento”

www.lefigaro.fr - 14/02/2011

Selecionar outros títulos que não conversam ou se contrapõem aos temas do *dessin de presse* pode complementar a tarefa de identificação/seleção de possíveis relações interdiscursivas existentes com outros discursos próprios do universo midiático.

Em função do perfil do grupo/classe e do tempo que o professor dispõe para a realização do percurso de leitura, parece-nos mais produtivo deixar a cargo do aluno-leitor o processo de investigação, pois além de possibilitar o reconhecimento de relações interdiscursivas ou intertextuais (como no caso da charge de Kroll sobre Maomé a partir da obra de René Magritte²³), permite que se defina um leitor-destinatário potencialmente inscrito no texto. Nos casos acima, um sujeito-leitor que se opõe a possíveis discursos discriminatórios e reconhece, no absurdo de situação retratada no *dessin* de Ranson, um questionamento sobre o serviço ou, melhor dizendo, o desserviço das operadoras de telefonia na França.

Por conseguinte, é essencial que a avaliação crítica nunca se perca no processo, apesar da aparência lúdica do documento, devendo-se orientar o aluno a privilegiar a seleção de matérias veiculadas em jornais franceses de grande circulação. Tal pesquisa deve incidir não somente sobre o(s) tema(s) colocado(s) em questionamento no texto, mas ainda sobre os julgamentos enunciados implícita ou explicitamente na charge ou no *cartoon* de imprensa. Com isso, possibilitamos que o universo midiático seja aprendido como um campo discursivo a partir do qual o cartunista cria e manifesta uma palavra crítica entre um universo de palavras já proferidas por outros ou que está em vias de serem formuladas. Além de disso, simula-se uma situação de imersão no espaço midiático francês mediante um projeto significativo de pesquisa em leitura neste complexo universo.

Posto isso, abordamos, nos itens que se seguem, outros aspectos a serem considerados ou, melhor dizendo, algumas questões e/ou obstáculos com os quais nos deparamos e que devem ser levados em consideração em um exercício de leitura de *dessins de presse* em FLE.

²³ Figura 39 do segundo capítulo (ver p. 134).

4.3. Quanto mais, melhor (rimos)²⁴

Falamos ao longo desta pesquisa que um dos desafios não superado em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é a visão de língua enquanto código em detrimento de uma visão de língua como prática social, ou seja, como discurso que visa à produção de sentido entre interlocutores sócio-historicamente situados. Nesse quesito, pudemos verificar existir de fato, pelo menos na prática, uma concepção de texto única e exclusivamente dirigida para finalidades de decodificação das informações textuais que, no caso do não-verbal, tende a permanecer no nível icônico, isto é, no valor descritivo e denotativo do *dessin de presse*.

Além dessa problemática, em contexto de ensino de língua estrangeira, o professor tende a antever com o documento a possibilidade de “encaixá-lo”, literalmente, em alguma unidade temática de ensino-aprendizagem de FLE proporcionada no livro didático. É dado um valor utilitário ao documento autêntico e, no caso do *dessin de presse*, não são considerados os possíveis embates discursivos subjacentes à situação de ação de linguagem, a qual é susceptível de trazer informações sobre os personagens, as instituições e sua relação com o contexto sócio-histórico no qual se inscrevem.

Retomemos o *dessin de presse* do chargista franco-belga Pierre Kroll publicado no Le Soir, em 06 de janeiro de 2007. Lembramos que primeiro e segundo planos compõem o *dessin de presse*. No primeiro, todos respondem afirmativamente à copeira que pergunta se querem “CAFÉ”, os cinco personagens respondem “SIM, OBRIGADO”. Cinquenta anos mais tarde, à mesma simples pergunta (desta vez, subentendida no *dessin*), a copeira não dá conta das vinte cinco respostas distintas.

²⁴ Do provérbio francês “*Plus on est de fous, plus on rit*” que podemos associar à expressão em português “Quanto mais, melhor”, ou seja, quanto mais gente ou quanto maior o número de loucos, melhor a diversão.

Figura 52 – Pierre Kroll
Plantu et les 77 dessinateurs... (2010, p. 86)

Para fazer uma interpretação do *dessin de presse* supõe-se ser essencial que o aluno identifique os elementos visuais e consiga significar todas as palavras. Em contexto de ensino de uma língua/cultura estrangeira, tal visão tende então a limitar os elementos verbais, na leitura do exemplo acima, a uma lista de bebidas, antevendo-se a ocasião para selecionar o documento autêntico em qualquer uma das unidades de ensino do livro didático que trate de temas ligados ao “petit déjeuner”, à “alimentation” ou aos “repas” em língua francesa (o café da manhã passando pelos temas da alimentação e das refeições).

Quanto à mensagem não-verbal, essa passa a ser entendida e circunscrita ao exclusivo fato histórico da União Europeia (UE) com seus cinco estados membros (Luxemburgo, Holanda, Bélgica, Itália e Alemanha), em 1957, e seus vinte cinco estados em 2007. Ou seja, o que lemos e vemos passa a ser tudo aquilo que o *dessin* literalmente significa.

Embora saibamos que o texto deva ser visto como um todo, na prática, tendemos a simplificar essa tarefa quando, por falta de tempo, por opção ou por costume, o apreendemos como um objeto isolado cujo sentido se encontra essencialmente nele contido. É de se perguntar quanto o exercício inconsciente da leitura denotativa ainda assombra a dia-a-dia da sala de aula de língua estrangeira, impossibilitando a disseminação dos possíveis efeitos de sentido social do texto lido, assim como desconsiderando, no nosso contexto, que “o eu da língua estrangeira” não ser “jamais, completamente o da língua materna”, como diz Authier-Revuz (1998, p. 225).

Além do descompasso existente entre teoria e prática, ainda que se afirme o contrário, o *dessin de presse* acaba quase sempre por ser apreendido em contexto de ensino como um gênero que diz algo em tom “de brincadeira”, isto é, que fala da realidade, mas sem levá-la muito a sério, o que vimos constituir um equívoco. Por isso e por outras razões acima já apontadas, não é dada a devida importância à identificação do jogo que se estabelece entre os parceiros da situação de comunicação, o qual pressupõe que consideremos, antes de tudo, identidades, finalidades, propósitos e circunstâncias materiais do documento, além da necessária identificação dos protagonistas da situação de enunciação humorística retratada no único quadrinho.

Além disso, nesse jogo, convém ainda não perder de vista que quando o cartunista coloca em cena seus personagens, esses se tornam locutores-enunciadores da história contada, mas, no caso do *dessin de presse*, autor e veículo de informação desempenham a função de comentaristas signatários do ponto de vista manifestado no texto. Ou seja, como já dissemos em outros momentos da pesquisa, a mensagem traduz sempre um sentimento de urgência – segundo a ótica dessas instâncias – para que reflitamos sobre pessoas, ideias ou fatos que tocam a sociedade. Por isso, é de suma importância identificar quem fala, para quem, de onde se está falando, quem são os personagens, assim como identificar a vítima do fato humorístico e a quem pertencem as “vozes” expressas na charge ou no *cartoon* de imprensa.

Ao tratarmos da questão da autoria, torna-se oportuno lembrar que Michel Foucault (1971, p. 28) já deixava claro que o autor não deve ser unicamente entendido como indivíduo “que falou ou escreveu um texto, mas como um princípio de agrupamento de discursos, como unidade e origem de suas significações, como lugar de sua coerência”²⁵, no nosso caso, o lugar que determina o potencial risível do gênero humorístico. Em uma atividade de compreensão em leitura de *dessins de presse*, o principal desafio consiste em nos situar com relação ao *imaginário social* que determinou a construção e a representação da charge ou do *cartoon* de imprensa, antes de nos colocar como sujeito interpretante do texto.

Em se tratando de um gênero jornalístico opinativo, tal imaginário deve ser observado, analisado e interpretado considerando a situação de comunicação na qual se concretiza, pois, como afirma também Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 146), “toda informação é fruto de uma certa compreensão do fenômeno apresentado” que se funda nas “estruturas sócio-político-culturais daquele que informa, seja ele um indivíduo, o jornalista, ou uma entidade, a agência noticiosa ou linha editorial do órgão jornalístico”.

No exemplo acima [Fig. 52], o primeiro passo seria então o de reconhecer a função social do discurso do cartunista franco-belga Pierre Kroll²⁶, antever o leitor-destinatário inscrito no texto, situar a tradição progressista e liberal do jornal *Le Soir* em relação a outras possíveis posições políticas, sem esquecermos o valor simbólico que o principal referente, “União Europeia”, supõe despertar com seus desafios e suas contradições no contexto no qual se inscreve. Tudo isso supõe que saíamos de certa zona de conforto, ou seja, de certo *status quo* em relação à maior obviedade e controle da língua enquanto sistema em direção às formas complexas da língua como discurso. Observamos, no próximo item, onde tal abordagem é susceptível de nos levar em contexto de ensino da leitura de *dessin de presse* em FLE.

²⁵ Tradução nossa do original francês: *L’auteur, non pas entendu, bien sûr, comme l’individu parlant qui a prononcé ou écrit un texte, mais l’auteur comme principe de groupement de discours, comme unité et origine de leurs significations, comme foyer de leur cohérence.*

²⁶ Para conhecer o trabalho deste cartunista, acessar CARTOONS.ARTE.TV. “*Fini de rire*” uma cartografia da liberdade de expressão e de cartunistas do mundo inteiro no site “<http://cartoons.arte.tv/kroll-belgique/>” - último acesso em 01 de outubro de 2014. Acessar também o vídeo “*Polémique autour d’un dessin de Pierre Kroll*” [Polêmica em torno de um cartoon de Pierre Kroll] no site da RADIOCONTACT.BE, em <http://www.radiocontact.be/index-radio-contact.htm> - último acesso em 02 de outubro de 2014.

4.4. Diz-me do que você ri, dir-lhe-ei quem você é²⁷

Além dos elementos situacionais evidenciados no item anterior, vimos que o *dessin de presse* apresenta-se com uma dimensão estética (quase poética) e, sobretudo, uma visada emotiva forte, mas com uma fundamental distinção em relação à poesia: é portador de uma mensagem intencional que aposta sobremaneira na incerteza das palavras, no valor polissêmico das cores e dos traços caricaturais, ou seja, que conta, retomando a expressão de Authier-Revuz (1998), com a “não-coincidência do dizer” para expressar uma opinião que não poderia ser dito de outra forma.

Com isso, o estilo lúdico-cômico, mais ou menos caricatural, e o tom de brincadeira tem por função desarmar o possível caráter ameaçador e perturbador do propósito em jogo. Na leitura do texto, não devemos então esquecer que o humor materializado em um *dessin de presse* – ou em qualquer outro gênero entendido como humorístico – é sempre tendencioso, caso contrário, convém nos perguntar se estamos diante de um real fato humorístico ou, como já dizia o famoso cartunista François Cavanna, diante de uma “canção de ninar”.

Sendo assim, compreendê-lo requer que reflitamos sobre três principais protagonistas na relação *triádica* existente entre cartunista-enunciador, leitores-destinatários e alvo-vítima do humor que vimos constituir, com base em Charaudeau (2006b), a principal característica da situação de comunicação do ato enunciativo humorístico.

Talvez seja esse o maior desafio na leitura do *dessin de presse* porque, em alguns casos, a vítima ou o alvo do discurso não é explicitamente enunciado, podendo aparecer inclusive um tanto difuso no texto para um leitor mais desatento. Classificamos quatro tipos de vítimas que podem combinar-se entre si: a vítima situação, personificada, às avessas e grupal.

²⁷ Tradução nossa do original francês “Dis-moi de quoi tu ris, je te dirai qui tu es”, Marcel Pagnol em *Notes sur le Rire* (1947).

4.4.1. A vítima situação

Voltando ao *cartoon* de Kroll [Fig. 52, acima], o *dessin de presse* mais parece questionar uma situação do que propriamente apontar em uma “vítima” com intenção de criticá-la ou de ridicularizá-la. Na realidade, o texto expõe um paradoxo – quem sabe, uma ironia do destino – por meio de elementos visuais contrastantes diante de um passado conservador/linear e de um presente progressista/complexo: o cinza em 1957 *versus* o colorido em 2007 e, na mesma lógica de pensamento, a mesa quadrada *versus* a redonda, a visão única dos olhares *versus* a dispersão dos olhares, o universo masculino *versus* a diversidade de gêneros e, como vimos acima, um desejo semelhante *versus* a pluralidade de desejos que precisam ser atendidos à medida em que vão ingressando novos países no bloco europeu. Só mesmo a copeira permanece a mesma.

Fica retratada essa peculiar e complexa realidade à imagem de uma Europa pós-moderna²⁸ e, de certa forma, à nossa própria imagem quando somos convidados a refletir sobre nossas dificuldades particulares em lidar com o diferente e com as diferenças no trabalho, na vida familiar, na vida política, no ambiente escolar ou em outros possíveis ambientes por nós frequentados.

Na leitura que fizemos deste *cartoon*, chegamos também à conclusão de que o ponto de interrogação na fala da copeira, talvez, sirva para materializar expressivamente o sentimento do leitor inscrito no texto, já que a função essencial do cartunista é captar a maneira como as pessoas sentem e pensam o mundo ao seu redor. Se todos pensássemos iguais tudo seria bem mais fácil, embora bem menos divertido ou empolgante, parece sugerir o *dessin de presse* de Kroll.

Mas se o alvo do discurso pode se revelar um tanto difuso, traduzindo uma ideia, um sentimento de impotência ou de incompreensão, em outros casos, a vítima se materializa de forma clara na charge ou no *cartoon* de imprensa. É o que sucede em inúmeros *dessins de presse* cuja visada irrisória incide sobre um político ou uma figura pública cujo defeito de caráter, de pensamento ou de ação, é colocado em questionamento naquele efêmero instante midiático.

²⁸ De acordo com o pensamento de Maffesoli (1987), ao termo pós-modernidade corresponde um mundo mosaico, um mundo feito de tribos ao qual acrescenta-se, hoje, o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a internet. Para esse autor, no caso francês, a ideia de uma república homogênea e indivisível está ultrapassada por um ideal comunitário em que, apesar das diferenças, o todo busca desesperadamente se manter coeso, ou seja, em equilíbrio.

4.4.2. A vítima personificada

A título de exemplificação, é o que ocorre na charge de Plantu [Fig. 53, abaixo], apesar de o referente ser idêntico ao de Kroll, temos, aqui, uma vítima claramente identificada, o então primeiro-ministro francês Jean-Pierre Raffarin (que aparece na decodificação da letra “R”), assim como um efeito de sentido crítico em relação ao tema “União Europeia”, próximo do sarcasmo, desta vez, objetivamente expressado no texto.

Figura 53 – Plantu publicado no *Le Monde* em *Les figures de style* de Caillaud-Roboam (2011, p. 12)
Em que o faz pensar essas letras ? E : Entediante U : Urna funerária R : Raffarin-já-chega !
O : Obá-vamos-pescar. P : Pedimos-que-Raffarin-apanhe ! E : Europa-o-que-é-isso-mesmo?

Entretanto, para uma compreensão do texto, não basta limitar o exercício de leitura à identificação da figura de Raffarin e ao fato de ter ocupado o cargo de primeiro-ministro entre 2002 e 2005, no governo do então presidente francês Jacques Chirac. Precisamos compreender minimamente o que essa vítima representa neste contexto sociocultural, ou seja, situá-lo como membro de uma família de agricultores de tradição política de centro-direita.

Além disso, importa, ainda, saber que defendeu uma posição favorável ao referendo para a ratificação da Constituição europeia (situação materializada na palavra

“sondagem” escrito no caderno do entrevistador e na atitude dos ratinhos em fileira diante da urna), a qual foi rejeitada por 55% dos franceses em 29 de maio de 2005²⁹. Notemos, aliás, que essa charge conversa com a charge de Kroll³⁰ apresentada no item 2.3. (p. 103) do segundo capítulo.

Com isso, além da identificação do político (ou de qualquer outra personalidade vítima do discurso), captar o possível sentimento que esse sujeito desperta nesta sociedade torna-se, na leitura da charge, vetor de conhecimento em situação de ensino-aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira. Não temos como não considerar os aspectos ideológicos, isto é, os possíveis imaginários e saberes sociais objetivando uma leitura mais reflexiva sobre os fatos nesta realidade retratada.

Traçando um possível paralelo, em contexto de ensino de português para estrangeiros, não bastaria saber que Fernando Henrique Cardoso ou Luiz Inácio da Silva foram ex-presidentes da república do Brasil para que o leitor participe do processo comunicativo que gerou uma charge com esses personagens da vida política brasileira. Tornar-se-ia necessário uma investigação, por menor que seja, sobre as trajetórias políticas e as principais ideias que defenderam (ou ainda defendem), além da identificação das questões levantadas no documento. A própria vida dessas personalidades trazem à tona elementos essenciais à captação da complexidade da realidade social a que nos propusemos estudar.

Nesse movimento, tal como anteriormente explicitado, vemo-nos na obrigação de resgatar prováveis relações interdiscursivas responsáveis pela criação de sentido na charge, principalmente diante da ironia como procedimento responsável para que se descubram, nas entrelinhas do texto, detalhes essenciais à compreensão do documento.

Considerando o propósito desta pesquisa, uma consulta à enciclopédia eletrônica Wikipedia pode se revelar um razoável ponto de partida. Tal ferramenta possibilita, sem nenhuma novidade, prever minimamente o percurso de leitura que o aluno fará, permite aceder às informações (ou parte delas) nas duas línguas, assim como dá acesso a outros *links*, isto é, a outras fontes confiáveis diretamente relacionadas ao tema.

²⁹ Para maiores informações sobre essa questão, podemos nos remeter ao discurso de Raffarin sobre as razões de dizer “sim” ao referendo sobre a Constituição europeia, em <http://discours.vie-publique.fr/texte/053001111.html> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

³⁰ Figura 30 do segundo capítulo, (ver p. 103).

Sobre essa possibilidade, observamos existir certa resistência em utilizar esse instrumento colaborativo de informação considerado ainda, por alguns profissionais da área, uma fonte de pesquisa incompleta e de escassa confiabilidade em contexto de ensino. Entretanto, de acordo com o pesquisador canadense Christian Vandendorpe, apesar das eventuais fraquezas³¹,

(...) esta enciclopédia não para de ganhar em credibilidade, particularmente nos meios científicos – que dão testemunho a este respeito de menor relutância do que os seus colegas da área de letras e de ciências humanas. Em dezembro de 2005, Jim Giles³² publicou na revista *Nature* um estudo comparado da *Wikipedia* e da venerada *Encyclopaedia Britannica*, baseado em quarenta e dois artigos de natureza científica avaliados por especialistas, mediante procedimento cego. Longe de uma oposição clara, como poderíamos ter pensado, os resultados colocaram os dois estudos no mesmo nível, cada uma delas quatro erros sérios e 162 omissões cometida pela *Wikipédia versus* 123 pela *Britannica*.³³ (VANDENDORPE, 2008, p. 19)

Outras pesquisas, citadas pelo mesmo autor, chegaram a conclusões similares. Mas esse obstáculo não é apenas circunstancial ou restrito ao contexto brasileiro, pois, em contexto educacional francês, o princípio de neutralidade defendida pela Wikipédia é vista como incompatível com os valores laicos e republicanos franceses, posição que, na visão de Eric Bruillard (2007), citado por Vandendorpe, visa, na realidade, privilegiar alguns pontos de vistas e proibir outros.

³¹ No caso da enciclopédia colaborativa, Vandendorpe se refere a inusitadas intervenções isoladas e mal intencionadas. Cita o caso Dreyfus. Recentemente, no Brasil, serve de exemplo a modificação dos perfis de jornalistas da rede Globo.

³² Os colaboradores foram impedidos de modificar a edição dos artigos durante seis meses. Jim Giles é autor da pesquisa citada no artigo de Vandendorpe GILES, Jim. Internet Encyclopaedias Go Head to Head, *Nature*, n° 438, pp. 900-901, 15 décembre 2005.

³³ Tradução nossa do original francês: (...) *cette encyclopédie ne cesse de gagner en crédibilité, particulièrement dans les milieux scientifiques – qui témoignent à cet égard d'une bien moindre frilosité que leurs collègues de lettres et sciences humaines. En décembre 2005, Jim Giles a ainsi publié dans la revue Nature une étude comparée de Wikipédia et de la vénérable Encyclopaedia Britannica, fondée sur quarante-deux articles de nature scientifique évalués par des experts, selon une procédure en aveugle. Loin d'être aussi tranchés qu'on aurait pu le croire, les résultats placent les deux études sur le même plan avec chacun quatre sérieuses erreurs et respectivement 162 omissions pour Wikipédia contre 123 pour la Britannica.*

Ora, qualquer posição enunciativa deveria ser igualmente considerada válida desde que devidamente identificada. O “processo de criação da Wikipédia ensina a apreciar as habilidades e os saberes que visam precisamente ensinar a disciplina histórica: citar suas fontes, verificar os fatos e se lembrar que a ‘verificabilidade’³⁴ é uma política oficial da Wikipédia”³⁵ (Vandendorpe, 2009, p. 20).

Sem querer estender-nos muito mais sobre esse assunto que envolve inúmeras questões, inclusive de caráter ideológico, devemos reconhecer que essa resistência reproduz similar desconfiança e os mesmos clichês que circulavam no século XIX em relação aos dicionários e às enciclopédias. A propósito, cabe registrar uma humorística representação dessa visão em dois caricatos verbetes de Flaubert no *Dictionnaire des idées reçues* (1850-1951):

DICIONÁRIO: - Para assim dizer: “Existe apenas para os ignorantes”. – Dicionário de rimas: usá-lo? Uma vergonha!

ENCICLOPÉDIA: - Rir de piedade, sendo uma obra rococó, e protestar contra.³⁶

Voltando à questão da identificação da vítima do humor em uma atividade de leitura de um *dessin de presse* – ponto principal deste quarto item –, em algumas situações, constatamos existir certa confusão entre a identificação do alvo do discurso sobre o qual recai o riso e o reconhecimento da vítima ou do ponto de vista crítico emitido em relação ao fato em pauta na mídia nacional.

³⁴ O autor se vale dos estudos de ROSENZWEIG, Roy. Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. *The Journal of American History*, vol. 93, n° 1, juin 2006, pp. 117-146.

³⁵ Tradução nossa do original francês: (...) “*le processus de création de Wikipédia apprend à apprécier les habiletés et les savoirs qui visent précisément à enseigner la discipline historique: citer ses sources, vérifier les faits et se souvenir que la ‘vérifiabilité’ est une politique officielle de Wikipédia.*”

³⁶ Tradução nossa do original francês: *DICIONNAIRE*: - En dire: “N’est fait que pour les ignorants. “- *Dictionnaire de rimes: s’en servir? Honteux! ENCYCLOPÉDIE*: - En rire de pitié, comme étant un ouvrage rococó, et tonner contre.

4.4.3. A vítima às avessas

Não raro, a questão da vítima às avessas acaba gerando problemas de compreensão no entendimento dado ao texto humorístico. Para que fique mais claro, observemos os seguintes exemplos:

Figura 54 – cartoon de Full – 08/08/2008

A história em quadrinhos de Hergé “Tintin no Congo” em breve ilegal na Bélgica...
Você reconhece possuir ilegalmente um “Tintin no Congo”? Sim s’nhô – E você o leu? – Sim s’nhô – É um ato de racismo! – Piedade s’nhô – É muito grave!! Seis meses de detenção... tenho dito!

Figura 55 – João Galvão – Folha de São Paulo – 12 de setembro de 2012

Ful³⁷ é um chargista independente³⁸ franco-belga. Sua charge foi publicada, em julho de 2007, quando um estudante congolense apresentou uma queixa ao tribunal denunciando a natureza racista da história em quadrinhos *Tintin no Congo* (1931) e pedindo que o livro infanto-juvenil fosse retirado de venda. Neste aventura, enquanto a Bélgica coloniza o Congo, o cartunista Hergé representa a África de forma bastante ingênua e os personagens negros são tratados de modo preconceituoso, refletindo o espírito da época³⁹.

Em paralelo, selecionamos a charge de João Galvão publicada no caderno *Opinião* do jornal *Folha de São Paulo*⁴⁰ a fim de contrastar os dois documentos que, ao que tudo indica, parecem discorrer sobre um pedido similar, desta vez ocorrido no Brasil, com as devidas e respectivas diferenças históricas e sociais. Em agosto de 2012, representantes do Instituto Advocacia Racial e Ambiental pedem para que seja censurada a distribuição, nas escolas públicas, da obra *Caçadas de Pedrinho* (1933), de Monteiro Lobato, por apresentar passagens ou, melhor dizendo, falas da personagem Emília de cunho racista e preconceituoso, ao chamar a Tia Anastácia e o Tio Bernabé de macaco e de urubu.

Nos dois exemplos acima, as vítimas do discurso não são as obras em si, questão que, não raro, confunde o leitor e ocasiona interpretações às avessas. Na relação *triádica*, é a ação jurídica movida contra elas que é alvo do discurso, ou seja, o pedido de censura de dois livros infanto-juvenis – de gêneros distintos – que divertiram gerações de crianças, desconsiderando-se o tempo em que foram escritas. O tema é, certamente, polêmico e complexo, mas além desse importante aspecto, o que merece ainda reflexão, considerando-se os objetivos deste estudo, é a maneira como cada um dos cartunistas retratou a situação e encenou seus personagens.

³⁷ Para maiores informações, acessar FULL. *L'actualité politique en Belgique dessinée par Full*, em <http://dessinsdefull.skynetblogs.be/archive/2007/08/index.html> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

³⁸ Como explicitado no capítulo anterior, a visão do profissional independente é sempre particular e individual perdendo-se uma possível relação de identidade com a linha editorial do suporte de informação. Tal escolha não constitui um problema em si, mas merece ser discutida com os alunos.

³⁹ Para maiores informações, acessar o site da Rádio France Internacional RFI. *Tintin au Congo, réservés aux seuls adultes ou interdit?*, em http://www1.rfi.fr/actufr/articles/092/article_54973.asp - último acesso em 11 de outubro de 2014.

⁴⁰ Como membro do grupo de pesquisa DIME (Discurso na Mídia Escrita), liderado pela Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias, as duas charges foram selecionadas, em setembro de 2012, por ocasião de uma aula sobre o humor na mídia, com a participação de professores mestrandos e doutorandos de língua portuguesa.

O tom denunciatório dos cartunistas – que, no caso da *Folha*, devemos ainda vincular à linha editorial pluralista e supostamente apartidária deste influente suporte de informação – pressupõe um leitor-destinatário inscrito em seu discurso que compartilha de uma opinião contrária à possível proibição. Contudo, não basta essa constatação, pois ao enunciar essa posição, cada cartunista constrói uma imagem de si no discurso, em função daquela que cria de seus próprios leitores.

No caso da charge de Full, a personagem “julgada” é submetida a duro questionamento por parte do juiz e passa a ocupar, por efeito analógico intertextual, o lugar da personagem negra e submissa da obra de Hergé. Ou seja, é-nos apresentada como vítima de uma ação coercitiva (materializadas nas falas do réu “sim s’nhor”, “piedade”) que privaria, por inversão de situação, o leitor branco do seu direito de liberdade, isto é, seu direito de ler *Tintin no Congo*. Em outros termos, materializa no *cartoon* uma relação de autoridade e de opressão nos modos que perpassam a história em quadrinhos franco-belga [Fig. 56 e 57, abaixo].

Figura 56 – *Ti branco é bom! Ti grande chef! Ti branco seu Boula Matari* [nome dado ao explorador britânico Henry Morton Stanley que contribuiu para o processo de colonização a pedido do rei Leopoldo 2º da Bélgica].
Não é que somos o máximo...!

Figura 57 – *Então! Mãos à obra!... Eu cansado – Vocês não têm vergonha? Deixar um cachorro fazer todo o trabalho sozinho! Vamos, bando de preguiçosos!... À obra...*

Estabelece-se, como dissemos acima, por analogia, um jogo enunciativo irônico na medida em que fica subentendido que a reivindicação possuiria seu correspondente histórico – ainda que o juiz não seja afrodescendente. A situação apresenta-se de certa maneira invertida, o que constitui um raciocínio questionável, ou seja, uma possível falácia, pois ficam distorcidos fatos e posições sócio-históricas de identidade.

Sabemos que qualquer atitude de submissão (inerente a qualquer discurso de cunho racista) constitui a manifestação de uma forma de superioridade de uns sobre outros, ou seja, de uma relação de opressão. Contudo, a reivindicação do cidadão congolês não configura uma atitude autoritária, mas um pedido de reparação histórica, independentemente de eventuais opiniões particulares e contrárias sobre o fato. Refletir sobre essa maneira de representar os fatos nos permite detectar detalhes da encenação discursiva que podem passar despercebidos para um leitor não iniciado. Além disso, permite-nos antever o leitor-destinatário inscrito no texto, ou seja, a maneira com é susceptível de ver o mundo a seu redor.

Em contrapartida, na charge de João Galvão, Emília é retratada com um remendo na boca, sentada em um livro, que se supõe ser a obra de Lobato, o qual se encontra diante da justiça, o que, por si só, constitui um problema e, também, uma incongruência, uma vez que a boneca de pano pertence ao mundo da ficção. Somos levados a nos compadecer, ou não, com a personagem, com o direito de expressão da jovem Emília – que convém reconhecer não chega ao sentimento de subserviência exacerbado na obra de Hergé – e cuja própria razão de existir se vê ameaçada, uma vez que falar muito e dizer tudo o que

pensa constitui uma das mais preponderantes características dessa personagem um tanto travessa da obra de Monteiro Lobato.

Observando esses dois casos, vemos que ao enunciar sua posição, o cartunista constrói uma imagem em função da imagem que ele cria dos seus próprios leitores, ou seja, de uma suposta instância de recepção que, para Charaudeau (2006a, p. 78), define uma “entidade compósita” portadora de um conjunto de valores histórico-sociais, ético-sociais e afetivo-sociais matizados, mas que precisam ser levados em consideração pelo autor do *dessin de presse*, assim como pelo suporte de informação, no caso da charge de Galvão.

Nas situações de leitura, é-nos possível compreender que a intenção da encenação é regular a conduta do outro por meio do jogo de inferências que nos guiam em relação àquilo que o destinatário, para o qual o texto foi construído, pensa e como pensa. No âmbito da análise do discurso, vimos no item 2.3. do segundo capítulo que a encenação deste “eu” em relação a um “Outro” ganhou o nome de *ethos*, conceito aristotélico entendido como poderoso recurso de persuasão.

Voltando à relação *triádica* do discurso humorístico materializado em um *dessin de presse*, o alvo pode ser um grupo de pessoas claramente identificável, sua ideologia ou a visão de mundo desse grupo.

4.4.4. A vítima grupal

É o que sucede nas duas charges sobre Maomé⁴¹, apresentadas nos primeiro e segundo capítulos, as quais visam reivindicar o direito de expressão dos cartunistas contra um preceito religioso muçulmano segundo o qual não se pode representar a figura do profeta.

Além do incondicional direito de expressão, conceito caro aos valores democráticos da República francesa – sobre o qual falamos em outro momento da pesquisa –, o que nos é possível reconhecer a partir delas é que, neste contexto cultural, o sagrado pode não ter o mesmo valor quando comparado com outras sociedades. Nesse aspecto, não nos parece incorreto afirmar que, para um aluno brasileiro, o lugar da fé em uma sociedade secularizada com a francesa é, igualmente, susceptível de ocasionar certo desconforto.

⁴¹ Figura 3 do primeiro capítulo (ver p. 38) e figura 39 do segundo capítulo (ver p. 134).

Em uma perspectiva discursiva, é preciso observar – isto é, não se trata de concordar ou não – que o sagrado *versus* o profano interligam-se e se opõem na medida em que essa oposição dá sentido às formas de pensamento e ao que se considera correto, ou não, dentro de um determinado contexto cultural. Ou seja, é preciso compreender que as duas charges manifestam o que a revista *Courrier International* chamou de “um choque de convicção”⁴² diante das reações e do entendimento atribuído às charges.

Não obstante essa questão, e refletindo novamente sobre a encenação dada a cada um dos *dessins de presse*, é-nos possível dizer que algo diferencia o humor expressado na charge de Plantu em relação à de Kroll. Enquanto Plantu visa a um efeito de sentido irônico, mas próximo do cinismo porque assume a negação dos valores do Outro – já que retrata uma figura do que pode vir a ser interpretado como o profeta –, Kroll expressa sua posição crítica, mas sem ultrapassar o limite de dessacralização quando afirma “Isso [o nada] não é Maomé”. É certo que a intenção crítica do chargista franco-belga consiste, igualmente, em burlar ou desautorizar a proibição, mas não nos é possível dizer que as duas charges produzem os mesmos efeitos.

Nessa justa medida, o humor polêmico é desafiador uma vez que sua ação pedagógica mexe com as representações e nos obriga a refletir sobre os próprios limites do humor na(s) sociedade(s). Será que posso fazer humor sobre temas julgados sagrados, sobre a morte, a doença, a desgraça e a miséria do Outro? Vimos que, segundo o famoso humorista Pierre Desproges, “podemos rir de tudo, mas não com qualquer um”⁴³.

Em contexto FLE, além da opinião bastante pragmática de Desproges e da posição um tanto racional do jornalista Jean-Luc Hess reproduzida no terceiro capítulo desta tese (ver p. 170), propomos retomar, a título de uma reflexão maior sobre o tema, a sensível e por demais sensata definição do riso social do escritor e cineasta francês Marcel Pagnol (1947/1990, contracapa):

⁴² Da expressão francesa “*choc de conviction*”. Para maiores informações sobre o caso Maomé, podemos nos remeter à matéria da revista COURRIERINTERNATIONAL. *Affaire Mahomet : les dessins sur les dessins, ou “Humour vaincra”*, em <http://www.courrierinternational.com/node/132306> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

⁴³ Nota 32 do primeiro capítulo (ver p. 58).

1. O riso é um canto do triunfo: é a expressão de uma superioridade momentânea, mas bruscamente descoberta por aquele que ri do ridicularizado.
2. Existem dois tipos de riso, tão distantes um do outro, mas também perfeitamente solidários como os dois polos do nosso planeta.
3. O primeiro, é o riso verdadeiro, o riso saudável, revigorante, relaxante. Eu rio porque me sinto superior a você (ou a ele, ou ao mundo inteiro, ou a mim mesmo). Chamamos esse riso de positivo.
4. O segundo é duro, e quase triste. Eu rio porque você é inferior a mim. Eu não rio de minha superioridade, eu rio da tua inferioridade. É o riso negativo, o riso do escárnio, o riso da vingança, da vendeta ou, no mínimo, da retaliação.
5. Entre esses dois tipos de riso, encontramos todo o tipo de nuances. E no equador, a meio caminho entre esses dois extremos, encontramos o riso completo, constituído pela combinação de ambos.⁴⁴

“Diz-me se você ri, como, por que, de quem e de quê, com quem e contra quê, e lhe direi o que você é”⁴⁵ afirma o historiador Jacques Le Goff (1997, p. 449). A reação, a relação e o distanciamento que o aluno-leitor estabelece com o alvo, a encenação dada ao discurso determinam os valores, as crenças, os conhecimentos e os desconhecimentos do aluno-leitor relativos às características deste gênero de texto e à função social do humor na sociedade.

Mas rir ou não rir (ou não sorrir) não depende exclusivamente do posição do leitor em relação à vítima do humor, convém, ainda, que nos questionemos sobre a legitimidade

⁴⁴ Tradução nossa do original francês: *1. Le rire est un chant de triomphe : c'est l'expression d'une supériorité momentanée, mais brusquement découverte du rieur sur le moqué. 2. Il y a deux sortes de rires, aussi éloignées l'une de l'autre, mais aussi parfaitement solidaires que les deux pôles de notre planète. 3. Le premier, c'est le vrai rire, le rire sain, tonique, reposant. Je ris parce que je me sens supérieur à toi (ou à lui, ou au monde entier, ou à moi-même). Nous l'appelons rire positif. 4. Le second est dur, et presque triste. Je ris parce que tu es inférieur à moi. Je ne ris pas de ma supériorité, je ris de ton infériorité. C'est le rire négatif, le rire du mépris, le rire de la vengeance, de la vendetta, ou, tout au moins, de la revanche. 5. Entre ces deux sortes de rires, nous rencontrons toutes sortes de nuances. Et sur l'équateur, à égale distance de ces deux pôles, nous trouverons le rire complet, constitué par l'association des deux rires.*

⁴⁵ Tradução nossa do original francês: *Dis-moi si tu ris, comment tu ris, pourquoi tu ris, de qui et de quoi, avec qui et contre qui, et je te dirai qui tu es.*

daquele que produziu o fato humorístico e o nível de aceitabilidade social do tema submetido ao risível do qual o cartunista se torna o primeiro juiz.

Nesse aspecto, fica claro que cada *dessin de presse* é único em seu gênero, pois, como diz Travaglia (1990, p. 61), “há, além do texto, toda uma situação que se toma como humorística e que cria também condições necessárias à existência do humor, para que se veja algo como objeto de riso ou não” neste singular contexto histórico-social.

4.5. E você acha isso engraçado?⁴⁶

Em *Humano, por demais humano* (1886), Nietzsche constata que quanto mais o humano está convicto mais desaprende a gargalhada, manifestação necessária para que consiga sair da verdade séria, isto é, da crença na racionalidade. Vimos, ao longo deste estudo, que o humor é a expressão escolhida pelo cartunista para dar conta da vida quando nenhuma explicação se mostra convincente ou quando o sentido que é dado às situações do cotidiano informativo parece estar cristalizado numa visão única da realidade.

Por isso, a mensagem de alguns cartunistas soa, por vezes, como um grito de resistência. Na opinião do historiador e jornalista francês Tomas Schlessers⁴⁷:

Os cartunistas não vieram para agradar, para ser “bonzinhos”, para responder a uma ou outra palavra de ordem: eles vieram para alimentar o debate. Quer estejam certos ou não, eles devem desafiar as certezas, perturbar a ordem estabelecida, violar as proibições, propor uma imagem do mundo que enfatiza suas contradições, ilumina suas zonas obscuras, zomba do conformismo conservador. Os cartunistas se intrometem em tudo: são crianças mal comportadas que observam os “grandes” deste mundo com ironia. Por debaixo de cada ato, de cada declaração, eles perseguem o

⁴⁶ Tradução da famosa pergunta provocadora “*Et vous trouvez ça drôle?*” que o humorista francês Coluche repetia em seus espetáculos de *stand-up* diante do riso da plateia, principalmente quando suas piadas revelavam certo cinismo.

⁴⁷ Diretor da Fondation Hartung-Bergman. Para maiores informações, acessar o site da fundação cujo tema é a arte moderna, em FONDATIONHARTUNGBERGMAN. www.fondationhartungbergman.fr/ - último acesso em 16 de outubro de 2012.

absurdo, o abuso de poder, a má-fé, o prazer das honras disfarçadas de profissão de fé. (SCHLESSER, 2010, p. 20)⁴⁸

Quando Coluche lançava a pergunta “E você acha isso engraçado?” a seu auditório, era de se perguntar se convidava a plateia a refletir sobre o “você” ou sobre o referente “isso”. Pouco importa, diz Sabbah (2010, p. 13), a única certeza que temos é a de que nenhum riso é absoluto já que o grau de humoricidade de uma situação, de uma palavra espirituosa, de uma cena, de uma caricatura varia em função das circunstâncias, da legitimidade daquele que faz rir, da composição do auditório, de sua convivência, de sua disponibilidade, do momento, do local, dos assuntos abordados e das intenções do humorista, questões já amplamente debatidas ao longo desta tese.

Entretanto, do ponto de vista da recepção, algumas manifestações humorísticas materializadas nos *dessins de presse* podem gerar maior desconforto do que outras, principalmente as que tratam de estereótipos, as que mexem com as representações ou, ainda, aquelas que impõem uma clara transgressão. Este quinto item trata, mais especificamente, dos obstáculos do efeito risível em situações de ensino quando nos deparamos com temas, quase sempre tabus, característicos do humor negro.

Não raro, inerente à própria contingência da vida humana, esse tipo de humor costuma deixar o leitor perplexo diante do inevitável sentimento de desespero que geralmente desperta. Vimos, no item 2.5. do segundo capítulo, que não é sobre os procedimentos linguísticos que o limite do humor deve ser julgado, pois é no âmbito da tematização que devemos nos perguntar se é possível fazer humor sobre tudo em função das culturas.

A respeito do humor negro, Charaudeau acrescenta:

É o âmbito ao qual se aplicam essas categorias de humor que fará com que o tipo de humor seja negro ou não. Estaremos diante do humor negro quando a temática toca a valores julgados negativos para uma determinada cultura,

⁴⁸ Tradução nossa do original francês: *Les dessinateurs de presse ne sont pas là pour faire plaisir, pour être « gentil », pour répondre à tel ou tel mot d'ordre: ils sont là pour alimenter le débat. Qu'ils aient raison ou non, ils doivent bousculer les certitudes, déranger l'ordre établi, enfreindre les interdits, proposer une image du monde qui souligne ses contradictions, éclairer ses zones d'ombre, raille la bien-pensante. Les dessinateurs se mêlent de tout: ce sont des enfants mal élevés qui regardent les “grands” de ce monde avec ironie. Sous chaque acte, déclaration, ils traquent l'absurdité, l'abus de pouvoir, la mauvaise foi, le goût des honneurs maquillés en profession de foi.*

como a morte, a velhice, a doença, a decadência física, a deficiência, a pobreza etc. Trata-se, nesses casos, de campos considerados sérios, de transcendências universais, e que são marcados pelo mistério da incompreensão, assim como pela existência de uma força vinda do Além. Ademais, o ato de transgressão arriscaria desencadear as fúrias desse Além, de voltar-se a dúvida sobre o mundo contra a própria pessoa e de fazer-se objeto de uma sanção.⁴⁹

Diante do que observamos ao longo deste estudo, não nos é possível partilhar inteiramente da opinião segundo a qual o humor não seria cultural, a despeito de reconhecer a pertinência desta reflexão. Para esvaziar a “velha tese” do humor cultural, Sirio Possenti (2007, p. 343) usa como principal argumento o fato de que tudo é cultura, o que nos parece também evidente. Logo, a “falsa tese” não acrescentaria nada à compreensão do fato, pois, como em todos os fenômenos de linguagem, o que o humor exigiria seria, apenas, determinados conhecimentos prévios (um saber e uma memória) que possibilitam, por parte do leitor destinatário, a compreensão do discurso humorístico, como de qualquer outro discurso. As teses sobre o humor cultural pecariam, ainda, por se restringir ao tema, que não “é, por si mesmo, criador de riso”, diz o autor.

Se o tema não é, por si mesmo, criador de riso, ele é portador de significação social que possibilita que o objeto do riso seja ou não risível. Em outros termos, o humorista conta com uma escala de valores e um esquema de representações socioculturais relativamente pré-estabelecidos para que se efetive o gatilho do riso dentro de uma determinada cultura, num determinado espaço temático e numa determinada situação de comunicação. Convém não perder de vista que os conceitos de cultura e de significado estão intrinsecamente atrelados à representação, a qual reflete, por sua vez, o que somos, ou seja, nossa identidade individual indissociável do nosso imaginário coletivo. Com isso, para nós, o fenômeno não se limita exclusivamente à memória e à compreensão do(s) seus referente(s).

⁴⁹ Tradução nossa do original francês: *C'est le domaine auquel s'appliquent ces catégories humoristiques qui fera que le type d'humour est noir ou non. On aura affaire à de l'humour noir lorsque la thématique touchée à des valeurs qui sont jugées négatives par une certaine culture, comme la mort, la vieillesse, la maladie, la déchéance physique, le handicap, la pauvreté, etc. Il s'agit là de domaines jugés sérieux, à transcendance universelle, et qui sont marqués à la fois par le mystère de l'incompréhension et l'existence d'une force de l'au-delà. Aussi, faire acte de transgression risquerait-il de déclencher les foudres de cet au-delà, de voir se retourner la mise en cause du monde contre sa propre personne et de faire l'objet d'une sanction.*

Além disso, do ponto de vista estritamente interacional, a possibilidade ou não de meu interlocutor ser ao mesmo tempo a vítima de uma ironia também releva de diferenças culturais. Sobre essa questão, Charaudeau constata:

No mundo latino-americano, por exemplo, esta possibilidade é quase excluída (a fim de evitar humilhar seu interlocutor), enquanto que ela é relativamente frequente entre os franceses (prazer do jogo polêmico). É talvez a razão pela qual alguns analistas oponham “humor” à “ironia”. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 29)⁵⁰

A questão ganha similar relevância na abordagem do humor negro em contexto de ensino-aprendizagem de outra língua-cultura, pois toca precisamente à problemática das representações sociais e do *imaginário sociodiscursivo* do leitor. Ademais, segundo Magalhães (2010), o peculiar humor negro francês oscila, com base nos textos bretonianos, entre a sabedoria e a loucura e nada tem a ver com o humor negro brasileiro que mais busca sua inspiração em Macunaíma, Brás Cubas e Néelson Rodrigues – um humor mais próximo do farsesco, do satírico ou do grotesco.

Nesse aspecto, não restam dúvidas de que o humor negro francês revelou-se ser o tipo de humor menos atrativo e mais dificilmente compreendido. Usamos a título de referência um *dessin* do ilustrador e, também, cartunista francês Claude Serre (1938-1998), retirado da emblemática obra *Humour Noir et Homme en Blanc* (1975) a qual obteve, no ano em que foi publicada, o *Prix de l'Humour Noir* – o prêmio do humor negro na França [Fig. 58, abaixo].

⁵⁰ Tradução nossa do original francês: *Il semble que la possibilité ou non que le destinataire soit en même temps la cible de l'acte ironique témoigne de différences culturelles. Dans le monde latino-américain, par exemple, cette possibilité est quasiment exclue (pour éviter d'humilier l'interlocuteur), alors qu'elle est assez fréquente chez les Français (plaisir du jeu polémique). C'est peut-être la raison pour laquelle certains analystes opposent "humour" à "ironie".*

Figura 58 – Claude Serre, *Humour noir et Homme en blanc* (1975)

O crítico francês de histórias em quadrinhos Jacques Glénat-Guttin, editor da obra de Serre, escreve:

Essa coleção de desenhos que Daumier não teria desaprovado não deixa de lembrar o humor negro do início deste século, quando as páginas dos números especiais de *l'Assiette au Beurre*⁵¹ sobre a medicina eram inundadas de tripas e de sangue. Nessa mesma linha, Claude Serre realizou também cerca de vinte desenhos para a revista *Satirix*, sob o título “Sang de moyenne” [Sangue de média]. Seu estilo aplicado, com quadrinhos minuciosamente trabalhados, mas de grande leveza, revela na maioria das vezes um gosto profundo pelo mórbido e pelo absurdo, um temor imenso da morte e do fim do mundo, que são menos passíveis de fazer rir do que de provocar o medo. (SERRE, 1975, contracapa, comentário nosso entre colchetes)⁵²

⁵¹ *L'Assiette au Beurre* é um antigo jornal satírico francês (1921-1936) que obteve um enorme sucesso na época em que foi lançado. A revista *Satirix* circulou nos anos 70 e não é mais comercializada.

⁵² Tradução nossa do original francês: *Ce recueil de dessin que Daumier n'aurait pas désavoué n'est pas sans rappeler l'humour noir du début de ce siècle, quand les pages des numéros spéciaux de l'Assiette au Beurre sur la médecine étaient inondées de tripes et de sang. Dans cette lignée, Claude Serre a également réalisé une vingtaine de dessins pour la revue Satirix, sous le titre “Sang de moyenne”. Son style appliqué, tout en trames finement travaillées, mais néanmoins d'une grande souplesse, révèle le plus souvent un goût profond pour le*

A leitura que fizemos do documento envergou quase que instantaneamente para os problemas de saúde pública e a precariedade do Sistema Único de Saúde no Brasil. Além disso, a terrível tragédia de Santa Maria (ocorrida dois meses antes da formação⁵³), quando mais de 240 jovens perderam a vida em um incêndio na boate Kiss⁵⁴, permanecia presente na memória dos participantes. Alguns disseram que não seria possível usar esse tipo de humor em tais circunstâncias.

Chamou nossa atenção o fato de em nenhum momento ter-se colocado a hipótese de se tratar de algo absurdo – ainda que possivelmente mais real do que a própria realidade – ou de uma situação que pudesse fugir do nosso entendimento, que expusesse o inexplicável ou, simplesmente, expressasse o poder da imaginação criativa do autor sobre o paradoxo da “morte”. O que se via parecia dever ser o que era: um horror.

Não obstante as questões inerentes à reiterada resistência em descrever não só o que o texto diz, mas o que deixa de dizer – ou seja, a urgência em se reduzir o inexplicável ao necessariamente explicável –, neste caso específico, o problema parecia também resultar do entendimento dado à função comunicativa do “humor negro” e à dificuldade de significar a própria ideia da morte que, aliás, permeia toda a obra de Serre supracitada. Há que se ressaltar que, como já constatava o poeta surrealista André Breton (1966, p. 10), a função do humor negro é significativa aos olhos da “nova sensibilidade moderna” francesa na compreensão do mundo, na produção não só de obras poéticas, artísticas, científicas, como ainda de novos sistemas filosóficos e sociais de pensamento.

Nessa perspectiva, convém que reflitamos, como dissemos acima, sobre o valor (ou a falta dele) atribuído aos temas considerados tabus na realidade social francesa quando comparada com a da língua/cultura estrangeira de partida, porque a resposta – o novo saber ou o saber reconhecer – encontra-se nesse provável choque de representações. De novo, não se trata de julgar, mas de preparar o aluno para outra possível escala de valores e provável adversidade de pensamentos inerente a toda sociedade e certamente inevitável quando se trata de compreender a fenômeno do riso no contexto no qual atuamos.

morbide et l'absurde, une grande peur de la mort et de la fin du monde, qui prétent moins à rire qu'à prendre peur.

⁵³ Ver nota 2, acima.

⁵⁴ Para maiores informações, acessar WIKIPEDIA. *Incêndio na boate Kiss* no site Wikipédia, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Inc%C3%AAndio_na_boate_Kiss - último acesso em 23 de outubro de 2014.

Convém reconhecer que não selecionamos o *dessin* de Claude Serre por acaso, pois já havíamos observado que o desconhecimento da função comunicativa do humor negro é susceptível de criar problemas de recepção na leitura que fazemos de uma charge ou de um *cartoon* de imprensa. Foi, a título de exemplificação, o que sucedeu com a charge de João Montanaro [Fig. 59, abaixo], publicada no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 14 de março de 2011. Nem o fato de se tratar de um chargista muito novo (14 anos de idade, na época) o poupou de críticas severas⁵⁵.

Figura 59 – João Montanaro, *Folha de São Paulo* (14 março 2011)

Na matéria divulgada no caderno *Ilustrada* da *Folha de São Paulo*, uma das razões apontadas para explicar o mal-entendido foi o desconhecimento por parte de alguns leitores do jornal do desenho original. Ou seja, a não identificação intertextual da xilogravura do japonês Hokusai do século XIX [Fig. 60, abaixo], havia, ao que tudo indicava, causado certo incômodo. Em função de dados situacionais, a charge foi ainda considerada um desrespeito, levando-se em consideração a importante comunidade japonesa no Brasil.

⁵⁵ Para maiores informações, acessar FOLHA.UOL.COM.BR. *Cartunista da Folha é criticado por retratar tsunami em charge* publicado no caderno *Ilustrada*, em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/889553-cartunista-da-folha-e-criticado-por-retratar-tsunami-em-charge.shtml> - último acesso em 24 de outubro de 2014.

Figura 60 – A onda de Kanagawa, de Hokusai (1831)

Mas o desconforto maior não se explicava exclusivamente por isso, do ponto de vista da sua compreensão, a representação que se tem do gênero charge, pelo menos no Brasil, também havia ocasionado problemas de recepção. Na matéria jornalística supracitada, o quadrinista Maurício de Souza afirma: "as pessoas ligam a palavra 'charge' a coisas alegres, mas a ideia é ser um convite ao pensamento", ainda que seja pela ironia (neste caso, uma triste ironia do destino) ou pelo humor negro, convidando a uma reflexão crítica diante da tragédia. Foi interessante observar que, na França, um *dessin de presse* do chargista francês Plantu, similar ao de Montanaro [Fig. 61, abaixo], e publicado no mesmo dia no *Le Monde*, não parecia ter causado tamanha reação. Pelo menos, na época, não nos foi possível encontrar informações nesse sentido no site do jornal.

Figura 61 – Plantu, *Le Monde* (14 março 2011)

Há que se ressaltar que vários cartunistas ao redor do mundo produziram a mesma charge⁵⁶. Nelas, o humor negro buscava expressar, com certo desespero, uma incoerência, um sentimento de não entendimento e uma sensação de impotência perante a revolta da natureza – já presente na xilogravura original de Hokusai – contra a expansão nuclear e habitacional em zonas costeiras. A ironia no encontro desses universos estranhos um do outro e o efeito de sentido crítico serviam de válvula de escape diante do que fugia ao bom senso e à razão aos olhos dos cartunistas. Contudo, a intenção do jovem cartunista João Montanaro não foi compreendido desse modo por alguns leitores brasileiros da *Folha de São Paulo*. A seguir, falamos precisamente, da concepção de interculturalidade e de sua abordagem na leitura do humor materializado em *dessins de presse*.

4.6. O inferno no humor é o Outro

O humor descreve meticulosa e minuciosamente a realidade como ela é. Por essa razão, haveria algo de científico nesse fenômeno universal e, simultaneamente, multiforme em função das culturas, constatou Bergson (1899). Em uma acepção psicanalítica da questão, vimos que o humor materializado em um *dessin de presse* costuma apelar, de maneira implícita, a uma revolta (que pode ou não ser minha), a um julgamento (que pode diferir do meu) e/ou a um engajamento (no qual posso ou não me reconhecer), tudo isso, via de regra, com base no concreto, já que o cartunista busca sua inspiração no cotidiano de informação, ou seja, na atualidade.

Com base nos estudos de Roger Clausse (1963), Marques de Melo (cf. 2003, p. 18) explica que o conceito de *atualidade* na mídia imprensa decorre da necessidade social de se conhecer os acontecimentos do mundo cujo objetivo prático é formar uma opinião ou tomar a decisão de uma ação. Assumindo o caráter de situação de ação, de pensamento ou de opinião, não pode ser desvinculado do universo de expectativas, nem da coletividade que pretende influenciar. Por isso, por meio da leitura de *dessins de presse* descobrem-se conflitos de valores, realidades sociais nem sempre esperadas, verdades contraditórias, choques de mentalidades, costumes e ideias estereotipadas peculiares à

⁵⁶ Para maiores informações, acessar CARICATURES&CARICATURE. *Comment le dessin de presse aborde les grandes crises et les catastrophes qui touchent nos sociétés*, em www.caricaturesetcartature.com/article-dessins-de-presse-et-catastrophes-comment-le-dessin-de-presse-aborde-les-grandes-crisis-et-les-catastrophes-qui-touchent-nos-societe- último acesso em 20 de Novembro de 2014.

cultura estrangeira que merecem ser analisadas, pois é esse olhar parcial, autêntico e, por vezes, inadequado sobre a realidade que dá sentido às sociedades ou pelo menos o complementa.

Na visão de Robert Galisson (2002), é cada vez mais imprescindível diversificar os modos de acesso à cultura partilhada, aquela comum à maioria, o que constitui um evidente desafio quando a língua estrangeira é ensinada fora de seu contexto. Iniciar à compreensão do humor materializado em um *dessin de presse*, na perspectiva de outra realidade social, participa, em parte, desse esforço que visa garantir o domínio progressivo das culturas experienciais em FLE complementando os tradicionais programas de “cultura e civilização” dos manuais de ensino, principalmente no tocante a certo cotidiano francês ora distante, ora não tão distante do nosso.

Assim, embora os temas retratados nos *dessins de presse* não costumem fugir muito dos tradicionalmente elencados na sala de aula (vida pública, vida privada, vida política, educação, saúde, esporte, lazer, cultura, trabalho, religião etc.), eles diferem na maneira como são abordados e como se apresentam ao leitor. A título de exemplo, observemos um *dessin de presse* de Ranson [Fig. 62, abaixo], publicado no cotidiano de informação *Le Parisien*, após o filme *The artist* ter recebido o Oscar 2012 do melhor filme estrangeiro, melhor diretor, ator, figurino e música.

Figura 62 – Ranson no *Leparisien.fr* (2012) *Mudo e em preto e branco!*
A França nunca tinha brilhado tanto nos EUA desde...desde... Desde o mímico Marceau?

Que sentido atribuir ao *dessin de presse*? Reivindicação de um ícone cultural esquecido? Provavelmente. Castigo, por parte do chargista, tendo em conta a atitude um tanto distraída de Jean Dujardin que exigiria correção? É possível. Humor por analogia como resultado de uma inusitada coincidência histórica e cultural? Certamente. Que significado atribuir aos três pontos colocados após a fala de Jean Dujardin? E à atitude interrogativa um tanto real e “cruel” do “mime Marceau”? O que esses dois humoristas têm em comum? O que os distancia? Como lidamos, no Brasil, com nossos próprios ícones culturais?

A abordagem *sui generis* dos fatos amplamente noticiados na mídia introduz elementos culturais no sentido sociológico do termo, ou seja, a partir de um sentimento de cumplicidade abrindo caminho para o imaginário comum francês do qual fazem parte Dujardin e Marceau, estabelecendo, não por acaso, uma relação entre um e outro personagem que chama a atenção. Tal como diz Guyon (2002, p. 76), “destinado a representar e a comentar as realidades presentes, o desenho humorístico expõe então a cultura viva que tece cotidianamente a coletividade ‘França’.”⁵⁷

Nesse caminho de descoberta(s), explicitamos, no item 4.2. acima, que uma atividade de compreensão em leitura de um *dessin de presse* deve abrir possibilidades de explorações nunca completamente engessadas em função de seu caráter lúdico-enigmático. Contudo, por associar jogo e inteligência, tal percurso requer uma mediação, assim como a intervenção de um saber que possa favorecer atividades reflexivas com base na situação de enunciação da qual se origina o documento.

Além disso, o percurso deve essencialmente despertar a curiosidade, suscitar o comentário, motivar a troca de impressões e de possíveis experiências similares no contexto social do aluno visando, sempre que possível, mobilizar uma « personalidade intercultural » na interpretação que se faz do texto. Considerando os objetivos desta pesquisa, assim como os resultados obtidos nas atividades exploratórias e decorrentes análises proporcionadas ao longo desta tese, o entendimento dado a essa mobilização merece especial atenção.

⁵⁷ Tradução nossa do original francês: (...) *destiné à représenter et commenter les réalités présentes, le dessin d’humour introduit donc à la culture vivante qui tisse quotidiennement la collectivité “France”*.

Em contexto educacional a questão intercultural não é nova, especificamente na França por ser um dos principais países europeus de imigração. Sobre a interculturalidade em situação de ensino, Pretceille (1999) pontua existir, em todas as áreas do conhecimento, certa “folclorização” das culturas em detrimento de atividades que colocam no centro do processo a inter-individualidade.

Ora, diz a autora (*op. cit.*, p. 121), “a aprendizagem do encontro com o outro em um mundo marcado pela diversidade tornou-se imperativa e não pode mais se satisfazer do implícito e do modo de evidência já que, precisamente, as referências não são mais partilhadas de maneira espontânea”⁵⁸ entre os diversos indivíduos de uma mesma realidade social.

Em contexto de ensino-aprendizagem do FLE não é muito diferente, as atividades ditas “interculturais” limitam-se, não raro, a todo o tipo de tarefas comparativas sobre hábitos, rituais e manifestações culturais mais facilmente perceptíveis (a culinária, as festas, a música francesa etc.) circunscrevendo a noção mesma de cultura a generalizações e anacronismos. Esse olhar um tanto reduzido da questão acaba incentivando avaliações comparativas em sala de aula, reforçando, por vezes, e na pior das situações, ideias pré-concebidas e definindo os fenômenos *a priori*.

A fim de ilustrar o que queremos dizer com isso, selecionamos uma proposta de atividade da pesquisadora Florence Windmüller⁵⁹ (2011), em seu guia de ensino para uma abordagem do intercultural em FLE (níveis A2/B1/B2/C1 do QECRL), que chamou nossa atenção. Na proposta de atividade [Fig. 63, abaixo], reiteram-se alguns dos clichés mais comuns atribuídos aos franceses solicitando que se estabeleçam relações entre o “falar sobre” e possíveis identidades estrangeiras (alemã, mexicana, chilena, japonesa, entre outras). Logo, dizer que os franceses vão dormir com as galinhas constitui uma afirmação vinda de um mexicano cujo hábito é o de se deitar tarde. Afirmar que os franceses são superficiais e que as mulheres francesas passam o tempo todo na praia exibindo seus seios só pode ser uma constatação emitida por uma japonesa. Considerar que os franceses não

⁵⁸ Tradução nossa do original francês: (...) *l'apprentissage de la rencontre de l'autre dans un monde marqué par la diversité est devenu l'impératif et ne peut plus se suffire de l'implicite et du mode de l'évidence puisque, justement, les références ne sont plus spontanément partagées.*

⁵⁹ Convém deixar claro que o exemplo citado não serve para avaliar o conjunto da obra da pesquisadora alemã sobre o tema do cultural e do intercultural em FLE.

respeitam a família e pensam cada um por si é certamente uma opinião expressada por um chileno, e assim por diante.

Activité 3 • Fiche 3	Clichés et stéréotypes		
Parler des Français			
<p>1. Voici des extraits de ce que différentes personnes étrangères ont répondu quand on leur a demandé: «Que pensez-vous des Français?» Associez chaque remarque avec la personne qui l'a faite en inscrivant le bon chiffre dans les cases.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les Français? Ils se couchent avec les poules! 2. Leur manque d'humour me glace. 3. Pourquoi courent-ils toujours? 4. Ils s'agitent constamment. Ils me donnent mal à la tête. 5. Ils ne respectent pas la famille. C'est chacun pour soi. Personne ne prendrait en charge un parent, un frère ou une sœur... 6. Les Françaises sont superficielles. Elles passent leur temps à se bronzer, les seins nus sur la plage et font en sorte que ça se sache quand elles rentrent de vacances! 7. Les Françaises préfèrent avoir les pieds mouillés plutôt que de mettre des bottes. Il n'existe aucun autre pays où la peur du ridicule soit aussi forte! 8. Les Français aiment beaucoup leur confort. Quelle perte de place dans les appartements! Ces longs couloirs inutiles! Et les bidets, mais pour quoi faire? 			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> ☐ Ruben, mexicain ☐ Takahiro, japonais ☐ Stanislas, burkinabé ☐ Claudia, allemande </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> ☐ Pedro, chilien ☐ Steve, britannique ☐ Dimitri, russe ☐ Paulina, bulgare </td> </tr> </table>		☐ Ruben, mexicain ☐ Takahiro, japonais ☐ Stanislas, burkinabé ☐ Claudia, allemande	☐ Pedro, chilien ☐ Steve, britannique ☐ Dimitri, russe ☐ Paulina, bulgare
☐ Ruben, mexicain ☐ Takahiro, japonais ☐ Stanislas, burkinabé ☐ Claudia, allemande	☐ Pedro, chilien ☐ Steve, britannique ☐ Dimitri, russe ☐ Paulina, bulgare		
<p>2. Comment expliquez-vous l'opinion de ces personnes?</p>			
<p>3. Quelles appréciations trouvez-vous personnellement justifiées? Pourquoi? Êtes-vous déjà entré en conflit avec une personne qui ne partageait pas vos valeurs? Racontez...</p>			

Figura 63 – *Français Langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle* (WINDMÜLLER, 2011, p.146)

Nesse tipo de abordagem, a noção mesma de alteridade se vê banalizada. Além do mais, esvaziam-se os próprios discursos na medida em que os “dizeres” se distanciam de um possível desafio educativo, pois não visam à transformação (apenas à ratificação de ideias pré-concebidas) e tendem a subestimar – ou certamente não incentivam – a habilidade crítica do aluno ao privilegiar (e reproduzir) uma visão generalista e um tanto utilitária da questão.

Em nossa opinião, esse tipo de atividade dita “intercultural” reativam preconceitos e comportamentos estereotipados em vez de desconstruí-los, ainda que nos disponhamos a explicar as razões de tais generalidades e que encorajemos, na melhor das hipóteses, uma reflexão sobre a origem de possíveis apreciações pessoais sobre a questão.

Tais julgamentos encontram-se descontextualizados, diferentemente do que ocorre com documentos humorísticos, dentre eles o *dessins de presse*, que se valem, geralmente, de possíveis discursos estereotipados autênticos colocados em contexto, como, por exemplo, na charge de Plantu sobre o plano de austeridade imposto pela UE (Figura 4, do primeiro capítulo, ver p. 39) ou na de Kroll quando os franceses dizem “não” ao projeto de tratado constitucional europeu (Fig. 30 do segundo capítulo, ver p. 103).

Acreditamos poder afirmar que esse tipo de atividade seja mais recorrente do que nos é possível imaginar. Além disso, em contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre elas o FLE, a mecanização dos conceitos de interculturalidade e de diversidade na abordagem dos textos e das atividades traz, curiosamente, mudanças paradoxais quanto à concepção de autonomia e quanto à aceitação do Outro na sala de aula. O psicanalista Martin Pigeon, da escola lacaniana de Montreal, faz uma observação interessante a respeito que chama a atenção:

A promoção contemporânea da autonomia esvazia ao máximo o encontro com a alteridade, o encontro conflituoso com o Outro, explicando a proliferação de auto-termos ... (auto-avaliação, auto-controle, auto-gestão, auto-referencial, auto-satisfação ...). O problema é que não existe humanidade sem alteridade, e muito menos autonomia.⁶⁰

⁶⁰ Tradução nossa do original francês: *La promotion contemporaine de l'autonomie évacue le plus possible la rencontre avec l'altérité, la rencontre conflictuelle avec l'Autre, d'où la multiplication de modalités auto-...*

Não resta dúvida de que, atualmente, tende-se a dar maior importância à capacidade de autonomia do aluno em detrimento da natureza social e socializadora do ensino. Entretanto, o aspecto socializador se revelou intrínseco aos percursos de leitura de *dessins de presse* uma vez que o ato de compreensão pressupõe um jogo de espelhamento que se expressa por ordem da semelhança ou da diferença em relação à cultura e às eventuais dissonâncias interpretativas, inclusive entre sujeitos oriundos de uma mesma comunidade cultural. Logo, o esquivo da experiência do encontro (ou do desencontro) com o Outro *versus* certa banalização da noção de autonomia em situação de ensino merece reflexão e, com base nessa solitária ou auto-utilitária concepção, convém deixar claro que o humor tem pouco a contribuir na medida em que não é ou não deveria ser auto-mensurável.

Além disso, em contexto FLE, muito se fala da noção de “*prendre en compte*” cujo objetivo é responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem, mas pouco se fala de “*prendre en compte*” o Outro, ou seja, de comprometer-se com o Outro. Como opção educativa, temos a impressão de que o “*saber fazer*” ou o “*saber*” *tout court* – ou seja, o saber ou o conhecimento posto no absoluto –, no que concerne à cultura, costuma sobrepor-se ao “saber ser” e, logo, à disposição para saber descobrir o Outro, intrinsecamente ligado, no QECRL⁶¹, à noção de “saber-aprender” em um mundo cada vez mais marcado pelo incerto e pelo diverso. Essa discussão é sem dúvida mais profunda e vai além dos objetivos mais específicos desta pesquisa. Contudo, o ato enunciativo humorístico coloca no centro do processo de formação leitora do indivíduo o sentido, a representação, a interpretação e a problematização discursiva, assim como a visão social particular do aluno sobre o riso que pode, ou não, distanciar-se do ponto de vista cultural ou social do outro.

Posto isso, e considerando o posicionamento teórico adotado neste estudo, mobilizar uma personalidade intercultural em uma atividade de compreensão em leitura de um *dessin de presse* é, antes de tudo, educar para a eminência de uma heterogeneidade estrutural visível, mas nunca completamente definitiva.

(*autoévaluation, autolimitation, autogestion, autoréférence, autosatisfaction...*). *Le problème, c'est qu'il n'y a pas d'humanisation sans altérité, ni d'autonomie non plus*. Para ler o artigo na íntegra, acessar *Le toutalisme hypermoderne I*, em <http://www.asies.org/Textes/Le-toutalisme-hypermoderne-I-Les-conditions-historiques> - último acesso em 29 de outubro de 2014.

⁶¹ Cf. p. 17 do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Nessa perspectiva, quanto menos se pré-definem os fatos, maior se torna a disposição do aluno para o desconhecido, para a estranheiridade, ou seja, para o estranhamento e a possível desconstrução de pré-construídos que possam emergir na atribuição de sentido dado ao texto. A título de reflexão, selecionamos um *cartoon* de Willem [Fig. 14, abaixo], publicado na revista francesa de informação televisiva *Télérama*, em janeiro de 2007, que discorre, justamente, sobre a problemática do estranhamento entre culturas.

Figura 14 – *Plantu et les 77 dessinateurs* (2010, p. 105)
Sua maneira de se vestir me ofende profundamente!
É minha religião que me obriga a isso!

Sobre esse *cartoon*, diríamos, valendo-nos das palavras de Pretceille, que:

A capacidade de se mover em vários mundos e segundo várias perspectivas é uma necessidade do nosso tempo (...) entre os obstáculos para a compreensão mútua, devemos mencionar a

incapacidade de se colocar do ponto de vista do outro, de lançar sobre si mesmo e seu grupo um olhar exterior. (PRETCEILLE, 1999, p. 116)⁶²

Nessa caminhada, as possíveis dessemelhanças podem emanar do diálogo ou das pontes que estabelecemos entre as duas culturas, assim como de relações intersubjetivas na sala de aula. As diversidades religiosa, política, de pensamento, de gênero, de hábito, de vestimenta, entre tantas outras possíveis, são cada vez mais parte integrante de nossa realidade diária. No humor, esse reconhecimento identitário ocorre precisamente por meio do jogo de “chacoalhadas” de possíveis universos representacionais e pela materialização de possíveis conflitos que nos permitem refletir sobre o consenso de uma suposta harmonia de sociedade.

Em outros termos, devemos ser capazes de entrever, tal como explica o educador Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 97), o olhar do Eu sobre o próprio Eu, do Eu sobre o Outro, do Outro sobre ele mesmo ou do Outro sobre o Eu. Nesse jogo, “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”, tornando-se, nessa justa medida, um desafio pedagógica e social “pois em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável” (*loc. cit.*). Tal enfoque no humor implica no despertar de uma consciência da complexidade das inter-relações sociais, como também intersubjetivas, a começar, como já dissemos, pelo local, ou seja, pela sala de aula, já que o fato humorístico suscita naturalmente esse movimento.

Uma vez definido o arcabouço didático-pedagógico adaptado ao tema que nos propusemos a investigar, chegamos ao término deste estudo podendo concluir com a ferramenta que constituiu um dos propósitos desta pesquisa: a construção de um roteiro de análise pré-didática que sumariza, de certo modo, tudo o que foi pontuado e discutido ao longo desta tese.

⁶² Tradução nossa do original francês: *L'aptitude à se mouvoir dans plusieurs mondes et selon plusieurs perspectives est une nécessité de notre temps (...) parmi les obstacles à la compréhension mutuelle, il faut citer l'incapacité à se placer du point de vue d'autrui, à jeter sur soi et son groupe un regard extérieur.*

4.7. Roteiro pré-didático de leitura do humor no *dessin de presse*

Para Moirand (1979), os modelos de análise discursiva pré-pedagógicos se revelam de grande utilidade na medida em que permitem examinar o funcionamento dos textos que serão lidos. Além disso, possibilitam prever estratégias didáticas que auxiliam, professores e alunos, na identificação e na compreensão dos mecanismos textuais e discursivos materializados em um texto. Ou seja, no caso desta pesquisa, a tarefa de compreensão em leitura do ato discursivo humorístico colocado em perspectiva no gênero *dessin de presse*.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, na visão de Joly (2009, p. 38), uma das funções primordiais do modelo de análise de texto é sua “*função pedagógica*” que aguça a capacidade de observação, favorecendo o conhecimento e possibilitando captar novas informações na recepção espontânea dos textos.

Por conseguinte, tivemos a preocupação de conceber uma ferramenta que pudesse ser suficientemente clara e abrangente aos olhos do professor interessado na tarefa de compreensão em leitura do humor. Neste intuito, o roteiro, por nós elaborado, objetiva propor um olhar mais aprofundado sobre o ato discursivo humorístico materializado no *dessin de presse* visando, à luz dos subsídios teóricos que embasam esta tese e dos resultados obtidos nos experimentos de exploração prática, a realização de intervenções de leitura mais cuidadosas, criativas e reflexivas em sala de aula.

Todos os aspectos destacados não precisam ser explorados e alguns elementos são, por vezes, abordados sob ângulos distintos. O próprio roteiro visa também apontar, caso a caso, os pontos a serem eventualmente tratados com maior prudência. Por fim, tal como explicitamos nos início deste quarto e último capítulo, caberá ainda ao professor escolher aquele aspecto de leitura que lhe parece mais pertinente e adaptado ao perfil, ao nível e aos interesses do grupo/classe.

Contextualização do documento humorístico

- Identifique a fonte do documento? Ele aparece em:

Uma publicação impressa ☐

Uma publicação em versão eletrônica ☐

Uma revista ☐

Um blog ☐

Um livro ☐

Um outro suporte de informação. Qual ?

- Se possível, identifique a linha editorial do suporte de informação? O que descobriu a respeito ?
- Esse suporte de informação possui alguma história particular? É possível identificar alguma tradição associada a esse suporte de informação ?
- Analise, se possível, uma ou várias edições deste suporte de informação (do livro ou da revista). Identifique algumas particularidades.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- Identifique o autor do documento.
- É uma personalidade célebre ou socialmente reconhecida?
- Em caso afirmativo:

Onde costuma publicar? Já publicou algum livro? É autor de outros gêneros ditos humorísticos ? Em caso afirmativo, quais são seus temas favoritos ? Identifique as particularidades das demais publicações/obras/gêneros em torno do humor.

- Caso contrário:

Trata-se de um blogueiro? Em caso afirmativo, descreva o blog em algumas linhas. Escolha de três a cinco palavras-chaves que o definem. Está vinculado a alguma entidade ou a um outro suporte de informação? Em caso afirmativo, qual?

É um autor independente? Em caso afirmativo, onde esse autor busca sua legitimidade? O que o autoriza a fazer humor?

Nota : Em relação à legitimidade, lembre-se de que é possível fazer humor sobre tudo, mas não com qualquer um, nem em todas as circunstâncias. Questione-se sobre a profissão do autor, o suporte de informação que legitima seus textos, sua nacionalidade (caso se trate de um tema intercultural cujo valor pode ser percebido como estereotipado), sua possível notoriedade (ou a falta dela), sua posição social (ou política), seu gênero (caso o documento trate de assuntos sexistas) etc.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- Quando o documento foi publicado? Identifique a data e o ano de publicação.
- Estamos diante:
 - de um tema atemporal?
 - de um tema associado a um momento preciso da atualidade? Qual ? Esse fato ainda é atual?
- Trata-se de um tema delicado ? Em caso afirmativo, explique por quê.
- Na sua opinião, o tema é especificamente associado a uma determinada cultura ou trata-se de um tema « universal »? Justifique sua posição.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- À primeira vista, qual parece ser a intencionalidade do documento? Lembre-se de que várias combinações são possíveis:
 - Divertir / descontrair [quem ou o quê ?]
 - Criticar / corrigir [quem ou o quê ?]
 - Ridicularizar / ofender [quem ou o quê ?]
 - Denunciar / atacar [quem ou o quê ?]
 - Questionar / problematizar [quem ou o quê ?]

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Análises dos aspectos enunciativos

- Em que âmbito da sociedade ocorre a ação no texto?
Privado ☐ Público ☐ Político ☐ Religioso ☐ Profissional ☐
Educacional ☐ Outro : _____
 - É possível identificar uma legenda que acompanha o documento? Em caso afirmativo, qual é sua função? Ela complementa ou contradiz o que você vê na imagem? Que assunto o texto coloca em destaque?
 - É possível identificar diálogos? À primeira vista, que relação você estabelece entre a legenda, o diálogo e as imagens do texto?
 - O autor coloca em cena um ou vários personagens-enunciadores? É possível identificar um interlocutor-personagem? Em caso afirmativo, descreva cada um deles.
- Os personagens são:
1. Reais? Identifique quem são (ou que é)? O que representam no contexto social do documento?
 2. Ficcionalis? Que papéis sociais eles desempenham nesta sociedade? Você identificou uma profissão específica ? Em caso afirmativo, qual ou quais?

Professor ☐ Advogado ☐ Político ☐ Policial militar ou civil ☐ Médico ☐
Outro : _____
- Na sua opinião, por que tais profissões ou papéis sociais podem ser considerados risíveis ?
 - Eles são risíveis para você? Justifique sua posição.
 - Na sua opinião, qual é o destinatário deste texto? Descreva o provável cúmplice do ato humorístico, ou seja, aquele que ri.
 - O que estaria na origem de um efeito risível no potencial leitor/destinatário ?

- Esse documento o fez rir? Independentemente de sua resposta, justifique-a pessoalmente.
- Em que medida esse documento pode não suscitar o riso de alguns? Fundamente sua opinião.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- Qual é o alvo (a vítima) do texto humorístico? Contra o quê ou de que se está rindo? Trata-se de:

- a) « Um locutor/vítima », ou seja, de um riso de auto-derrisão?

Reflexão: Por que rir de si-mesmo ? Apresente seu ponto de vista.

- b) « Uma vítima/Outra », ou seja, rimos de alguém ou de alguma coisa. Do quê (várias vítimas podem se combinar entre si)? Uma situação ☐ Uma pessoa ☐ Um grupo de pessoas ☐ Uma ideia/opinião ☐ Um partido político ☐ Um tema tabu ☐ Uma ironia do destino ☐ Um tema delicado ☐ Uma profissão ☐ Uma crença ☐ Um defeito ☐ Outro ☐ : _____

Reflexão: Na sua opinião, o destinatário cúmplice ri porque se sente superior à vítima do humor (sem que ela seja inferiorizada) ou ele ri porque a vítima é socialmente considerada inferior a ele (como no caso das piadas sexistas, racistas, homofóbicas etc.)

- c) « Um interlocutor/vítima », ou seja, trata-se de uma (inter)conivência, mas o que pode também ser interpretado como uma agressão ou uma provocação. Rimos do outro e com ele.

Nota: Lembre-se de que, em função de aspectos culturais, não é sempre bem visto fazer ironia com seu interlocutor.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Análise da estrutura não-verbal

- Descreva o que você vê na imagem e explique se, numa primeira instância, ela lhe parece risível. Com base em que elementos você fundamenta essa primeira impressão?
- Descreva o que você vê pensando ainda nos possíveis efeitos de contraste ou de paralelismo na imagem (as cores, a disposição dos elementos situacionais e dos personagens).
- O que esses elementos representam no contexto social do documento? É possível identificar alguns símbolos, siglas, imagens, personalidades ou objetos que poderíamos associar a outras ideias ou outras realidades não diretamente expressadas no texto?

Reflexão: Lembre-se de que, em se tratando de humor, é sempre interessante perguntar a opinião de outros leitores a fim de auxiliá-lo na tarefa de compreensão em leitura do texto, pois podem surgir elementos ou questões susceptíveis de serem discutidos na sala de aula.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- A encenação dos personagens lhe parece de natureza risível? São personagens humanos? Caso não sejam, o que esses personagens evocam?
- Na imagem, o que os traços acentuam? Trata-se de um humor expressado por meio dos traços ou do corpo físico (o sistema não-verbal)? Por meio da palavra (o sistema verbal)? Os dois?
- As personagens são mais ou menos caricaturadas ? Os traços lhe parecem querer : Exagerar ☐ Desfigurar ☐ Acusar ☐ Desmoralizar ☐ Degradar ☐ Deformar ☐ Quem ou o quê? Por que?
- Qual a principal intenção da mensagem não-verbal ?
 - Uma intenção descritiva (uma imagem que caricatura quem ou o quê?)
 - Uma intenção narrativa (uma imagem que conta o quê?)
 - Uma intenção explicativa (uma imagem que elucida o quê?)
 - Uma intenção poética (uma imagem intuitiva a respeito do quê?)
 - Uma intenção argumentativa (uma imagem que critica o quê ou quem?)
- Que elemento coloca em evidência a existência de uma possível ambiguidade no texto? A imagem ☐ As proposições verbais ☐ A relação imagem v/s proposições verbais ☐
- O verbal ou as falas das personagens em relação à imagem vos parecem:

Coerentes ☐ Incoerentes ☐ Contraditórios ☐ Insólitos ☐
- Na sua opinião, qual mensagem o documento busca colocar em evidência?
- Já vivenciou, pensou ou se encontrou em uma situação similar? Em caso afirmativo, especifique a situação?

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Análise dos aspectos sociodiscursivos

- Em que momento ocorre a ação no texto? Trata-se de um momento histórico? Em caso afirmativo, descreva suas particularidades.
- Onde ocorre a ação? Trata-se de um lugar histórico, social ou cultural conhecido e/ou identificável?
- No contexto da vida social, o que o documento coloca em destaque?
- É possível identificar um texto que acompanha o documento? Em caso afirmativo, qual é sua função? Pesquise outros textos ou artigos que tratam do mesmo assunto. Você identifica possíveis opiniões conflitantes ?
- É possível identificar uma referência a outro(s) texto(s) ? Em caso de dúvida, lembre-se de perguntar a opinião de leitores susceptíveis de auxiliá-lo nessa tarefa.
- Em caso afirmativo, em que âmbito? Musical ☐ literário ☐ cinematográfico ☐ midiático ☐ artístico ☐ Outro : _____

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

- Trata-se de que tipo de humor ? Várias combinações são possíveis:
 - Irônico = o que é dito (ou mostrado) parece positivo, mas o que é implicitamente dado a entender é negativo, ou seja, há contradição no discurso.
 - Sarcástico = o que é dito (ou mostrado) é negativo e exagerado em relação àquilo que é dado a entender, sem haver contradição no discurso.
 - Paródico = o que é dito (ou mostrado) exige um interlocutor intérprete capaz de reconhecer o texto ou a cena de origem e, com isso, a mensagem implícita do discurso.

- O autor visa a um efeito de conivência? Trata-se de que tipo de cumplicidade?
 Lúdica (inocente) ☐ Crítica (argumentativa) ☐
 Cínica (destrutiva) ☐ Irrisória (depreciativa) ☐
- Como você resumiria a mensagem do texto em algumas linhas?
- Você conhece outros gêneros entendidos como humorísticos que exploram essa mesma temática (um *stand-up comedy*, o trecho de uma comédia, uma piada). Em caso afirmativo, selecione um exemplar e compare-o com o documento lido.
- Trata-se de uma temática polêmica?
- Em caso afirmativo, justifique por que, independentemente do seu ponto de vista sobre a questão.
- Trata-se de uma temática podendo ser considerado tabu (ou não-tabu) em função das culturas?

Reflexão: Por que assuntos julgados tabus como a morte, a tragédia, a doença, a religião, a infância ou o desespero são, com frequência, abordados pelos cartunistas (ou humoristas em geral) ? O que faz rir (ou sorrir) apesar do caráter sensível de um tema? Qual poderá ser a função do humor que se aplica a aspectos graves da existência ?

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Análise dos mecanismos do riso

- Identifique alguns procedimentos na origem de um efeito possível de sentido risível no texto:

O físico ☐ O gênero ☐ O sexo ☐ A vestimenta ☐ O caráter ☐
A nacionalidade ☐ A identidade do grupo ☐ Os rituais culturais ☐
A profissão ☐ As crenças ☐ O registro de linguagem ☐ Os sotaque ☐
O jogo com as palavras (*lapsus*, trocadilhos) ☐ A intonação (o tom) ☐
Os palavrões ☐ A expressão corporal ☐ O espírito (louco, sem sentido) ☐
Os gestos ☐ As mímicas ☐

- Na sua opinião, de que tipo de riso se trata? Lembre-se de que várias combinações se revelam possíveis:
 1. Grotesco ☐ grosseiro ☐ indecente ☐
 2. Cínico ☐ sarcástico ☐ malicioso ☐
 3. Espiritual ☐ doido ☐ de estupefação ☐
 4. De indignação ☐ de vergonha ☐ amarelo ☐
 5. Soberbo ☐ irônico ☐ zombeteiro ☐
 6. Inocente ☐ contagioso ☐ caloroso ☐
- É possível identificar alguns estereótipos sociais ou culturais. Que função desempenham no texto ?
- Como você reage pessoalmente diante de clichês ou de discursos estereotipados? Pense nas eventuais diferenças ou semelhanças interculturais a esse respeito.
- Independentemente de sua opinião pessoal sobre a questão, o humorista ultrapassa alguns limites?
- Dê alguns exemplos do que lhe parece constituir, muito pessoalmente, um desrespeito aos limites do humor. Pense ainda em eventuais diferenças interculturais ou até mesmo intersubjetivas entre sujeitos de uma mesma realidade social.

Reflexão: Na sua opinião, podemos fazer humor sobre tudo ? Argumente sua posição.

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

Análise dos elementos linguísticos

- Que sequencias textuais é possível identificar no texto?

Narrativa ☐ descritiva ☐ explicativa ☐ argumentativa ☐ dialogal ☐

Selecione alguns exemplos:

- Pontos gramaticais : Quais são os tempos verbais? Quais são as formas nominais? Quais são os articuladores ? Qual léxico? Formas afirmativas? Interrogativas ?

Selecione alguns exemplos:

- Que registros de linguagem você identifica?

- Culto ☐
- Padrão ☐
- Familiar ☐
- Vulgar ☐

Selecione alguns exemplos:

- É possível identificar alguns procedimentos linguísticos, tais como :

- A transformação das palavras ☐
- A relação das palavras e seu sentido ☐
- A construção das frases ☐

Selecione alguns exemplos:

- É possível identificar alguns procedimentos de linguagem ou figuras de estilo ?
Quais?

1. Procedimentos linguísticos: Repetição ☐ Onomatopeia ☐ Cacofonia ☐ Falsa etimologia ☐ Neologismo ☐ Falso cognato ☐ estereótipos linguísticos ☐ Expressões ou/e construções regionais ☐

2. Figuras de estilo: Alegoria ☐ Aliteração ☐ Amplificação ☐ Antífrase ☐ Antítese ☐ Antonomásia ☐ Assonância ☐ Comparação ☐ Elipse ☐ Metáfora ☐ Metonímia ☐ Analogia ☐ Eufemismo ☐ Parábola ☐ Paradoxo ☐ Personificação ☐ Pleonasmos ☐ Gradação ☐ Hipérbole ☐
Outras _____

Apresente alguns exemplos:

Reflexão: Podemos dizer que esses procedimentos de linguagem têm por função a de serem, por si só, risíveis? Justifique sua resposta. É possível encontrá-los em outros gêneros de textos?

Quais? Dê um ou dois exemplos:

- É possível identificar expressões idiomáticas, expressões populares ou alguns provérbios?
- Em caso afirmativo, busque a origem de tais expressões. O que você descobriu?

Selecione três fontes de informação usadas por você e/ou a serem utilizadas pelos alunos:

1. _____
2. _____
3. _____

À GUIA DE CONCLUSÃO

Louis Porcher
(1940-2014)

Quando iniciamos esta tese, procuramos demonstrar, antes de entrarmos nas questões relacionadas aos objetivos mais específicos da pesquisa, que uma reflexão sobre o humor, como discurso revelador de um olhar peculiar sobre a realidade, diversifica as formas de acesso às culturas que, hoje, compõem as sociedades, no caso desta tese, a francesa. Essa diversificação cultural – e, por vezes, grupal – em torno do humor permitiu-nos entrar em contato com determinados saberes partilhados que, no geral, estruturam e problematizam qualquer identidade nacional.

Essa contextualização possibilitou, além de tudo, que marcássemos certa tradição humorística que permeia o imaginário comum francês (e, por vezes, francófono) nem sempre abordado nos manuais de ensino de FLE. Contudo, vimos que esse senso ou, melhor dizendo, essa sensibilidade coletiva é portadora de sentido social, o qual se revela útil à compreensão de outra realidade cultural e, sobretudo, ao entendimento da inusitada visão do cotidiano explorado no vasto universo do humor, não raro, silenciado em contexto de ensino do francês.

Em se tratando de leitura, sabíamos que um texto – por mais objetivo que pareça ser – é raramente escrito com todas as informações nele explicitadas nos mínimos detalhes, pois, por uma questão de economia, o autor costuma deixar vazios que serão preenchidos pelo leitor. No caso do *dessin de presse*, essa questão atingiu seu mais alto grau por conta da relação ora complementar, ora contraditória do texto verbal e não-verbal. Esse jogo de linguagens transmite uma mensagem opinativa que é necessário interpretar apesar da complexidade e até mesmo proposital ambiguidade do ato discursivo humorístico materializado no texto.

De difícil entendimento, pudemos constatar que o *dessin de presse* deve ser apreendido pelo que ele é e menos pelo que ele aparenta ser. Ou seja, seu humor deve ser abordado como fenômeno de linguagem em si e menos como pretexto para tratar de outros assuntos ou garantir um toque de ludicidade em contexto de ensino.

¹ Tradução nossa do original francês: O humor é um “universal singular”.

Nesse particular, observamos que os percursos de leitura devem ter como ponto de partida o reconhecimento da relação *triádica* que se estabelece entre os protagonistas do discurso, dentre eles a vítima do riso, além do reconhecimento dos procedimentos lógicos inerentes à comunicação humorística, permitindo a captação dos efeitos possíveis de sentido do humor no *dessin de presse*. É claro que não tratamos de demonstrar que os sentidos estão prontos para serem automatizados na leitura deste gênero de texto. Contudo, vimos que se a interpretação é sempre pessoal não significa que deva ser arbitrária, pois dependerá da maneira como será abordado o texto em sala de aula.

Com isso, se nossa intenção nunca foi a de reduzir o objetivo desta pesquisa à elaboração de fórmulas didáticas instantâneas – que se tornam rapidamente obsoletas e, não raro, inadequadas ao perfil do grupo-classe –, privilegiamos o caráter multifacetário desse fenômeno e apontamos as questões que desperta em contexto de ensino-aprendizagem da compreensão em leitura do humor em FLE. Do ponto de vista da recepção, verificamos que o *dessin de presse* constitui um potencial instrumento de mediação na identificação dos mecanismos do humor, assim como do processo de assimilação de outros textos, proporcionando o resgate de elementos de certo imaginário social francês a respeito de um fato real, perfeitamente contextualizado e inerente à própria instância leitora destinatária materializada no texto.

Nesse movimento, constatamos que, contrariamente ao que se costuma pensar, o *dessin de presse* não é um texto curto, nem sempre é bem humorado – apesar do humor – e nem acessível a todos os públicos. Em função de seu aspecto lúdico, apreendê-lo de maneira superficial e dedicar pouco tempo à compreensão dos elementos que o compõem constituem o principal erro em contexto de ensino. Além disso, o fenômeno do humor em si instiga, quase sempre, o leitor, e de modo indispensável, a ampliar seus conhecimentos e rever suas possíveis concepções.

Tais observações nos remeteram, inevitavelmente, à problemática da interdiscursividade na compreensão e interpretação de qualquer texto, conceito central para o analista do discurso e cuja abordagem em FLE se revelou central e intrínseca à tarefa de compreensão em leitura deste gênero de texto. Em outros termos, no caminho interpretativo do humor materializado em um *dessin de presse*, observamos que uma das maneiras de apreendê-lo é colocando-o em relação com outros discursos que manifestam

pontos de vista similares e conflitantes sobre o tema colocado em relevo na charge ou no *cartoon* de imprensa.

Tais relações exigem a mobilização de uma competência etnosociocultural constituída de traços da ordem do representacional, ou seja, de um sistema de pré-codificação de valores, de medos e de anseios que os grupos têm em comum. Foi, aliás, nesse desdobramento que descobrimos existir um entrecruzamento entre as grandes questões sociais retratadas nas criações culturais e midiáticas que circulam na produção do humor em geral na França, definindo temas, estilos e tradições sócio-historicamente construídas neste contexto cultural.

Se dissemos no início da tese que o fenômeno do humor social – e do riso que dele decorre – deve ser apreendido como uma reação individual a um estímulo mental, pudemos observar que tal manifestação particular está, em contexto de ensino, organicamente ligado ao contexto de ação de linguagem dos sujeitos com os quais trabalhamos. Ou seja, se a manifestação do riso, potencialmente inerente a qualquer gênero humorístico, constitui um ingrediente significativo que nos diz algo sobre aspectos da sociedade que o produz, o efeito risível também nos conta sobre o imaginário social dos sujeitos em sala de aula. E isso, levando inclusive em consideração as possíveis convergências ou divergências no trânsito entre uma cultura e outra, no caso desta tese, a percepção do humor à francesa em relação ao universo humorístico brasileiro.

Nesse âmbito, as análises proporcionadas a partir de comentários de alunos de nível avançado em FLE demonstraram que um trabalho de leitura de *dessins de presse* deve levar em consideração as representações, os tabus, os estereótipos, os elementos situacionais, culturais e sociais das duas línguas, isto é, a de partida e língua alvo, definindo temas transculturais e outros mais particulares ao contexto social francês. Em outros termos, ficou notório que a tarefa de leitura deve garantir a realização de um percurso problematizador tendo como objetivo último a mobilização da capacidade de distanciamento cultural e, por vezes, estritamente particular sobre os fatos colocados em perspectiva no documento humorístico. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, torna-se indispensável certa disposição, por parte do professor, em mobilizar a capacidade de descentração do aluno a fim de que apreenda, a partir da compreensão que fez do texto, a sua própria perspectiva da realidade em relação à que tem do Outro.

Essa perspectiva intercultural em muito se assemelha à postura científica, pois requer um trabalho de conceitualização, nunca imediato e intuitivo com base em saberes culturais facilmente mobilizáveis ou experiências subjetivas e, logo, afetivas dos fatos. Remetendo-nos à famosa definição de Bergson (1899) sobre o riso como fenômeno quase que científico, diríamos que, como instrumento de mediação, a decomposição discursiva do ato humorístico materializado no *dessin de presse* requer desenvolver, no leitor, essa habilidade de observação, de problematização e de identificação de possíveis indícios culturais. Além disso, exige, sobretudo, sua aptidão em reconhecer determinadas visões de mundo, confrontando-as com a sua – não sendo possível conceber uma sem a outra –, abrindo, com isso, um espaço para a reflexão e a interação, isto é, priorizando um aprendizado construtivo a partir deste gênero de texto.

Nos experimentos exploratórios, pudemos notar ainda que a predisposição emotiva influencia diretamente a compreensão que o leitor faz do *dessin de presse*. Se a resposta afetiva é esperada na leitura de qualquer texto, constatamos que ela é quase sempre estimulada na leitura deste gênero de texto, uma vez que o cartunista costuma manipular os sentimentos do leitor com vista a persuadi-lo de que algo incompreensível está ocorrendo ou de que algo não está no seu devido lugar. Para desconstruir esse apelo à sensibilidade emotiva do leitor, devemos, durante a leitura, apelar mais do que nunca à razão e não à emoção, apesar do caráter lúdico do gênero.

Algumas habilidades são fundamentais no desenvolvimento dessa capacidade: estabelecer uma distinção entre os fatos e as opiniões do autor, ou seja, no caso desta tese, do cartunista ou do chargista; reconhecer a legitimidade do autor, de suma importância em se tratando de humor, pois não faz humor quem quer, onde quer e com quem quer; averiguar a credibilidade das fontes de informação, isto é, a legitimidade do cartunista e o posicionamento do suporte de informação; identificar os aspectos denotativos e conotativos na escolha jamais aleatória dos elementos verbais e não-verbais do texto.

Além disso, haverá que se considerar, nos itinerários de leitura, o perfil do grupo classe e a experiência leitora de cada aluno em função da idade, da formação e da experiência sociocultural cujo (inter)reconhecimento torna-se indispensável em contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente quando se trata de iniciar ao humor oriundo de outro universo cultural. Nesse particular, há que se ressaltar que este estudo se dirige a outros contextos de ensino de línguas, além do francês.

Por fim, o percurso de estudo apresentado, nesta tese, proporcionou não somente a definição de um quadro teórico de base para qualquer estudo sobre o tema do humor em situação de ensino, como colocou em evidência o indispensável processo de pesquisa pluridisciplinar cujos aportes teóricos permitiram que refletamos sobre a real complexidade do fenômeno por nós observado. O leitor que se aventura no texto humorístico deve saber com o que está lidando, pois caso não saiba, deve buscar subsídios para isso, e caso não disponha das condições necessárias para essa tarefa, é preferível que dele desista.

Sem a disposição para sair de certa zona de conforto jamais teríamos conseguido alcançar nosso objetivo de definir recursos didático-pedagógicos que possam auxiliar o professor para que ele tenha êxito com seus alunos na atividade de compreensão em leitura do humor materializado em um *dessins de presse* em situação de ensino do FLE. Em decorrência do emaranhado conceitual que envolve um trabalho sobre as especificidades do discurso humorístico, essa disposição se revelou essencial quanto ao entendimento do tema e à elaboração de um roteiro de leitura, pois quem se propõe a trabalhar com o humor deve munir-se de toda a prudência epistemológica. Foi com esse compromisso que conduzimos esta pesquisa e procedemos à escrita desta tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16º ed. Trad. Estela dos Santos Abreu; Cláudio de Luna Fonseca. Campinas: Papirus Editora, 2013 (1º ed. 1990).

AMOSSY Ruth ; HERSCHBERG PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés*. Langue, discours, société. 3º Éd. Paris: Armand Colin, 2011.

AMSELLE, Jean-Loup. *Vers un multiculturalisme français*. Aubier: Champs Flammarion, 1996.

ARANTES, A., Valéria (Org.). *Humor e Alegria na Educação*. São Paulo: Summus, 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV Revue de Linguistique* [online], nº 26, Paris, 1982, pp. 91-151.

_____. Hétérogénéité(s) énonciative(s). In : *Langages* [online], vol. 9, nº 73, Paris, 1984, pp. 98-111.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKTHINE, Mikhail. *Esthétique de la création verbale*. Trad. Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard, 1979.

_____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo-Brasília: Hucitec, 2008 (1º ed. 1965).

BAUDELAIRE, Charles. *De l'essence du rire*. Paris : Sillage, 2008 (1º ed. 1855).

BARTHES, Roland. *Mythologie*. Paris : Seuil, 1957.

_____. *Rhétorique de l'image*. Communication [online], vol. IV, pp. 40-51, 1964.

BEAUVAL, François. *Les meilleurs pages du rire et de l'humour*. Tome II. Genève : Éditions Farnot, 1978.

BÉRARD, Evelyne. Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle. In : *FDLM* n° 369, mai/juin 2010, Paris, CLÉ International, pp. 22-23.

_____. Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. FDLM*. Collection Recherches et application. Paris: CLÉ International, janvier 2009.

BERGSON, Henri. *Le rire*. 13^e ed. Paris: Quadrige, 2007 (1^e ed. 1899).

_____. *O Riso*. 2^o ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (1^o éd. 1899).

BESS, Henri. De la communication didactique d'un document. *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*, Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma, 1984, pp. 17-18.

BOYER, Henri. *De l'autre côté du discours*: recherche sur les représentations communautaires. Paris: L'Harmattan (Coll. Langue & Parole), 2003.

_____; BUTZBACH-RIVERA, Michèle; PENDANX, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLÉ International (Coll. Le Français sans frontières), 1990.

BRAIT, Beth. *A ironia em perspectiva polifônica*. São Paulo: Unicamp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 29.

BRETON, André. *Anthologie de l'humour noir*. Paris: Jean-Jacques Pauvert éditeur, 1966 (Coll. Le Livre de Poche).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2^o ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paul: EDUC, 2009.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1^o ed. Tra. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2006.

BRUILLARD, Éric. L'éducation face à Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ?. In : *Medialog*, mars 2007.

BRUNER, S. Jerome. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 2^o ed. Trad. Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro : Edições Bloch, 1969.

_____. *O processo da educação*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Vol 126. São Paulo : Companhia Editora Nacional (Coll. Atualidades pedagógicas), 1975.

CABU (Jean Cabut). *Peut-on (encore) rire de tout ?*. Paris : Cherche-midi, 2012.

CAILLAUD-ROBOAM, Laurence. *Les figures de style illustrées par des dessins de Plantu*. Hatier, 2011.

CALVET, Jean Louis. Rire en français Parler français... In : *Laissez-les rire ! FDLM n° 151*. Paris : Hachette/Larousse, 1980, pp. 27-30.

CASTORIADIS, Cornelius. *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil (Coll. Essais), 1975.

CENTRE WALLONIE-BRUXELLES À PARIS. *C'est la fête à Bruxelles !* Paris, Centre Wallonie-Bruxelles, 2010.

CHABROL, Claude. Réguler la construction de l'identité du sujet du discours. In : BERRENDONNER, A. et PARRET, H. (Org.). *L'interaction communicative*. Berne : Peter Lang, 1990.

CHANFRAULT, Bernard. Les stéréotypes de la France profonde dans *l'Almanach Vermot*. In : *Cahiers de recherche de CORHUM*, n° 1, CORHUM-CRIH, Université de Paris VIII, pp. 11-20.

CHAPPATTE, Patrick. *Globalement positif 1990-2000 l'actualité du monde en dessins de presse*. Genève : Éditions Le Temps, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. Des catégories pour l'humour?. In: *Question de Communication*, Nancy, n° 10, 2006b, Presses Universitaires de Nancy, pp. 19-41.

_____. *O discurso político*. Trad. Fabiana Komesu; Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. *Linguagem e discurso*. Trad. Angela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. *Pathos e discurso político*. In : MACHADO, Ida Lucia ; MENEZES, William ; MENDES, Emília (Orgs.). *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007, pp. 240-251.

_____. La pathémisation à la télévision comme stratégie d'authenticité. In : PLANTIN, Christian ; DOURY, Marianne ; TRAVERSO, Véronique. *Les émotions dans les interactions* [online]. Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 2000.

_____ ; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLAUSSE, Roger. *Sociología de la información*. Quito : CIESPAL, 1963.

CORMANSKI, Alex. ; ROBERT, Jean-Michel. Introduction. In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application, Juillet, 2002, Paris, CLÉ International, pp. 4-6.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2000.

CORNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. *La compréhension orale*. Collection Didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson. Paris: CLÉ International, 1998.

CRÉHANGE, Alain. *Le pornithorynque est un salopare* – dictionnaire des mots-valises. Paris: Édition Mille et une nuits, 2004.

CUCHE, Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Coll. Grands repères. Paris : La découverte, 2010.

CUNNINGHAM, John. Toward Pedagogy if Inferential Comprehension and Creative Response. In : R. Tierney ; P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Reader's Understanding*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1987, pp. 229-255.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento : metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo : Atlas, 2000.

DICALE, Bertrand. *Louis de Funès Grimaces et gloire*. Paris: Grasset, 2009.

DUPRÉEL, Eugène. Problème sociologique du rire. In : *Essais pluralistes*. Paris : Presse Universitaire de France, 1949, pp. 27-69.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. 2º ed. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1974 (1º ed. 1968).

_____. *Como se faz uma tese*. 23º ed. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva Editora, 2010 (1º ed. 1977).

ESCARPIT, Robert. *L'humour*. Paris, Presse Universitaire de France (Coll. Que sais-je), 1981.

ESCOLA, Marc. L'humour la théorie. In: *Fabula-LhT*, n° 10, « L'aventure poétique », [online], 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Orgs). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 09-23.

FALCÃO DA SILVA, Sandra. *O riso em mainardi : um estudo sobre os mecanismos linguístico-discursivos do humor nas crônicas de diogo mainardi*. 133p. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado. Departamento de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. L'humour en FLE: d'une culture partagée aux enjeux de l'altérité. In: Alliance Française de São Paulo – Actes du XIVième Colloque *L'interculturel en cours de langue* [online], 6 au 8 mars de 2013.

FIZE, Michel. *Faites l'humour, pas la gueule – La fonction sociale du rire*. Montréal: Les Éditions de l'Homme, 2009.

FLAUBERT, Gustave. *Dictionnaire des idées reçues*. Paris: Jean Aubier Éditeur, 1951.

FONTAINE, Stéphanie. L'humour, arme de résistance!. In: *Attention rire tue les dictateurs*. Amnesty International, dossier AJ! [online] n° 006, supplément à la Chronique n° 286, 2010, p. 2.

FORTUNY, Joan. Poesia e escola. In: ARANTES, A., Valéria. *Humor e Alegria na Educação*. São Paulo: Summus, 2006, pp. 13-29.

FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FRESHSE, Fraya. As realidades que as “tribos urbanas” criam. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], vol. 21, n° 60, 2006, pp. 171-174.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 (1° ed. 1979).

FREUD, Sigmund. *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Traduit de l'allemand par Denis Messier. Col. Folio Essais. Paris : Gallimard, 1985 (1° ed. 1905).

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Tad. Jayme Salomão. São Paulo: Imago, 1969 (1° éd. 1905). v. 8.

GALISSON, Robert. L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile ? In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. Juillet, 2002, Paris, CLÉ International, pp. 122-139.

GAUMER, Patrick. *Dictionnaire mondial de la BD*. Paris: Larousse, 2010.

GENETTE, Gérard. *Palimpseste. La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

_____ et al. *Théories des genres*. Paris: Seuil, 1986.

GEUDIN, Christophe ; IMBERT, Jérémie. *Les comédies à la française*. Paris : Fétjaine, 2011.

GHIGLIONE, Rodolphe ; MATALON, Benjamin. *Les enquêtes sociologiques*. Théorie et pratique. Paris : Armand Colin, 1978.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 1990.

GILES, Jim. Internet Encyclopaedias Go Head to Head, *Nature*, n° 438, pp. 900-901, 15 décembre 2005.

GLÉNAT-GUTTIN, Jacques. Préface. In: SERRE, Claude. *Humour noir & hommes en blanc*. Grenoble : Jacques Glénat Éditeur, 1975.

GUMPERZ, J., John. *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Trad. Darteville M., Gilbert M., Joseph I. Paris: Les éditions de minuit, 1989 (Coll. Le Sens comun).

GUYON, André. Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère. In: *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application. Juillet, 2002, Paris, CLÉ International, pp. 71-79.

GOFFMAN, Erving. *La Mise en scène de la vie quotidienne*. 1. *La Présentation de soi*. Trad. Accordo A. Paris: Éditions de Minuit (Coll. Le sens commun), 1973.

GORCE, Xavier. *Les indégivrables*. Collection Seize. Inzemoon, 2006.

GREIMAS, A. Julien. *Sémantique structurale*. Paris : Larousse, 1966.

HALL, Edward T.; HALL Mildred Reed. *Guide du comportement dans les affaires internationales. Allemagne, États-Unis, France*. Paris: Édition du Seuil, Paris, 1990.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 7° ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAGUAR ; SERGIO AUGUSTO. *O Pasquim*. Antologia 1969-1971. Vol. 1. São Paulo : Desiderata, 2006.

_____. *O Pasquim*. Antologia 1972-1973. Vol. 2. São Paulo : Desiderata, 2007.

_____. *O Pasquim*. Antologia 1973-1974. Vol. 3. São Paulo : Desiderata, 2008.

JELO-BLANC, Jean-Jacques. *Louis de Funès – L'Oscar du cinéma*. Collaboration de Daniel de Funès. Paris, Flammarion, 2011.

JERECZEK-LIPINSKA, Joanna. L'implicite, le chaînon manquant. In : *FDLM* n° 357, mai/juin 2007, Paris, CLÉ International, p. 33.

JOLY, Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. 2° Ed. Paris : Armand Colin, 2009.

JUSTO, Sterza José. Humor, educação e pós-modernidade. In : ARANTES, A., Valéria. *Humor e Alegria na Educação*. São Paulo: Summus, 2006, pp. 103-125.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor : Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas : Pontes, 1989.

KOSCH, Arlette. Avec le sourire. In : *FDLM Laissez-les rire !* n° 151, Février/Mars 1980, Paris, Hachette/Larousse, pp. 55-56.

LEMONIER, Marc. *L'intégrale De Funès: Louis de Funès de A à Z*. Paris: Éditions Hors Collection, 2010.

LIPMANN, Walter. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles. (Org.). *Meios de Comunicação de massa*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.

LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide*. Paris : Gallimard (Coll. Les Essais), 1983.

LISARDO-DIAS, Dylia. Estereótipo e emoção : empatia no gênero proverbial. In : MENDES, Emília ; MACHADO, Ida Lucia. *As emoções no discurso Vol. II*. Campinas : Mercado das Letras, 2010.

LOUSADA, Eliana. *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos*. II EPED [online], 2010, Universidade de São Paulo.

LOUVEAU Élisabeth; MANGENOT, François. *Internet et la classe de langues*. Directrice d'ouvrage ABRY, Dominique. Paris: CLÉ international, 2006.

MACHADO, Ida Lúcia. *Parodie et analyse du discours*. Paris: L'Harmattan (Coll. Langue & Parole), 2013.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAGALHÃES, G., Helena Maria. *Aprendendo com humor*. São Paulo : Mercado de Letras, 2010 (Série Ideias Sobre Linguagem).

MAINGUENEAU, Dominique. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo opinativo*. 3º ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MARTIN, Gérard-Vincent. Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère. In : *FoDLH Humour et enseignement des langues*, Recherche et application. Juillet, 2002. CLÉ International, pp. 23-31.

MARTIN, Laurent. Pourquoi lit-on Le Canard Enchaîné ?. In : *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, v. 68, 2000, pp. 43-54.

MAZZOLENI, Gilberto. Homo ridens: o riso como instrumento cultural. *Perspectivas*, São Paulo, 12/13, 1989/1990, pp. 229-235.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e Ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Riberio de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINOIS, Georges. *Histoire du rire et de la dérision*. Paris : Fayard, 2000.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena O, Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

MOIRAND, Sophie. *Situation d'Écrit*. Paris : CLÉ International, 1979.

_____. *Les discours de la presse quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

MONGIN, Olivier. *De quoi rions-nous ? Notre société et ses comiques*. Paris : Hachette littératures, 2006.

_____. *De quoi rire ?* Paris : Gallimard Jeunesse, 2007.

MONTINHO, Laura. *A caricatura : microcosmo da questão da arte na modernidade*. Rio de Janeiro, 2006. Tese de Doutorado [online]. 233p. Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 11º ed. São Paulo : Cortez, Brasília, DF : UNESCO, 2006.

NIETZSCHE, Freidrich. *Humano, por demais humano*. 3º ed. São Paulo : Escala, 2012 (1º ed. 1886).

OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Le comique du discours*. Bruxelles: Édition de l'université de Bruxelles, 1974.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Escola não é lugar de brincar?. In : ARANTES, A., Valéria. *Humor e Alegria na Educação*. São Paulo: Summus, 2006, pp. 75-102.

PAGNOL, Marcel. *Notes sur le rire*. Paris: Éditions de Fallois, 1990 (1º ed. 1947).

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

PEYTARD, Jean; MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette FLE (Coll. F), 1992.

PIETRARÓRIA, M. C., Cristina. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997 (Col. Parours).

_____. *Questões de leitura*. São Paulo: Annablume, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. *S. Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3º ed. São Paulo: Perspectiva (The Collected Paper sof Charles Sanders Peirce), 1999.

PLANTU ; GRIMALDI, Stéphane. *Plantu et les 77 dessinateurs....* Paris : Beaux Arts Éditions, 2010.

PORCHER, Louis. L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherche et application, Juillet, 2002, Paris, CLÉ International, pp. 48-53.

_____. Pédagogie interculturelle et stéréotypes. *Le Français Aujourd'hui* [online]. Sorbonne nouvelle Paris III, 1980, s/n.

POSSENTI, Sírio. Humor de circunstância. In: *Filologia e lingüística portuguesa*, São Paulo, nº 9, 2007, 2007, Humanitas/FFLCH/USP, pp. 333-344.

PRETCEILLE, A. Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presse Universitaire de France, 1999.

_____. *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica Anthropos, 2006.

PRETI, Dino. *Estudos da língua oral e escrita*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2004.

PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. Trad. Aurora F. Bernardini e Homero F. de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

RAGON, Michel. *Le dessin d'humour. Histoire de la caricature et du dessin humoristique en France*. Coll. Points-Virgule. Paris : Seuil, 1992.

ROSENZWEIG, Roy. Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. *The Journal of American History*, vol. 93, nº 1, juin 2006, pp. 117-146.

SABBAH, Hélène. *Rire : pour quoi faire ?* Anthologie. Paris : Hatier poche, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do Riso*. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1995 (1^o ed. 1916).

SCHAFF, Adam. *Langage et connaissance*. Paris : Antropos, 1967.

SCHLESSER, tomas. L'histoire des dessinateurs. In: PLANTU ; GRIMALDI, Stéphane. *Plantu et les 77 dessinateurs....* Paris : Beaux Arts Éditions, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2^a ed. Trad. Roxane Rojo; GlaisSales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: _____ ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2^a ed. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SERRE, Claude. *Humour noir & hommes en blanc*. Grenoble : Jacques Glénat Éditeur, 1975.

SIBONY, Daniel. *Le sens du rire et de l'humour*. Paris : Odile Jacob, 2010.

SMOLDEREN, Thierry. *Naissances de la bande dessinée*. Bologne : Les impressions nouvelles, 2009.

TEBBEL, John. Breve historia del periódico norte-americano. In: MONTANERY, Simón, ; BARRY, Gerald (Coord.). *Os meios de expressão*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1969.

TACHIZAWA, Takeshy; MENDES, Gildásio. *Como fazer monografia na prática*. 12º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TADEU DA SILVA, Tomaz. A produção social de identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença*. 15º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma Introdução ao Estudo do humor pela lingüística. In: *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, nº1, fev., 1990, EDUC/PUC-SP, pp. 55-82.

_____. Homonímia, mundos textuais e humor. In: *Organon 23*: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 9, nº 23, 1995, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, pp. 41-50.

VANDENDORPE, Christian. Le phénomène Wikipédia. In: *Le débat*, nº 148, janvier/février 2008, Gallimard, pp. 14-30.

VIAL, Jean. *L'humour en éducation: approche psychologique*. In: Revue Française de pédagogie [online], vol. 53, 1980, pp. 56-57.

WINDMÜLLER, Florence. *Français Langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Berlin, 2011.

WORMS, Frédéric. Introduction. In : BERGSON, Henri. *Le rire*. 13º ed. Paris: Quadrige, 2007 (1º ed. da obra de Bergson, 1899).

ZINK, Rui. Da bondade dos estereótipos. In: LUSTOSA, Isabel (Org.). *Imprensa, humor e caricatura*. A questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, pp. 47-68.

Referências eletrônicas

O GLOBO. *Celular pode causar câncer cerebral diz OMS*, em <http://oglobo.globo.com/tecnologia/celular-pode-causar-cancer-cerebral-diz-oms-2788273> - último acesso em 06/12/2014.

LIBÉRATION. *Plantu présente sa souris*, em http://www.liberation.fr/medias/1996/03/05/plantu-presente-sa-souris_166738 - último acesso em 18 de maio de 2014.

COURRIER INTERNATIONAL. *Les dessins par lesquels le scandale est arrivé*, em www.courrierinternational.com/node/132295 - último acesso em 15 de fevereiro de 2014.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. *A polêmica do humor irresponsável* em www.observatoriodaimprensa.com.br – último acesso em 24 de abril de 2014.

CANAL+. *Canalplus divertissement les Guignols*, em www.canalplus.fr/c-divertissement/pid1784-c-les-guignols.html – último acesso em 04 de abril 2014.

L'OBS. *Zlatan nouveau roi des Guignols*, em teleobs.nouvelobs.com/articles/38592-zlatan-nouveau-roi-des-guignols – último acesso em 04 de abril 2014.

LE MONDE.FR. *C'est quoi l'esprit Charlie Hebdo*, em http://www.lemonde.fr/m-actu/article/2015/01/07/c-est-quoi-l-esprit-charlie-hebdo_4551065_4497186.html - último acesso em 20 de janeiro de 2015.

LE CANARD ENCHAÎNÉ, em www.lecanardenchaine.fr – último acesso em 04 de fevereiro de 2014.

LA NUIT RWANDAISE. *les diamants de Giscard*, em www.lanuitrwandaie.net – último acesso em 04 de abril 2014.

CHARLIE ENCHAÎNÉ. *Portrait radiophonique du Canard*, em charlieenchaine.free.fr/?Portrait-radiophonique-du-Canard – último acesso em 04 de novembro 2014.

JUDAISME DE L'ALSACE ET DE LORRAINE. *L'Affaire Dreyfus*, em judaisme.sdv.fr/perso/dreyfus/affaire.htm – último acesso em 07 de novembro de 2014.

CARTA CAPITAL. *Humor negro é o diferencial da mais recente comédia francesa da safra*, em www.cartacapital.com.br/revista/806/humor-negro-e-diferencial-de-nova-comedia-de-albert-dupontel-2706.html – último acesso em agosto de 2014.

ESPRIT, em www.esprit.presse.fr - último acesso em 21 de julho de 2014.

PARIS MATCH. *Stéphane Guillon liberté surveillée*, em <http://www.parismatch.com/Culture-Match/Theatre/Actu/Stephane-Guillon-liberte-surveillee-240503/> – último acesso em 03 de abril de 2014.

COSMOPOLITAN. *Claire Chazal & Dominique Strauss-Khan*, em <http://www.staragora.com/stars/couples/claire-chazal/dominique-strauss-kahn/1> – último acesso em 21 de Novembro de 2014.

EXAME. *Abel Ferrara disseca escândalo que levou a queda de DSK*, em exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/abel-ferrara-disseca-escandalo-que-levou-a-queda-de-dsk – último acesso em 08 de novembro de 2014.

INSTITUT NATIONAL AUDIOVISUEL. *Tout le monde en parle*, em <http://www.ina.fr/emissions/tout-le-monde-en-parle/> – último acesso em 08 de novembro de 2014.

CARICATURES&CARICATURE. *"Une petite histoire du dessin de presse"*, Actes du colloque "Quel avenir pour le dessin de presse?", em <http://www.caricaturesetcaricature.com/2013/12/publications-et-contributions-de-guillaume-doizy.html> - último acesso em 22 de dezembro de 2014.

DELIGNE. *Mes cartoons*, em <http://deligne.over-blog.com/> – último acesso em 02 de outubro de 2014.

BEDETHEQUE. <http://www.bedetheque.com/auteur-22617-BD-Deligne.html> – último acesso em 10 de outubro de 2014.

SLATE. *Denis Pessin*, em <http://www.slate.fr/source/denis-pessin> – último acesso em 12 de Novembro de 2014.

GLOBECARTOON. *L'actualité en dessins*, em www.globecartoon.com/dessin/ – último acesso em 14 de novembro de 2014.

LANGUE FRANÇAISE. ORG. *Loi Toubon*, em www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/Heurs_malheurs.php – último acesso em 01 de setembro de 2014.

RÉALITÉS. *Il ne suffit pas d'être libre, il faut être libéré*, em <http://www.raoufbenyaghlane.com/#!/-propos2/c1352> – último acesso em 08 de julho de 2014.

LOUIS DE FUNÈS. www.defunes.org – último acesso em 24 de novembro de 2014.

FOLHA.UOL. *Reação de alunos faz professores pararem com piadas de cursinho*, em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/179979-reacao-de-alunos-faz-professores-pararem-com-piadas-de-cursinho.shtml> – último acesso em 01 de novembro de 2014.

FOLHA.UOL. *Concurso de stand-up tem inscrição até quinta feira*, em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/136086-concurso-de-stand-up-tem-inscricao-ate-quinta-feira.shtml> – último acesso em 11 de agosto de 2014.

OUEST-FRANCE. <http://www.ouest-france.fr/> - último acesso em 12 de agosto de 2014.

OJD. *L'OJD est l'organisme de référence dans l'expertise du dénombrement des médias imprimés et numériques*, em <http://www.ojd.com/Support/ouest-france> - último acesso em 15 de agosto de 2014.

AGORA VOX. *La destruction perverse de l'École en deux images: un dessin de Chaunu dans Ouest-France*, em <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-destruction-perverse-de-l-ecole-56578> - último acesso em 01 de novembro de 2014.

CULTURE.GOUV.FR. [www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/charon/charte-ouest.htm&title=\[2\]Ouest France](http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/charon/charte-ouest.htm&title=[2]Ouest%20France) – último acesso em 14 de agosto de 2014.

COMITÉ NACIONAL DE L'ENFANCE. *L'enfant roi ou la perversion des droits de l'enfant*, em http://www.cne-fr.org/Conferences/2008/01-2008_ENFANT-ROI.pdf - último acesso em 22 de agosto de 2014.

BERGOLIX. <https://bergolix.wordpress.com/> - último acesso em 02 de novembro de 2014.

LE MONDE. *Dieudonné fait ressurgir un antisémitisme postcolonial*, em http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/affaire-dieudonne-un-antisemitisme-postcolonial_4341645_3232.html - último acesso em 02 de novembro de 2014.

PORCHER. *Pédagogie interculturelle et stéréotypes*, em <http://patrocle44.free.fr/porcher.html> - publicado na revista *Le Français Aujourd'hui* – último acesso em 07 de agosto de 2014.

ANASBNF. *Parcours de l'interculturalité*, em <http://classes.bnf.fr/rendezvous/actes/2/programme.pdf> - último acesso em 12 de setembro de 2014.

BODOÏ. *Xavier Gorce ou le sens de l'actu chez les pingouins* em <http://www.bodoi.info/xavier-gorce-ou-le-sens-de-lactu-chez-les-pingouins/> - último acesso em 01 de outubro de 2014.

CARTOONS.ARTE.TV. *“Fini de rire”* uma cartografia da liberdade de expressão e de cartunistas do mundo inteiro no site [“http://cartoons.arte.tv/kroll-belgique/](http://cartoons.arte.tv/kroll-belgique/) - último acesso em 01 de outubro de 2014.

RADIOCONTACT.BE. *“Polémique autour d'un dessin de Pierre Kroll”* [Polêmica em torno de um desenho de Pierre Kroll], em <http://www.radiocontact.be/index-radio-contact.htm> - último acesso em 02 de outubro de 2014.

RAFFARIN sobre as razões de dizer “sim” ao referendo sobre a Constituição europeia, em <http://discours.vie-publique.fr/texte/053001111.html> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

FULL. *L'actualité politique en Belgique dessinée par Full*, em <http://dessinsdefull.skynetblogs.be/archive/2007/08/index.html> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

RFI. *Tintin au Congo, réservés aux seuls adultes ou interdit?*, em http://www1.rfi.fr/actufr/articles/092/article_54973.asp - último acesso em 11 de outubro de 2014.

COURRIERINTERNATIONAL. *Affaire Mahomet : les dessins sur les dessins, ou “Humour vaincra”*, em <http://www.courrierinternational.com/node/132306> - último acesso em 06 de outubro de 2014.

FONDATIONHARTUNGBERGMAN. www.fondationhartungbergman.fr/ - último acesso em 16 de outubro de 2012.

WIKIPEDIA. *Incêndio na boate Kiss* no site Wikipédia, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Inc%C3%AAndio_na_boate_Kiss - último acesso em 23 de outubro de 2014.

FOLHA.UOL.COM.BR. *Cartunista da Folha é criticado por retratar tsunami em charge* publicado no caderno *Ilustrada*, em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/889553-cartunista-da-folha-e-criticado-por-retratar-tsunami-em-charge.shtml> - último acesso em 24 de outubro de 2014.

CARICATURES&CARICATURE. *Comment le dessin de presse aborde les grandes crises et les catastrophes qui touchent nos sociétés*, em <http://www.caricaturesetcaricature.com/article-dessins-de-presse-et-catastrophes-comment-le-dessin-de-presse-aborde-les-grandes-crisis-et-les-catastrophes-qui-touchent-nos-societe-> último acesso em 20 de Novembro de 2014.

ASIES.ORG. *Le toutalisme hypermoderne I*, em <http://www.asies.org/Textes/Le-toutalisme-hypermoderne-I-Les-conditions-historiques> - último acesso em 29 de outubro de 2014.

Cenas acessadas no Youtube

Esquete de Coluche digitar “Coluche l’histoire d’un mec” – último acesso em 01 de Setembro de 2014.

Esquete de Jean Dujardin digitar “Jean Dujardin Brice de Nice Premier Sketch Exclusif” – último acesso em 01 de Setembro de 2014.

Cena do casamento com Louis de Funès digitar “Rabbi Jacob (Louis de Funes) raciste, moi” – último acesso em 26 de novembro de 2014.

Cena do sapateado com Louis de Funès digitar “La folie des grandeurs (1971) – Fandango in the night” - último acesso em 15 de julho de 2014.

Cena do acordar com Louis de Funès “La folie des grandeurs il est l’or” - último acesso em 15 de julho de 2014.

Cena do restaurante com sombras japonesas “Le Grand Restaurant Clip (Eng Subs)” - último acesso em 15 de julho de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

SITUAÇÃO 1: Disciplina Francês VI

Visando atender ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e coletar material que pudesse servir de estudo exploratório relacionado à pesquisa, dei início, no segundo semestre de 2011, a um estágio junto à disciplina de Francês VI – penúltimo estágio de formação linguística em FLE, ministrada pela professora doutora Cristina Moerbeck Casadei Peittraróia.

Tratava-se de um grupo grande de alunos do período noturno, um total de 58 estudantes, cujo nível de compreensão da língua alvo revelou-se homogêneo, mas com níveis bastante variados do ponto de vista da competência de expressão, tanto escrita como oral, o que foi constatado nas atividades de grupo e nas correções dos trabalhos solicitados ao longo do semestre. As aulas aconteciam todas as segundas e quartas-feiras, das 21h10 às 22h40, na FFLCH.

O acompanhamento desta disciplina com alunos de nível avançado da graduação em francês do DLM da FFLCH possibilitou explorar documentos humorísticos autênticos e parte do *corpus* selecionado por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa. Por meio de uma observação direta do grupo-classe, e registro do que havia sido constatado ao longo do semestre, pudemos examinar de que forma o humor é captado e/ou aparece na sala de aula. Além disso, tivemos acesso à produção escrita de três alunos como trabalho de conclusão do semestre.

Tratou-se de uma redação, tarefa optativa a ser realizada em casa, de um comentário sobre o entendimento que os alunos fizeram de um dos *dessins humoristiques*¹ disponibilizados na terceira e última apostilha da disciplina. Visávamos o recolhimento de dados para a pesquisa; tais dados geraram as reflexões trazidas no item 4.4. do terceiro capítulo. Nesse contexto, foi-nos possível reunir condições para enfrentar o desafio de abordar o humor em situação de ensino como instrumento representacional e simbólico

¹ Naquele momento da pesquisa, não tínhamos estabelecido, ainda, uma clara distinção entre as diversas formas do gênero *dessin de presse*, *dessin à charge*, *cartoon*, *caricatura*, *dessin humoristique*, tal como descritas no item 2.1. do tese. Vimos que essas denominações dependem, entre outros elementos, do tema, da intencionalidade do gênero, da posição enunciativa e da fonte midiática do documento autêntico.

que tanto nos conta sobre aspectos da cultura francesa como sobre a disposição sócio-afetiva do aluno na atividade de compreensão em leitura de textos humorísticos em FLE.

APENDICE 1.A¹

FRANÇAIS VI

PROFA. DRA. CRISTINA PIETRAROIA

COMMENTAIRE DU DESSIN HUMORISTIQUE 3, – DOSSIER 3 (LA VUE ET LE TOUCHER)

Le dessin humoristique 3 est un retrait de deux différentes situations scolaires – étant la première une scène typique des années 1960 et 1970, où une maîtresse est fière pendant que des parents en colère montrent des notes probablement mauvaises à son fils honteux, en disant « C’est quoi ces notes ? » ; la deuxième scène est typique des années 2000, où la situation est tout à fait contraire à la première : cette fois, c’est l’élève qui est fier, et les parents en colère ne montrent pas les notes à son fils, mais à la maîtresse qui semble avoir peur de ce qu’ils peuvent faire avec elle. La question « C’est quoi ces notes ? » n’est plus au fils, mais plutôt à la maîtresse, comme si la faute de ces notes problématiques étaient surtout de la maîtresse, et non pas de l’élève.

Ce dessin fait une représentation humoristique d’un changement vraiment significative de la vision de l’éducation. Ce qui est intéressant dans le dessin c’est qu’il ne retrait pas seulement le changement de la perspective scolaire d’éducation, mais aussi comment le changement de la perspective que les parents ont de ses fils change la manière de penser les écoles et les professeurs. Aux années 1960 et 1970, il y avait une vision très radicale, où l’élève était toujours celui qui n’avait pas raison et qui méritait une punition – si l’enfant n’était pas comment elle devait être, cela se passait seulement par sa faute et tant les parents tant les professeurs le punissait. Il faudrait donc que

¹ Trabalho discente.

l'élève fût précisément celui que les adultes attendaient de lui, c'est-à-dire quelqu'un qui n'a pas une voix propre, qui est toujours d'accord avec les commandements des adultes. Alors s'il y a un problème avec les notes, les parents ne vont chercher la faute qu'à son fils, parce qu'ils ont beaucoup plus de confiance à la maîtresse.

Au deuxième dessin, qui se passe à l'époque actuelle, le radicalisme s'est invertit : maintenant, la faute n'est plus de l'élève, il a toujours raison et ceux qui sont problématiques et coupables sont les adultes qui n'ont pas compris l'enfant. Les parents, qui ont vécu une éducation très rigide et dure, font l'effort de ne pas faire que ses fils subissent quelque chose de semblable à ce qu'ils ont passé ; mais en fait cet effort est tellement grand que finalement la voix de l'enfant est surestimée, elle n'a plus de limites. Le problème des notes mauvaises n'est que de la maîtresse. L'enfant est protégé du monde, et c'est grâce à cela que, au dessin, l'élève des années 2000 est fier et satisfait, même s'il a des notes mauvaises. À partir du point de vue des parents, les mauvaises notes n'ont rien à voir avec l'intelligence et détermination de son fils.

Ces deux différents et opposites manières de penser l'éducation sont, chacune d'une forme, problématiques et incomplètes. La perspective des parents change, mais il semble qu'en fait elle ne change pas trop, vu qu'il y a toujours une tentative de trouver quelqu'un qui peut jouer le rôle du coupable, du responsable par les problèmes d'éducation. Les parents ne changent que de côté, mais son discours est pareil.

Il faudrait commencer à penser les problèmes comme celui de l'éducation d'une manière un peu plus complexe et moins réductionniste – on a toujours l'habitude de chercher un mauvais côté et un bon côté et réduire les questions à ces deux extrêmes. Mais quand on pense aux questions aussi complexes comme celle de l'éducation, on ne va jamais trouver un seul responsable ; il faut plutôt qu'on pense au système éducationnel et aux possibilités de le changer par dedans, en considérant la voix des élèves aussi que la voix des professeurs – une tentative de trouver une voix qui rejoigne les deux.

APÊNDICE 1.B¹

Francês VI

Considérations sur le dessin 3

Si jamais on fait attention à des moments différents de l'Histoire, on trouve des modifications dans la conception d'enfance. Jadis, l'enfance n'existait pas : ceux que l'on appelle *les enfants* étaient tout simplement de petits adultes. Il n'y avait ni d'histoires ni de jeux destinés uniquement aux petits. Pas difficile de constater que cela a beaucoup changé. En fait, peu à peu on a construit un univers propre aux enfants. Aujourd'hui, on arrive à l'autre extrême de la conception d'enfance : de plus en plus les enfants jouent le rôle central dans la famille. L'éducation est peut-être le meilleur champs d'observation du changement de la vision sociale de l'enfance, ce que le dessin humoristique 3 montre bien.

Dans l'illustration, on voit la même situation, soit la découverte de mauvaises notes d'un étudiant par ses parents, en deux moments historiques différents : d'abord en 1969 et ensuite en 2009. Dans le premier cadre, les parents s'adressent à l'enfant, qui est le responsable du mauvais bulletin. Le deuxième cadre est tout à fait différent : la question des adultes est posée à la professeur, la responsabilité de l'attribution de mauvaises notes à l'enfant appartenant à elle. Ce que l'on voit c'est une inversion des acteurs dans chaque scène. Tandis qu'avant l'enfant avait le devoir de atteindre une bonne performance scolaire, aujourd'hui c'est le professeur qui doit lui donner de bonnes notes. C'est-à-dire que la pensée actuelle juge plutôt le maître, puisque la réussite de chaque élève dépend de sa volonté.

¹ Trabalho discente.

Le dessin expose un problème de la société actuelle : l'indulgence en excès des parents. Bien sûr, il est important que l'enfant soit considéré comme un être humain spécial ; l'importance du surgissement du Statut de l'Enfant le prouve. Cependant, les parents parfois excèdent les limites des soins concernant les petits ; il n'est pas difficile à voir que l'enfant devient de plus en plus l'acteur principal de la famille, laquelle ne cesse pas de céder à ses caprices. Dans le cas du dessin humoristique, qui représente l'ambiance scolaire, il joue le rôle de victime. Cela me semble grave parce que n'étant plus le responsable de ses actes, l'enfant ne connaît plus des limites. Pas seulement les études sont laissés de côté ; l'autorité des professeurs - et de l'école - est mise en doute. Cela est à l'origine, par exemple, de la peur qui sentent les professeurs d'aujourd'hui, car ils sont souvent menacés ou ridiculisés par des élèves qui ne croient plus à sa compétence, ce qui est un de grands problèmes de l'éducation parmi d'autres aussi graves que celui-ci.

Je ne veux pas dire avec cela qu'il ne faut pas écouter les enfants ni qu'ils doivent être toujours coupables de leurs échecs. Je veux plutôt montrer que cette indulgence extrême peut nuire leur formation en tant qu'adultes conscients. Le domaine éducatif y est compris, puisqu'il *forme* les personnes ; c'est dommage qu'un prof ne réussisse à gérer ses classes. Je suis sûre que la capacité d'écouter et de respecter sera manqué par ces futurs adultes - ou par la société qui les entoure.

APÊNDICE 1.C¹

Commentaire de la bande dessinée humoristique n° 6

*Si on a baissé nos têtes toutes
nos vies, c'est pas parce que les
chaussures étaient jolies.*

“Le Voile”²

Dieudonné

La discussion qui tourne autour du port des voiles musulmans à l'école, en France, remonte aux années 80, selon Wikipedia³. Plusieurs événements qui ont eu lieu depuis cette époque-là peuvent être nommés comme symptômes d'un problème culturel qui poussait jusqu'à mener la discussion à une importance insurmontable. D'entre eux, je citerais l'affaire de Creil, où le directeur du collège, Ernest Charnière, demande à des élèves musulmanes à ne plus fréquenter l'école, un établissement laïc, en portant ses voiles. Cela, on le sait bien, fonctionne comme une expulsion de l'école, vu qu'il y a une interdiction dans l'Islam qui oblige les femmes de porter le voile.

Cette discussion a pris corps après la Commission Stasi, qui était en charge de penser les implications de la laïcité de l'État français, dans une loi qui date de 2004 et défend le port des signes religieux dans les écoles françaises. Mais, même en ayant une loi qui réglerait par-dessus les pratiques sociales, c'est impossible de fermer les yeux à l'état actuel de la société française: il n'y a plus un seul type de français – bien sûr qu'ils y en restent des blonds avec les nés pointus, mais ils se cotoient avec des noirs et des asiatiques au travail, ils changent en République, prennent la ligne 9 et, tout en passant par la station Voltaire, arrivent à Charonne, où 9 manifestants ont été battus par la police en 1962, sous l'ordre de répression de l'Etat à une manifestation qui soutenait l'indépendance algérienne.

¹ Trabalho discente.

² <http://www.youtube.com/watch?v=ZxYOfju5u0c>

³ http://fr.wikipedia.org/wiki/Voile_islamique_dans_les_%C3%A9coles_en_France

Ce qu'on voit, en fait, dans ces cas, c'est une tentative de maintenir la soit-disant identité française, mais en cachant que ce n'est pas par hasard qu'elle a été perdue – ce n'est même pas nécessaire de commenter le processus de colonisation français comme générateur de la situation actuelle en France. En tout cas, c'est clair qu'une expansion politique et économique de l'Hexagone aboutit aussi à une expansion culturelle. Aujourd'hui, si on veut acheter un bon roman en français, on peut tomber sur Flaubert ou sur Yacine, de la même façon que le gouvernement français vient de rendre hommage à Aimé Césaire au Panthéon, en transférant son corps chez le domaine où on trouve écrit "Aux grands hommes la Patrie reconnaissante".

Ce débat culturel, pour un brésilien, se ressemble à ceux qui ont lieu dans un pays colonisé depuis toujours. "Qui sommes nous?", question qui a été reprise dans toute l'histoire brésilienne et que, cela me semble, commence à avoir un vrai lieu dans la culture française juste dans notre époque. En marchant dans les rues de Paris, on voit des affiches et des *tags* de mouvements de droite qui essaient de maintenir l'identité nationale à l'insu de son impossibilité. Je cite, par exemple, le mouvement Autre Jeunesse⁴, qui répand partout ses affiches néo-nazis en espérant avoir la sympathie des vrais jeunes français.

De l'autre côté, on peut voir des tentatives d'intégration comme celle de la reconnaissance de l'oeuvre et de l'action d'Aimé Césaire ou, différemment, dans l'oeuvre de Rocé, un rappeur engagé dans les questions identitaires d'une façon à proposer une compréhension du sujet hors les questions de groupe⁵. On a aussi des manifestations qui marquent l'impossibilité d'une intégration totale, qui pourrait être une simple dissolution, vue dans l'oeuvre de Médine⁶ et de

⁴ <http://www.autre-jeunesse.com/>

⁵ Je me rapporte ici à son album *Identité en Crescendo*, notamment la chanson "Seul":

<http://www.youtube.com/watch?v=faWGibGuXfE>

⁶ http://www.youtube.com/watch?v=EhG7ED_eJPk

Casey⁷, ou, aussi, la fondation en 2003 du lycée privé Averroès⁸, à Lille, qui est destinée à des franco-arabes, ou les filles peuvent bien porter ses “signes religieux”.

Or, brièvement, c’est bien cela le contexte qui nous permet de comprendre la bande dessinée en question: on trouve deux jeunes filles qui étudient l’histoire française en portant des voiles. L’humour, chez ce dialogue, est marqué par un donné culturel de l’ordre de l’écriture arabe: lue de droite à gauche, son écriture fait une des filles dire que le drapeau français est rouge, blanc et bleu. On trouve comme réponse à sa question, “ Dis, tu sais ce que c’est ce drapeau rouge-blanc-bleu?” , “Ben, oui, c’est le drapeau français avant la République Islamique”. Au niveau du langage il faut remarquer que les deux parlent avec des marques de l’oralité française, comme “ Dis, tu sais ce que c’est ce...” et “ Ben, oui”, ce qui est clairement dans le jeu de signification: elles parlent comme un français blanc parle, mais elles n’ont pas conscience de ce que c’est que le drapeau qui marque la liberté, l’égalité et la fraternité. Cela parce qu’elles étudient la France qu’on connaît, comme une France du passé, antérieure à la Revolution Islamique.

Cela peut vouloir dire qu’une Revolution Islamique en France est inévitable et, en plus, qu’elle vaincra. On peut penser qu’on est, aujourd’hui, dans un moment de transition entre l’histoire française qu’on connaît et d’un grand changement qui viendra, tard ou tôt. On peut imaginer aussi que si la Revolution va être faite, c’est parce qu’il y aura, on ne sait pas comment, une tension beaucoup plus puissante qui réunira ses forces dans une émeute qui prendra le pouvoir. Alors, ce qui reste à savoir, quand je lis ce dialogue, c’est si je ris car je ne crois pas à cette Revolution ou si je ne la crains pas car je ne suis pas français.

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=csq5Sa04hsY>

⁸ <http://www.lycee-averroes.com/>

APÊNDICE 1.D

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para efeito de pesquisa, solicitamos sua autorização para utilização do comentário que produziu como trabalho de conclusão da disciplina de Francês VI, do curso de graduação em Letras, ministrado pela Professora Doutora Cristina Moerbeck Casadei Peitraróia, no segundo semestre de 2011.

Sua participação é livre e voluntária e se dará, única e exclusivamente, por meio da análise de natureza linguístico-discursiva do trabalho realizado na ocasião da disciplina supracitada. Se você autorizar, estará contribuindo, parcialmente, para a elaboração de um estudo sobre a didática do humor em situação de ensino do FLE, desenvolvido no departamento de Estudos, Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, da pós-graduação da FFLCH/USP. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Professora Mestre e doutoranda Sandra Falcão da Silva (fone: 3668-6358) sob a orientação da Professora Doutora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, fui informado/a sobre a natureza da pesquisa e entendi seu objetivo. Por isso, autorizo a utilização do texto produzido como trabalho de conclusão da disciplina de Francês VI, cursada no segundo semestre de 2011. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do aluno

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2

SITUAÇÃO 2: *XXXème Bain Linguistique*

A primeira oficina de formação, com uma hora e meia de duração, sobre o tema da pesquisa foi oferecida no *XXXème Bain Linguistique* promovido pela *Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo* (APFESP), em maio de 2012, no qual realizei atividades lúdicas sobre um ícone do humor cinematográfico francês, “*Le grand Louis de Funès : l’incontournable Fufu ou le « Charlot français » du rire !*”¹.

Nesse encontro anual, associados, professores e alunos de FLE são convidados a passar um fim de semana em situação de imersão mediante programação que inclui oficinas de formação, ateliers de culinária, projeção de filmes, balada, festa fantasia temática, animações para crianças, entre outras possíveis diversões em francês.

A oficina sobre Louis de Funès dividiu-se em três momentos de interação por meio de atividades de grupos, conforme roteiro detalhado disponibilizado a seguir. Resumidamente, o encontro se dividiu em:

- um primeiro momento de *mise en contexte* que teve como principal objetivo abordar o tema da formação através da escolha de citações sobre o comico e o humor, bem como uma prévia atividade exploratória com vistas a compartilhar curiosidades sobre o humorista e ator francês Louis de Funès;
- um segundo momento que visou a introduzir novos saberes por meio de atividades lúdicas sobre a vida e a filmografia do ator;
- um terceiro momento que objetivou a apresentação de pequenas cenas humorísticas cujo entendimento buscaram incentivar a expressão oral, essencialmente por meio da descrição, do jogo de imaginação e da troca de opiniões sobre eventuais aspectos interculturais.

No final da oficina, com o prévio consentimento dos participantes, solicitei que fosse preenchido, para efeito de estudo e coleta de dados, um questionário de avaliação²

¹ *O grande Louis de Funès: o incontornável Fufu ou o « Carlitos francês » do riso!*

² O preenchimento do questionário, para efeito de estudo, foi livre e voluntário. Os questionários originais se encontram à disposição da Banca Examinadora para consulta.

cujo exemplar disponibilizo na sequência do roteiro. Esse instrumento compreendia uma pergunta de identificação (se professor ou aluno de FLE), cinco perguntas abertas e um pergunta fechada cujo objetivo era, essencialmente, caracterizar o público que participou da oficina, identificar a motivação por tal escolha, se a formação havia correspondido às expectativas, o(s) momento(s) que mais agradaram, a situação mais risível e apresentar eventuais sugestões sobre o tema. Participaram da oficina 9 pessoas das quais 6 eram professores de FLE, um estudante em Letras, um médico e outro dois participantes cujas profissões não foram identificadas.

A primeira e a segunda parte da oficina se desenvolveram seguindo o roteiro proposto e visaram, essencialmente, introduzir, por meio de atividades lúdicas, informações sobre o peculiar percurso do ator Louis de Funès. Em consequência, na análise dos dados obtidos, concentrei minha atenção na proposta de exploração das cenas humorísticas, mais próximas do nosso interesse de pesquisa: um primeiro trecho do filme *Rabbi Jacob* (1973) do realizador francês Gérard Oury, e um segundo trecho do filme *La Folie des Grandeurs* (1971), adaptação de Gérard Oury da obra literária *Ruy Blas* de Victor Hugo. Além dessas duas seleções iniciais, uma terceira cena, também simbólica do cinema francês, foi visionada, a cena do “Hitler” do filme *Le Grand Restaurant* de Jacques Besnard (1966).

Nesta fase da formação, propus duas perguntas sobre o que os participantes haviam observado:

- Pergunta 1 (cena *Rabbi Jacob*): Esta cena, bem conhecida, lhe fez rir? Se sim, qual a situação ou o elemento que lhe pareceu de natureza a provocar o riso? Se não, quais são, na sua opinião, os obstáculos para o riso?
- Pergunta 2 (cena *La Folie des Grandeurs*): Por que a situação dos personagens é de natureza a fazer rir? Que procedimentos está na origem do riso nesta cena ?

Com isso, buscava entender de que maneira os participantes apreenderiam os diferentes efeitos do humor e, sobretudo, se conseguiriam determinar, sem nenhuma intervenção, os “gatilhos” do fato humorístico e os possíveis efeitos risíveis nas cenas apresentadas.

XXXème BAIN LINGUISTIQUE DE L'APFESP

CAMPOS DO JORDÃO 04, 05 et 06 mai 2012

ATELIER

Le grand Louis de Funès : l'incontournable Fufu ou le "Charlot français" du rire

Sandra Falcao da Silva (Apfesp)

Pourquoi rit-on?

« Du moment qu'on rit des choses, elles ne sont plus dangereuses. » Raymond Devos

« Les gens qui ne rient jamais ne sont pas des gens sérieux. » Alphonse Allais

« On peut rire de tout mais pas avec tout le monde. » Pierre Desproges

« Le rire est satanique, il est donc profondément humain. » Charles Baudelaire

« Rien n'est si plaisant que de rire quand on rit aux dépens d'autrui. » Molière

« Mieux vaut en rire qu'en pleurer. » Proverbe français

« Mieux vaut pleurer de rien que de rire de tout. » Serge Gainsbourg

« Dis-moi de quoi tu ris, et je te dirai qui tu es. » Marcel Pagnol

« Rira bien qui rira le dernier. » Florian

« Je ris, tant c'est bête ! » Jules Renard

Fufu : curiosités biographiques

Fufu est né à la veille de l'ordre de mobilisation générale en France. De quel jour s'agit-il ?

Le 02 août 1914

Le 31 juillet 1914

Le 30 septembre 1914

Ses parents étaient d'origine :

Italienne

Hongroise

Espagnole

Albanaise

Française

Sa mère l'appelait :

Fufu

Bibi

Calimero

Deux de ses films figurent, encore aujourd'hui, parmi les vingt les plus vus de l'histoire du cinéma français :

La Grande Vadrouille

L'Aile ou la cuisse

Le Corniaud

Son plus grand succès international fut :

La folie des grandeurs

L'Avare

Les aventures de Rabbi Jacob

En dehors de la France, il a connu une grande notoriété dans trois pays. Quels sont-ils ?

Les États-Unis
L'Italie
La Russie
L'Espagne
Le Royaume-Uni

Quel fut son premier professeur de comédie :

Son père
Sa mère
Sa soeur
L'acteur Fernandel

Quelle était sa grande passion :

La pêche à la ligne
L'aviation
Le jardinage

Il a tourné :

Moins de 50 films
Entre 50 et 100 films
Plus de 100 films

***Le folie des grandeurs* est une adaptation cinématographique :**

Du *Ruy Blas* de Victor Hugo
Du *Bourgeois gentilhomme* de Molière
Du *Menteur* de Pierre Corneille

Fufu - Vrai ou faux ?

Les ancêtres de Fufu furent marquis dès le XVIIIème siècle ()

Avant de devenir acteur, il travailla comme serveur dans des cafés de Pigalle (l'Ascott et le Gavarni, entre autres) ()

Il se maria avec la petite nièce de Guy de Maupassant ()

C'est le magazine américain *Times* qui le qualifie de « *French Chaplin* » ()

Des Fufu Phrases

« *Je ne suis pas minutieux, je suis ...* »

- maniaque
- méticuleux
- pointilleux

« *Dans ma vie professionnelle comme dans mon jardin, j'ai l'intention d'exclure les ...* »

- choux
- navets
- radis

« *Ce ne sont pas les attitudes que je trouve comiques mais les...* »

- états d'esprit
- états d'âme
- états de grâce

« *J'adore jouer les ..., ce sont les plus comiques !* »

- faux culs
- fourbes
- faux jetons

« *Je veux jouer les méchants, faussement ..., tels Tartuffe ou l'Avare* »

- naïfs
- candides
- ingénus

Quelques Fufu scènes

1973 - Gérard Oury - Louis De Funès, Claude Giraud - Synopsis : Victor Pivert, conduit par son chauffeur, se rend au mariage de sa fille. Sa route va croiser celle de Slimane, leader politique recherché par des activistes arabes de son pays. Sa vie va alors basculer, et pour sortir vivant de cette dangereuse affaire, Victor n'aura qu'une solution : prendre la place d'un rabbin new-yorkais rencontré au hasard à l'aéroport d'Orly. Le rabbin est attendu, tel une vedette, par toute sa famille pour la "Bar-Mitsvah" de son neveu. Débute alors un indescriptible chassé-croisé auquel se mêlent la police et de dangereux individus !

Cette scène, bien connue, vous a-t-elle fait rire ? Si oui, quelle situation ou quel élément vous a semblé de nature à provoquer le rire ? Si non, quels sont, d'après vous, les obstacles au rire ?

1971 - Gérard Oury - Louis De Funès, Yves Montand, Alice Sapritch - Don Salluste profite de ses fonctions de ministre des Finances du roi d'Espagne pour raquetter le peuple. Mais la Reine qui le déteste réussit à le chasser de la cour. Ivre de vengeance, il décide de la compromettre. Son neveu Don César ayant refusé de se mêler du complot, c'est finalement le valet de Don Salluste, Blaze, transi d'amour pour la souveraine, qui tiendra le rôle du Prince charmant. Malheureusement à force de quiproquos, il ne parvient qu'à s'attirer les faveurs de la peu avenante Dona Juana.

Pourquoi la situation des personnages est-elle de nature à faire rire ? Quel procédé est à l'origine du rire dans cette scène ?

Deux Fufu sagas

Musique de Michel Magne - compositeur de la bande originale des trois films.

D'André Hunebelle, avec Jean Marais, Louis De Funès, Mylène Demongeot. *Fantômas* (1964), *Fantômas se déchaîne* (1965) et *Fantômas contre Scotland Yard* (1967), accueillent 4,5 millions de spectateurs. Synopsis : Un personnage mystérieux commet des vols et des crimes dans la capitale sous le nom de Fantômas. Le commissaire Juve et le journaliste Fandor enquêtent chacun à leur manière sur cette affaire. Ils ne croient pas à l'existence d'un tel malfaiteur. Mais ils se retrouvent confrontés à Fantômas, dont la méthode consiste à utiliser des masques pour commettre ses méfaits. Il prend ainsi diverses identités dont celles de nos deux héros.

« *Le comique, ce n'est pas seulement du talent, mais c'est surtout un don, une façon de sentir, de pouvoir comprendre et interpréter !* » Louis de Funès

Le Gendarme de Saint-Tropez (1964) est un film français réalisé par Jean Girault. C'est le premier des six comédies de la saga des *Gendarmes* qui ont rencontré un grand succès à leur sortie dans les années 1960 à 1980. Synopsis : Grâce aux loyaux services rendus à la commune de Belvédère dans les Alpes-Maritimes où il était jusqu'ici en poste, Ludovic Cruchot, simple maréchal des logis de la gendarmerie, est muté dans le Var, à Saint-Tropez tout en étant promu maréchal des logis-chef. Arrivé sur les lieux de sa nouvelle affectation, Cruchot participe aux vaines et répétitives chasses aux nudistes organisées par son supérieur, l'adjudant Gerber, tandis que de son côté sa fille Nicole, qui s'ennuyait autrefois à mourir dans son village, est éblouie par le luxe de sa nouvelle ville. Mais, n'arrivant pas à se faire accepter par les jeunes bourgeois de la station balnéaire, elle s'invente un père fictif

richissime : celui-ci serait milliardaire, posséderait un yacht dans cette cité et s'appellerait Archibald Ferguson, qu'elle n'aurait jamais rencontré. Contraint par Nicole et bien malgré lui, Cruchot va se retrouver au cœur du manège de sa fille, qui va le mêler à son histoire et par là même, à la recherche d'un Rembrandt volé, lorsque les amis de cette dernière chercheront à le rencontrer. Il essayera pourtant et par tous les moyens de préserver son identité officielle intacte au vu de son adjudant et de ses collègues.

Une poule sur un mur, qui picote du pain dur
Picoti ! Picota !
Pond un oeuf et puis
...S'en va !

« Le gendarme ? C'est toute l'humanité ! Au fond, on cire toujours les pompes de ses supérieurs hiérarchiques et on s'essuie sur le derrière de son sous-fifre ! » Louis de Funès

Do you do you do you Saint-Tropez

Do you Do you Do you Saint-Tropez
Do you Do you Do you Saint-Tropez
Do you Do you Do you Saint-Tropez
Do you Do you Do you Saint-Tropez

Et quand revient l'été à Saint-Tropez
Tous les garçons sont beaux à Saint-Tropez
Toutes les filles sont belles belles à croquer yé
Au rendez vous d'amour de Saint-Tropez

On court dans le vent
On se grille au soleil
On brûle ses vingts ans
On s'amuse on rit on danse
On fait les fous
On chante on vit sa vie

Do you Do you Do you Saint-Tropez (4x)

Le monde entier s'entasse à Saint Tropez
Pour se rôtir la peau à Saint Tropez
Pour barboter dans l'eau toute la journée
Et dans l'whisky la nuit à Saint Tropez

Do you Do you Do you Saint-Tropez (4x)

L'amour c'est comme la mer à Saint-Tropez
Ça change tous les jours à Saint-Tropez
Pour un seul de perdu dix de r'trouvés yé
On ne meurt pas d'amour à Saint-Tropez

Do you Do you Do you Saint-Tropez (4x)

Paroles: André Pascal. Musique: Raymond Lefèvre – 1964

Sitographie

http://fr.wikipedia.org/wiki/Louis_de_Fun%C3%A8s

http://fr.wikipedia.org/wiki/Filmographie_de_Louis_de_Fun%C3%A8s
<http://www.allocine.fr/>
<http://www.commeaucinema.com>
<http://www.musikiwi.com/paroles/le-gendarme-saint,tropez-do-you,do-you-saint,tropez,43863.html>
<http://www.expressions-francaises.fr/>
<http://www.evene.fr/>

Bibliographie

BEAURAIN, Nicole. *Le Cinéma populaire et ses idéologies*. L'Harmattan, 2005.
 DICALÉ, Bertrand. *Louis de Funès, Grimaces et gloire*. Grasset, 2009.
 JELOT-BLANC, Jean-Jacques. *Louis de Funès l'oscar du cinéma*. Flammarion, 2011.
 VILLIER, Claude ; CLÈRES, Christian. *Ils nous ont fait rire aux larmes*. L'Archipel, 2007.
 IMBERT, Jérémie ; GEUDIN, Christophe. *Les comédies à la française*. Fétjaine, 2011.
 LEMONIER, Marc. *L'intégrale De Funès tous ses films de A à Z*. Hors Collection, 2010.

Fufunnexes de l'atelier

Film de 1945 - Réalisé par Jean Stelli - Avec Simone Renant, François Périer, André Bervil - Synopsis : Lutte d'influence entre le diable et l'ange pour désunir ou faire rapprocher un couple.

Film de 1957- Réalisé par Maurice Regamey - Avec Louis De Funès, Noëlle Adam, Jacques Jouanneau plus - Synopsis: Pierre Cousin a décidé d'en finir avec la vie, mais il n'arrive pas à passer à l'acte. Il sauve une chanteuse suicidaire et devient un héros. Désormais heureux, il doit échapper aux truands qu'il voit lui-même engager pour le tuer.

Film de 1956 - Réalisé par Claude Autant-Lara - Avec Jean Gabin, Bourvil, Louis De Funès - Synopsis : Sous l'Occupation, Martin, brave homme au chômage, doit convoyer à l'autre bout de Paris quatre valises pleines de porc. Son acolyte habituel ayant été arrêté, il fait appel à un inconnu, Grandgil. Mais

celui-ci se révèle vite incontrôlable et le trajet périlleux. Au terme de leur périple, Martin découvrira que Grandgil est un peintre connu qui s'est offert le luxe d'une petite aventure. Ils finiront par se faire arrêter et Martin paiera seul le prix de cette traversée.

La Folie des grandeurs

GÉRARD OURY (1971)

Distribution

Louis de Funès (don Salluste)
Yves Montand (Blaze)
Alice Sapritch (dona Juana)
Karin Schubert (la reine)
Alberto De Mendoza (le roi)
Gabriele Tinti (don César)
Paul Préboist (le muet)

Scénario et dialogues : Gérard Oury, Danièle Thompson et Marcel Jullian

Box-office : 5 563 354 spectateurs

Au XVII^e siècle, don Salluste profite de ses fonctions de ministre de la Police et des Finances de Sa Majesté le roi d'Espagne pour racketter le peuple, mais la reine qui le déteste réussit à le chasser de la cour. Pour se venger, il décide de la déshonorer avec l'aide de son valet Blaze, secrètement amoureux d'elle.

Drame romantique écrit par Victor Hugo entre le 8 juillet et le 11 août 1838, *Ruy Blas* est créé le 8 novembre de la même année au Théâtre de la Renaissance à Paris. Parabole sur le pouvoir nourrie de rebondissements rocambolesques, *Ruy Blas* tisse le destin d'un valet amoureux de la reine d'Espagne. À l'époque, la presse assassine la pièce, mais le public lui fait un triomphe. L'adaptation au cinéma qu'en fait Jean Cocteau, en 1948, avec Jean Marais

dans le rôle principal et Danielle Darrieux dans celui de la reine, attire 2 453 187 spectateurs : succès ! En 1961, Raymond Rouleau monte la pièce à la Comédie-Française. Gérard Oury, qui y tient le rôle de don Salluste, comprend alors le potentiel comique de *Ruy Blas*, qui relève plus de Feydeau que d'Hugo. Suite au succès du *Comiaud* et de *La Grande Vadrouille*, le réalisateur décide de relancer le duo magique Bourvil-de Funès dans une troisième aventure qu'il intitule *Les Sombres Héros*. Il fait appel à ses fidèles lieutenants : Marcel Jullian alias Petit Marcel et sa fille Danièle Thompson, alias Poupouze. Le problème du trio de scénaristes est d'arriver à transformer ce drame romantique en comédie.

Blaze :
*C'est l'or... il est l'or...
L'or de se réveiller... Monseigneur...
il est huit or... Wouigigougougi...*

Don Salluste :
Il en manque une !

Blaze :
Vous êtes sor ?

Don Salluste :
Tout à fait sor !

Blaze :
Oh ben ça alors !

« Bizarrement, c'était une adaptation assez fidèle et on a repris chaque élément de la pièce pour en faire quelque chose d'hilarant », se souvient Danièle Thompson. Comme dans la pièce de Victor Hugo, qui comporte un message social, puisque c'est un valet qui finit par diriger l'Espagne, le film prend également la voie de la satire politique. « Qu'est-ce que je vais devenir ? Je suis ministre... Je ne sais rien faire ! » s'écrit don Salluste, méchant emblématique du cinéma de Gérard Oury : menteur, hypocrite, avide, fasciné par le pouvoir et l'argent.

Victor Pivert :
**Ça alors !
C'était Farès ? C'est
effarant !**

Les Aventures de Rabbi Jacob

GÉRARD OURY (1973)

Distribution

Louis de Funès (Victor Pivert)
Suzy Delair (Germaine Pivert)
Marcel Dalio (Rabbi Jacob)
Claude Giraud (Mohamed Larbi Slimane / Rabbi Zeiligman)
Henri Guybet (Salomon)
Renzo Montagnani (Farès)
André Falcon (le ministre)
Jacques François (le général)
Xavier Gélin (Alexandre, le fils du général)
Miou-Miou (Antoinette Pivert)
Claude Piéplu (commissaire Andreani)

Scénario, adaptation et dialogues

Gérard Oury et Danièle Thompson
(avec la collaboration de Josy Eisenberg)

Box-office : 7 295 998 spectateurs

Grand industriel raciste, Victor Pivert se rend au mariage de sa fille. Pris en otage par Slimane, un leader politique recherché par des activistes arabes de son pays, il est obligé, pour se tirer d'affaire, de prendre l'identité d'un rabbin new-yorkais rencontré par hasard à l'aéroport d'Orly : Rabbi Jacob.

En pleine séance de travail sur le scénario de *La Folie des grandeurs*, Gérard Oury déclare à sa fille Danièle Thompson : « J'ai envie un jour de raconter les aventures d'un rabbin, un

orthodoxe, tu sais ces types avec des grands manteaux noirs et ces papillotes, qu'on croise rue des Rosiers : paradoxe, contradiction, tradition... Il y a là-dedans un vrai sujet de comédie. Qu'est-ce que tu en penses ? » Ainsi naît l'idée du film qui, trois ans plus tard, fait rire la France entière. Pour en arriver là, le duo père-fille doit se mettre à l'ouvrage, en l'absence de Marcel Jullian, afin de peaufiner un scénario dont le thème pourrait heurter certaines sensibilités. Peut-on et doit-on rire de situations mettant en scène un héros raciste déguisé en rabbin avec en toile de fond le conflit israélo-arabe ? Telle est la question sous-jacente posée par le film. Juif d'origine, Oury ne peut en aucun cas être taxé d'antisémitisme, mais il sait que le sujet est risqué car les relations entre juifs et musulmans sont très tendues. L'écriture du scénario dure dix mois pendant lesquels ils élaborent chaque gag avec prudence et minutie. Ils se replongent dans *To Be or Not to Be* afin de s'imprégner de la « Lubitsch Touch ». En panne d'écriture, ils passent une dizaine de jours en Israël, et rentrent rassurés, prêts à poursuivre. Oury n'a qu'une idée en tête : faire rire. Pour l'aider, il compte sur Louis de Funès, qu'il a déjà dirigé trois fois en tandem (avec Bourvil puis avec Yves Montand), et qui pour la première fois tient seul la vedette. Bertrand Javal, qui a produit *La Métamorphose des cloportes* (1965) et *L'Aveu* (1970), est le seul producteur à prendre le risque de se lancer dans l'aventure d'un tel film et donne carte blanche au cinéaste.

L'obsession du rythme

Autour de la star, sont convoqués Claude Giraud et Henry Guybet, qui ne sont ni arabes ni juifs. « C'est le principe de non-racisme, on prend les meilleurs acteurs sans se préoccuper de leurs origines », explique Danièle Thompson. Malgré leur immense talent, les deux comédiens sont là pour mettre en valeur les prouesses d'un de Funès survolté, lancé à toute berzingue dans une série de péripéties inoubliables. On connaît l'obsession légendaire d'Oury pour le rythme qui, comme le dit Danièle Thompson, « balaye par chaque nouveau gag l'ambiguïté du précédent ». Le cinéaste enchaîne les séquences de manière à ce qu'il n'y ait aucun temps mort. Pour la scène de l'usine de chewing-gum, dont l'idée dormait dans son « dossier à gags », Gérard Oury en visite une avec sa fille : devant la froideur du lieu et l'hostilité du patron, ils préfèrent tourner dans une usine à sucre du nord de la France où trônent d'immenses cuves à betteraves. Reconstituée en studio, une cuve similaire est remplie d'un liquide gluant à base de farine de froment, gruau, glucose, colorant pâtissier vert. Et le tout donne un gag qui se développe

Victor Pivert : ***Vous êtes juif ? Comment, Salomon, vous êtes juif ? Salomon est juif ! Oh !***

Salomon : ***Et mon oncle Jacob, qui arrive de New York, il est rabbin.***

Victor Pivert : ***Mais il est pas juif ?***

Salomon : ***Ben si.***

Victor Pivert : ***Mais pas toute votre famille ?***

Salomon : ***Si !***

Victor Pivert : ***Oh... écoutez, ça fait rien, je vous garde quand même.***

dix minutes durant. Régalez-vous, c'est la maison Oury qui offre ! L'énergie du cinéaste n'a d'égale que celle de « Fufu ». Ce dernier répète la chorégraphie de son arrivée rue des Rosiers avec un spécialiste des danses hassidiques et perfectionne ses mouvements jusqu'à atteindre le niveau des danseurs professionnels. Pari tenu : de Funès crève l'écran et la scène devient emblématique. Le film sort le 18 octobre 1973 dans un contexte explosif : la guerre du Kippour entre Israël, l'Égypte et la Syrie a éclaté douze jours plus tôt. Après quelques hésitations, Oury décide de conserver la date, prévue depuis un an. Face au conflit, le rire est salvateur : les spectateurs se ruent dans les salles, s'esclaffant de bonheur devant un Louis de Funès au sommet de son art. C'est aussi un succès en Israël et aux États-Unis. Prémonitoire à l'époque, *Les Aventures de Rabbi Jacob* reste un des films

les plus importants sur le racisme et l'antisémitisme, et continue à délivrer son message de paix et de tolérance auprès des nouvelles générations. Merci monsieur Oury ! ★

Bonus

→ Le film compte deux mille plans.

En comparaison, *La Grande Vadrouille* n'en totalisait « que » mille deux cents.

→ Les bulles de chewing-gum qui gonflent sur Louis de Funès sont des préservatifs teints en vert et gonflés par une pompe à vélo.

→ Deux incohérences se sont glissées dans l'histoire : Comment trouver une fausse barbe en quelques minutes dans un aéroport ? Comment faire prendre un avion à un juif un vendredi soir ?

Sa carrière recouvre des années de bouleversements sociaux, économiques et culturels d'une phénoménale ampleur. Son jeu, sa gestuelle, ses grimaces vont accompagner et même incarner ces révolutions. Sa gloire – une gloire immense, inégalée dans sa permanence – va renvoyer à la France l'image de ses certitudes bousculées. Derrière les mimiques de son gendarme ou de ses chefs d'entreprise, Louis de Funès dévoile des fêlures dans lesquelles chacun reconnaît les doutes, les ridicules, les faillites de l'ancienne France, de l'ancien mâle, de l'ancien ordre du monde. C'est la grimace du puissant désarçonné qui fait sa gloire et la persistance de sa gloire. Mais personne n'aurait pu imaginer cette aventure d'un comédien de second ordre devenu à plus de cinquante ans le plus grand nom du cinéma français. C'est une histoire d'opiniâtreté, de talent, de travail, de chance. Une histoire de cinéma qui parle de beaucoup de grimaces et d'une immense gloire. Une histoire française qui, pour longtemps encore, nous ressemble terriblement.

Louis de Funès, Grimace et gloire (2009, p. 10)

« Le rire. C'est ce dont on a besoin avant toute chose. Mon plus grand désir d'acteur ? C'est de faire des films destinés à faire rire les enfants et les parents à la fois dans ce monde trop triste ! »

Louis de Funès 1914-1983

Questionnaire adressé aux participants de l'Atelier *Le grand Louis de Funès : l'incontournable Fufu ou le "Charlot français" du rire* présenté à l'occasion du XXXème Bain Linguistique de L'Afesp – Campos de Jordão 04, 05 et 06 mai 2012
(répondez librement en français ou en portugais)

Êtes-vous :

- Étudiant en Lettres ☐
- Professeur de FLE ☐
- Autres

Pourquoi avez-vous fait le choix de cet atelier ?

A-t-il correspondu à votre attente ?

- Oui ☐
- Non ☐
- Pourquoi ?

Quelle partie de l'atelier avez-vous aimée le plus ?

Quelle scène de Louis de Funès vous a le plus fait rire ?

Autres remarques ou suggestions que vous aimeriez partager concernant le thème de l'atelier :

Merci pour votre participation et collaboration. À bientôt !
Sandra Falcão da Silva

APÊNDICE 3

SITUAÇÃO 3: *Ve Journée de formation du Curso Extracurricular de Francês*

A segunda oficina de formação, com duração de uma hora e meia, sobre o tema do humor em FLE foi oferecida em 18 de maio de 2012 por ocasião da *Ve Journée de formation du Curso Extracurricular de Francês* promovida, semestralmente, pela área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês (FFLCH/USP), encontro no qual abordei o humor em uma perspectiva intercultural: “*L’humour en FLE: une contribution pour l’intercompréhension culturelle*”¹

Diferentemente da oficina sobre Louis de Funès, propus, a partir do que havia constatado na primeira experiência, atividades mais direcionadas tendo por base um trecho do *stand-up* “*Papa est en haut*” do humorista franco-marroquino Gad Elmaleh, da cena do casamento do filme *Rabbi Jacob* e de três *dessins de presse*. Os temas colocados em evidência nos documentos selecionados relacionavam-se à temática central da oficina: o intercultural em ação por meio do humor.

Tal como na formação anterior, usei como instrumento de estudo e de coleta de dados o questionário de avaliação² que compreendia uma pergunta de identificação (se professor ou aluno de FLE), cinco perguntas abertas e um pergunta fechada com o objetivo de caracterizar o público que participou da oficina, identificar a motivação por tal escolha, se a formação havia respondido às expectativas, o(s) momento(s) que mais agradaram, a situação considerada mais risível e eventuais sugestões sobre o tema.

Participaram da oficina 16 pessoas das quais 12 eram professores de FLE e 4 estudantes em Letras.

No encontro, previmos quatro momentos de interação por meio de atividades de grupos, conforme roteiro detalhado disponibilizado a seguir. Resumidamente, a oficina organizou-se em quatro momentos:

¹ *O humor em FLE: uma contribuição para a intercompreensão cultural.*

² O preenchimento do questionário, para efeito de estudo, foi livre e voluntário. Os questionários originais se encontram à disposição da Banca Examinadora para consulta.

- um primeiro momento de *mise en comum* que teve como principal objetivo refletir sobre o intercultural a partir de citações que apresentavam diferentes visões do conceito de interculturalidade, sendo que cada grupo era convidado a justificar sua escolha;
- um segundo momento que visou introduzir alguns procedimentos linguístico-discursivos na origem do riso a partir da visualização de um trecho do *stand-up* de Gad Elmaleh que caricaturiza os franceses;
- um terceiro momento que objetivou uma reflexão sobre estereótipos e possíveis obstáculos ao intercultural a partir da cena do filme *Rabbi Jacob* com Louis de Funès;
- um quarto momento que, a partir da leitura de *dessins de presse*, buscou levar a refletir sobre os limites do conceito de “interculturais”, considerando que o prefixo “inter” nos remete à forma como olhamos para o Outro, bem como à maneira como cada um se percebe como sujeito individual e social.

Com isso, procuramos entender de que maneira o texto humorístico ressoa nas subjetividades, assim como nas relações que se estabelecem entre os sujeitos na socialização de ideias e de emoções a partir das quais pudessem emergir reflexões capazes de desestruturar eventuais padrões de pensamento pré-constituídos, isto é, estereotipados e/ou preconcebidos em contexto de ensino do FLE.

Atelier 3 : Humour en FLE : une contribution pour l'intercompréhension culturelle

1. REMUE-MÉNINGE – L'ENJEU DE L'INTERCULTUREL

- « Une culture c'est le mode de vie d'une société. » Ralph Linton
- « Le culturel conserve, la culture cultive. » Bernard Lubat
- « Aucune culture n'est l'entière vérité. » Richard Hoggart
- « Les humains doivent se reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle. » Edgar Morin
- « Les chocs culturels stimulent la créativité. » Lindsay Owen-Jones

En vous inspirant d'une de ces citations, proposez votre définition de l'interculturel.

2. "AH, JE RIS DE ME VOIR SI BELLE EN CE MIROIR!"

Figura 1 - Les indégivrables - Xavier Gorce (2007)

Visionnez le stand-up *Les Français* de l'humoriste franco-marocain Gad Elmaleh et essayez d'identifier:

a) Quelques procédés à l'origine du rire:

Le stéréotype

La transposition de contexte

La contradiction

L'analogie

L'exagération

La répétition

Le comique des mots

La mimique

Le jeu sur la sonorité

Le comique des gestes

L'absurde

Le quiproquo

La distraction

Le lapsus volontaire

b) Des éléments au service de l'interculturel.

3. « ET VOUS TROUVEZ ÇA DRÔLE ? »

Visionnez le début du film *Les aventures de Rabbi Jacob* (1971) de Gérard Oury et identifiez :

a) Les stéréotypes à l'origine du rire dans cet extrait.

b) Les obstacles à l'interculturel.

A votre avis, quelle relation est-il possible d'établir entre la scène que vous venez de voir et les dessins de presse ci-dessous ?

WILLEM France Télérama (Paris) janvier 2007

Figura 2 - Plantu et les 77 dessinateurs... (2010)

KICKKA
Israël
Non publié
dans la presse
janvier 2006

Figura 3 - Plantu et les 77 dessinateurs... (2010)

4. « DIS-MOI DE QUOI TU RIS, JE TE DIRAI QUI TU ES »

A votre avis, quel(s) message(s) le dessin de presse ci-dessous cherche à mettre en évidence ?

Figura 4 – Plantu (2010)

Visionnez le duo comique issu du festival *Paris fait sa comédie* à L'Olympia (2007) avec Anne Roumanoff . Quelle relation pouvons-nous établir avec le dessin de Plantu?

5. DE L'IDÉAL PÉDAGOGIQUE AU CONCRET SYMPTOMATIQUE

Figura 5 – Latitudes 1 (Unité 9)

Figura 6 – Plantu (2004)

KROLL
Belgique
Le Soir
(Bruxelles)
6 janvier 2007

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO, J-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.
- BÉRARD, E. Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle. In : *FDLM* n° 369, p. 23, mai/juin 2010, CLÉ International.
- CUQ, J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLÉ, 2003.
- CAILLAUD-ROBOAM, L. *Les figures de style illustrées par des dessins de Plantu*. Hatier, 2011.
- GORCE, X. *Les indégivrables*. Collection Seize. Inzemoon, 2006.
- GUYON, A. Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère. In : *FDLM. Humour et enseignement des langues*. Recherches et applications. p.p. 71-79. Juillet, 2002. CLÉ International.
- MANGIN, O. *De quoi rions-nous ? Notre société et ses comiques*. Paris, Hachette littératures, 2006.
- PLANTU ; GRIMALDI, S. *Plantu et les 77 dessinateurs....* Beaux Arts Éditions, 2010.
- PORCHER, L. L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse. In : *FDLM Humour et enseignement des langues*. Recherches et applications. p.p. 48-53. Juillet, 2002. CLÉ International.
- TROMPETTE, C. *Des cultures, des regards, Mélanges CRAPEL*. Université de Nancy, 1990.
- ZARATE, G. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier, 1993.

SITOGRAFIE

- <http://www.plantu.net/>
- <http://www.globecartoon.com/dessin/>
- <http://home.nordnet.fr/~chrpetit/>
- <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>
- <http://www.youtube.com/watch?v=zIG0B3N1bjM&feature=related>

**Atelier 3 : Humour en FLE : une contribution pour
l'intercompréhension culturelle**

Êtes-vous :

- Étudiant en Lettres ☐
- Professeur de FLE ☐
- Autres

Pourquoi avez-vous fait le choix de cet atelier ?

A-t-il correspondu à votre attente ?

- Oui ☐
- Non ☐
- Pourquoi ?

Quelle partie de l'atelier avez-vous aimée le plus?

Quelle situation (scène et/ou document) vous a le plus fait rire ?

Autres remarques ou suggestions que vous aimeriez partager concernant le thème de l'atelier :

Merci pour votre participation et collaboration. À bientôt !

Sandra Falcão da Silva

APÊNDICE 4

SITUAÇÃO 4: *XIVème Colloque Annuel de L'Alliance Française*

A formação exploratória final ocorreu em março de 2013 no *XIVème Colloque Annuel de L'Alliance Française de São Paulo* no qual ministrei duas oficinas, com durações de três horas, cujo tema era “*L’humour en FLE: d’une culture partagée aux enjeux de l’altérité*”¹. Os resultados confirmaram caminhos a serem seguidos e possibilitaram testar as ferramentas didático-pedagógicas que pudessem servir de modelo norteador para o desenvolvimento de atividades de compreensão em leitura do discurso humorístico no gênero *dessin de presse*, em uma perspectiva intercultural.

Nesta última fase do estudo, cujas reflexões deram forma orgânica ao quarto capítulo da tese, encontrava-se definida a posição teórica em relação ao gênero e a necessidade de se propor um saber fazer didático com base discursiva na abordagem do humour em FLE que pudesse garantir um trabalho significativo, e não somente intuitivo, em sala de aula, em diversos níveis de aprendizagem.

Na abordagem metodológica prática priorizamos subsídios teóricos da AD no que se refere à compreensão do fato humorístico (CHARAUDEAU, 2006a, 2006b, 2008) e da teoria do ISD (BRONCKART, 2009), tal como descritos no segundo capítulo da tese, no que concerne a concepção do gênero em situação de ensino. Com isso, busquei, de modo exclusivo, a formação visando à concepção de recursos didáticos que poderiam evidenciar, a partir de elementos que entram na comunicação humorística, possíveis atividades de compreensão em leitura do texto humorístico em FLE.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado, com o consentimento dos participantes, um questionário inicial de avaliação que compreendeu quatro perguntas abertas² cuja finalidade era estabelecer um elo com o objetivo da formação, identificar o lugar e a representação do tema “humor em FLE” a fim de iniciar o processo de reflexão em torno da prática didática dos participantes da(s) oficina(s).

¹ *O humor em FLE: de uma cultura partilhada aos desafios da alteridade.*

² O preenchimento do questionário, para efeito de estudo, foi livre e voluntário. Os questionários originais se encontram à disposição da Banca Examinadora para consulta.

Foram elas:

1. De que tipo de humor você gosta (leve, pesado, maluco, negro, mordaz, provocador, sarcástico, irônico, derrisório, auto-derrisório etc.) Por quê?
2. Você utiliza textos humorísticos em suas aulas? Quais?
3. Você já encontrou dificuldades na exploração de documentos humorísticos em suas aulas? Quais?
4. Você acredita que o humor pode veicular a cultura? Como?

Com isso, o questionário que aplicamos apresentava questões prévias e outras de avaliação. Além das perguntas acima, ele compreendia três perguntas opcionais de identificação (nome, lugar de trabalho e contato), seis perguntas abertas com o objetivo de identificar a motivação pela escolha da formação, e se a formação havia respondido às expectativas, o momento que mais agradara (documento/atividade), o momento que menos agradara (documento/atividade), se a formação havia suscitado outras necessidades (quais?) e, por fim, eventuais sugestões sobre o tema.

Os dois grupos que participaram da oficina eram formados por professores de FLE no total de 34 participantes que responderam livremente ao questionário de avaliação: 16 professores da Aliança Francesa, 10 professores de Centros de Estudos de Línguas (CEL) de prefeituras e do governo estadual, 2 professores particulares, 3 professores de escolas particulares e 3 participantes que não se identificaram.

L'INTERCULTUREL EN COURS DE LANGUE :
ENJEUX, APPROCHES, PRATIQUES
Du 6 au 8 mars 2013.

L'humour en FLE : d'une culture partagée aux enjeux de l'altérité

Sandra Falcão da Silva (Doctorante FFLCH/USP/CNPq)

Niveau : B1 et +	Thèmes : Humour, interculturel
Objectifs généraux et Savoir-Faire : 1. Reconnaître les spécificités culturelles, sociales et langagières de l'acte humoristique <ul style="list-style-type: none"> - Repérer des situations de valorisation ou de dévalorisation culturelle - Repérer des systèmes de valeurs dans une situation donnée - Repérer des stéréotypes culturels, des tabous ou des non-tabous 2. Développer des savoirs culturels et des Savoir-Faire (inter)culturels	Savoir-Être : 1. Mobiliser une disposition à découvrir l'humour de l'Autre 2. Mobiliser une attitude ouverte face à autrui, une « personnalité interculturelle »
Tâches 1. Identifier les mécanismes à l'origine de l'humour 2. Réfléchir sur ses propres représentations 3. Échanger ses connaissances avec l'autre	

MISE EN ROUTE

- Quel genre d'humour aimez-vous (léger, lourd, loufoque, noir, taquin, provocateur, parodique, sarcastique, ironique, dérisoire, auto-dérisoire etc.)? Pourquoi ?
- Utilisez-vous des textes humoristiques dans vos cours ? Lesquels ?
- Avez-vous déjà éprouvé des difficultés à exploiter des documents humoristiques dans vos cours ? Lesquelles ?
- Pensez-vous que l'humour puisse véhiculer la culture ? Comment ?

➤ **Mots-clés : humour ; FLE**

2. Par deux ou trois, répondez aux questions :

- a) De quel genre de document s'agit-il ?
- b) Quelle est sa fonction sociale :
Amuser ☐ Critiquer ☐ Dénoncer ☐ Ridiculiser ☐ Questionner ☐
- c) À votre avis, quel(s) message(s) ce dessin de presse cherche à mettre en évidence ?
- d) Est-ce que vous vous êtes déjà trouvé(e) dans une « situation problème » semblable ? Si oui, dans quel(s) domaine(s) ? Racontez.

A.2. « L'enfer, c'est les autres » ?

1. Sans lire les bulles, observez le document ci-dessous. Proposez cinq adjectifs pour décrire les personnages en tenant compte de leurs particularités physiques et de leur attitude.

WILLEM France Télérama (Paris) janvier 2007

Document B - Plantu et les 77 dessinateurs... (2010)

2. En groupes, lisez les bulles et répondez aux questions :

- a) Quel élément souligne l'existence d'une sorte d'ambiguïté dans l'oeuvre du dessinateur ? L'image ☐ Les propos ☐ La relation image v/s propos ☐
- b) Sur quel thème majeur le dessinateur met-il l'accent ?
Le racisme ☐ La discrimination ☐ L'intolérance ☐ L'incompréhension ☐
- c) Pensez-vous que ce dessin doive appartenir à une culture donnée ? Pourquoi ?
- d) Comment réagissez-vous face à la différence et aux différends ? Est-ce, selon vous, une expérience facile à gérer ? Pourquoi ? Racontez.

RÉFLEXION : Lisez l'extrait du livre de Martine A. Pretceille, **L'éducation Interculturelle (1999)**, et surlignez les passages du texte qui renvoient à la problématique du dessin:

Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. (...) les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité mais renvoient à la nature des relations entre les individus et les groupes. (...) L'approche interculturelle repose sur un triangle notionnel, diversité/singularité/universalité qui engendre, non pas une structure triadique, mais une dynamique discursive, une plasticité de l'interrogation qui vise à repérer plus qu'à identifier, à comprendre plus qu'à expliquer. Les données interculturelles, comme toutes les autres données scientifiques d'ailleurs, se présentent comme des systèmes provisoires qui intègrent l'aléatoire et l'incomplétude. Cette précision est nécessaire dans la mesure où dans le domaine des cultures, subsiste une forme de « terrorisme intellectuel » soutenue par un « climat passionnel » et fondée sur l'illusion réaliste et expérientielle (« je connais parce que j'ai vu, j'ai vécu, j'ai l'expérience etc. »). En s'inscrivant dans une relation, la diversité réintroduit l'Autre. Or, l'altérité repose sur la reconnaissance du principe d'universalité. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre la totale singularité d'autrui et sa totale universalité. On ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. Ce n'est pas sur la nature des choses, des hommes ou des faits qu'il faut porter le regard, mais sur la manière dont ils se donnent à voir, sur leurs présentations, sur leurs représentations. Les caractéristiques d'autrui ne sont que le reflet spéculaire du « Je ». L'interculturalisme s'élabore à partir d'un équilibre toujours instable, entre l'universel et le singulier. (...) La singularité renvoie à l'un, à l'individu, elle se découvre par une démarche qui conduit de l'universalité à la diversité et réciproquement. Elle est ce qui permet à l'universalité de ne pas dégénérer en généralité et la diversité en différence. (...) La différence suppose un jugement, une norme, elle est ethnocentrique et souffre de la marque de l'énonciateur alors que la singularité s'inscrit dans une perspective dynamique et intersubjective. (Pretceille, 1999 : 58-59)

3. À partir de la lecture de cet extrait, dites si les affirmations ci-dessous sont Vraies ou Fausses en cochant la case correspondante:

	Vrai	Faux
a. Dans une perspective interculturelle, toute relation négative et conflictuelle ne peut être justifiée par l'appartenance à une autre culture.		

b. Dans l'approche interculturelle c'est la culture qui prime et non pas la relation à l'Autre.		
c. L'interculturel se fonde sur une philosophie du sujet libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables.		
d. Dans une perspective interculturelle, toute mise en question de l'Autre doit être doublée d'une interrogation sur le Moi.		
e. Dans une perspective interculturelle, la culture détermine la valeur des comportements des individus.		
f. L'approche interculturelle vise à repérer et à comprendre.		
g. L'approche interculturelle a pour objectif d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée.		
h. Le ressortissant d'une culture est le représentant, le « prototype » de sa communauté.		
i. L'interculturel exprime une démarche, une action et non un constat réaliste ou une description.		
j. Dans l'approche interculturelle on part du principe que le comportement culturel ne signifie rien a priori.		
k. Connaître, apprendre une autre langue/culture c'est apprendre l'interculturalité.		

➤ **Mots-clés: altérité ; interculturalité ; singularité/universalité**

PARTIE B – LES OBSTACLES

B.1. « Rire de mourir et mourir de rire »

1. Observez et identifiez le(s) thème(s) mis en évidence dans les documents ci-dessous.

Document C – Plantu, Le Monde (14 mars 2012)

Document D – Claude Serre, Humour noir et Homme en blanc (2001)

2. Par deux ou trois, répondez aux questions:

- a) Quelle peut-être la finalité d'un rire qui s'applique à des aspects graves de l'existence ?
- b) Selon vous, peut-on faire de l'humour sur tout ? Pourquoi ?

3. Relier chaque catégorie d'humour à sa définition :

☐ Forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite, paradoxal ou absurde de certains aspects de l'homme et de la vie. Il s'agit d'une manière d'être, d'une capacité de prendre la vie avec optimisme, en relevant ce qui est ou ce qui peut devenir drôle et incompréhensible. Ne fait pas rire à gorge déployée, mais permet une approche légère des choses, même lorsqu'elles sont douloureuses.

☐ Subversif, s'attaque aux conventions, aux croyances ; conteste et remet en question. N'hésite pas à prendre pour cible ce qui est jugé sacré, grave ou tragique : l'enfance, la vieillesse, la maladie, la mort, la fatalité. Se manifeste comme une volonté de résistance au malheur. À la fois destructeur et salutaire, mais souvent désespéré. C'est le rire du désespoir, capable de franchir les limites de la bienséance, par ses relations avec l'horreur.

☐ Permet l'affirmation d'une pensée positive pour « masquer » un jugement négatif : requiert une sorte de code entre ceux qui l'utilisent. Fait ressortir les anomalies, les incohérences d'une société et par là attire l'attention, grâce à des décalages de sens, sur des dysfonctionnements qu'elle permet parfois d'atténuer.

☐ Hyperbolisation du négatif, provocation, décrit les défauts des gens et des sociétés en grossissant les traits, en les déformants, au point parfois d'en arriver au grotesque.

☐ Imité un original connu et reconnu sans passer pour cet original.

1. Parodie 2. Humour noir 3. Sarcasme 4. Humour 5. Ironie

4. En groupes, échangez et répondez:

- a) Dans ces définitions, quels éléments peuvent varier d'une culture à l'autre ?
- b) Ces éléments peuvent-ils aussi varier d'un individu à l'autre appartenant à une même communauté de semblables ? Si oui, lesquels ?

➤ **Mots-clés: humour, tabus, contrat de lecture, représentations**

B.2. « Et vous trouvez ça drôle ? »

Anne Roumanoff (née en 1965), **Bien plus que vingt ans**, « Le chauffeur de taxi raciste » (2007), Édition Fetjaine.

Selon un sondage Sofres de février 2010, Anne Roumanoff est l'humoriste préférée des Français. Observatrice des comportements aussi bien des femmes comme des hommes dans la société actuelle, elle en rend compte de manière critique et grinçante, extirpant les stéréotypes pour les ridiculiser. Il en est ainsi du sketch ci-dessous, qui vise à la fois les racistes et les excuses qu'ils trouvent, les combines des uns et les incohérences des autres.

Hélène Sabbah. **Rire : pourquoi faire ?** (2010), Anthologie, Programme BTS 2010/2012, Édition Hatier Poche.

1. Sans lire la transcription, visionnez le sketch et identifiez les personnages mis en scène : qui sont-ils, où sont-ils ?

Le chauffeur de taxi raciste

Vous êtes le comique, Loumanoff ? Moi aussi z'aime rire. Actuellement à Paris, il y a moins toulistes américains et je leglette. Le touliste américain c'est le seul qu'on peut faire aller d'Opéra aux Champs -Élysées en passant par le périphérique. Et vous donne pourboire.

Vous avez vu l'affiche ? Avec le monsieur qui respire le string ? Soit il a le nez bouché, soit il aime le moule. Mais ze dis à ma femme, ze mets pas 100 euros pour le molceau de dentelle à mett' dans le cul. Tout ça pour enlever au final.

Parce que le taxi, ça va de pis en plus mal. Et de mal en pis mal. Vous savez pourquoi ? Parce que il y a trop de XXX, et puis de XXX, et surtout de XXX en France. Pourquoi ces gens-là viennent chez nous ? Nous, on va pas chez eux.

Chez vous, c'est chez eux ? Chez vous, pot-être mais pas chez moi.

Croyez pas Madame que je suis raciss'. Z'en ai des très bons copains qui sont XXX. Z'ai même un ami à moi qui est XXX. Même ma femme, elle est origine XXX. Le chômage, c'est eux, le terrorisme, c'est eux. Les radars... c'est pas eux. «Faut être tolérant, faut être tolérant. » Vous les antiracistes supportez pas les raciss' que les raciss' tolèrent antiracistes donc raciss' beaucoup plus tolérants que antiracistes'. Logique.

Moi je dis tous ceux qui sont pas intégrés, il faut les désintégrer. Vous savez qu'est-ce qu'on fait en Chine, avec tous ceux qui sont pas d'accord ? On tire une balle dans la tête. C'est la famille qui paie le balles.

Oui je sais chez vous les droits de l'homme, la France. Quand on voit ce qui s'est passé chez vous pendant la Deuxième Guerre mondiale, moi tuer un enfant même XXX. J'aurais pas pu... Il paraît qu'on change pendant la guerre, ze me pose souvent la question, même pour algent, z'aurais pas pu.

Vous voulez descendre, on n'est pas arrivé ? Ah vous êtes d'origine XXX. Ah ! C'est pas pour vous faire plaisir mais ça ne se voit pas du tout. Ne vous inquiétez pas, même s'il y'a la guerre ze dénonce pas vous... puisque ze vous connais ! Quoique c'est toujours les gens qu'on connaît qu'on dénonce.

Faut pas vous énelver comme ça, Madame. Pour une comique, vous avez pas tellement humour. Madame ce que je disais c'est juste pour rire ! On peut rire de tout, non ?

2. Par deux ou trois, identifiez dans la transcription:
 - a) Un stéréotype.
 - b) Une référence à un autre texte.
 - c) Une expression pour dire qu'une situation s'empire.
 - d) Un argument farfelu.
3. Quels thèmes humains et sociaux l'humoriste aborde-t-elle ?
4. En ce qui concerne le personnage du chauffeur de taxi, l'humoriste met-elle plutôt l'accent sur (choisissez trois éléments) :

Le physique ☐ Le genre ☐ Le sexe ☐ L'habit ☐ Le caractère ☐ La nationalité ☐
L'identité de groupe ☐ Les rites culturels ☐ La profession ☐ Les croyances ☐ Le registre de langue ☐ L'accent ☐ Les jeux de mots (lapsus, calembours) ☐ L'intonation ☐
☐ Les jurons ☐
L'expression corporelle ☐ L'esprit (fou, loufoque) ☐ Les gestes ☐ Les mimiques ☐

5. Trouvez-vous que l'humoriste « dépasse » certaines limites ? Pourquoi ?

RÉFLEXION : Lisez les extraits ci-dessous et repérez dans les textes des entraves aux échanges (inter)culturels:

1. Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales (...); les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. (Beacco, 2000 : 119)

2. Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». (...) La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie. (Cuq, 2003 : 224)

3. On se débarrasse mal des clichés et même quelqu'un qui est natif d'un pays (et parle donc la langue) est souvent aussi ignorant qu'un étranger au sujet des gens de son propre pays puisqu'il observe l'autre de loin avec sa propre grille d'évaluation. Dans le cadre d'une réflexion sur le fonctionnement de sa propre culture et par sa mise en relation avec d'autres cultures, l'apprenant peut améliorer sa pratique d'une langue étrangère, au sujet de laquelle il doit s'interroger : « Il faut, comme dit Auguste COMTE, dans la Première leçon de philosophie positive, 'se partager en deux (individus) dont l'un raisonnerait, tandis que l'autre regarderait raisonner'. Il faut donner aux apprenants les moyens de se faire les sociologues de leur propre situation. » (Morlat, 2009, Edufle.net)

4. Enracinés dans l'inconscient et dans l'imaginaire individuel et collectif, les préjugés remplissent des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse, de compensation. Ils opèrent comme des filtres et obscurcissent la perception et l'analyse. Il faut travailler sur la notion de préjugé, sur ses propres préjugés afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement. (...) L'aptitude à se mouvoir dans plusieurs mondes et selon plusieurs perspectives est une nécessité de notre temps, sous peine d'atrophie de notre système de pensée et d'éducation. Parmi les obstacles à la compréhension mutuelle, il faut citer l'incapacité à se placer du point de vue d'autrui, à jeter sur soi et son groupe un regard extérieur. (Pretceille, 1999 : 115-116)

6. Êtes-vous d'accord avec l'affirmation selon laquelle : « On se débarrasse mal des clichés » ? Pourquoi ?

➤ Mots-clés: humour ; légitimité ; stéréotypes ; préjugés

B.3. « On rit mal des autres quand on ne sait pas d'abord rire de soi-même »

1. Sans lire les bulles, observez le dessin de presse ci-dessous. À quoi ces personnages vous font-ils penser ? Qui sont-ils ? Où sont-ils ? Que font-ils ?

Document E – Aurel Le Monde Dossiers&Documents (mars 2010)

2. En groupes, échangez et répondez :

- a) L'attitude des personnages mis en scène dans ce dessin est-elle, par elle-même, de nature à faire rire ?
- b) Les propos des personnages vous semblent-ils plutôt :
Incohérents ☐ Contradictoires ☐ Insolites ☐ Pourquoi ?
- c) Dans le contexte de la vie sociale, sur quoi ce dessin met-il l'accent ?

RÉFLEXION : Lisez l'extrait ci-dessous et relevez dans le texte des questions à prendre en compte en contexte d'enseignement–apprentissage d'une langue/culture.

Notre modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d'enculturation, d'éducation, de sociabilité, de structuration identitaire, de langages, de communication, de modes d'être au monde et aux autres. (...) La possibilité ou l'obligation d'appartenir, de manière synchronique ou diachronique, à plusieurs groupes et donc de participer à plusieurs subcultures (cultures régionales, sexuelles, générationnelles, professionnelles, religieuses etc.) correspond à une reconnaissance de l'individu comme sujet, comme acteur. Celui-ci a le choix et le droit d'exister en tant qu'individu singulier, d'échapper ainsi au(x) groupe(s) d'origine (groupe familial, social, religieux, idéologique...). La réalité sociale et culturelle est de plus en plus polychrome et diversifiée, de plus en plus labile et dynamique. Culture et identité se déclinent désormais au pluriel, et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme. (...) La multiplication des appartenances groupales et des définitions identitaires va de pair avec une inflation des signes de reconnaissance. (...) On évoque désormais les notions de gamme, de registre, de « boîte à outils » et non plus celles d'unicité et d'exclusivité culturelle. (...) En fait, appréhender une ou des cultures, c'est dépasser une vision parcellaire et ne pas les réduire à une énumération de faits et de caractéristiques culturelles, une collection de rites, de mythes ou de pratiques, c'est abandonner les connaissances mosaïques. (...) Il s'agit d'engager un processus d'objectivisation en s'opposant aux valorisations affectives dans lesquelles sombrent facilement les considérations sur les cultures. À l'instar de la démarche scientifique, la démarche interculturelle tend à apprendre à poser le problème, à rechercher le complexe et non le simple. (Pretceille, 1999 : 13-14)

- a) Quels peuvent être, selon vous, les risques d'une valorisation affective des cultures dans les rapports interculturels?
- b) Comment mettre en place une approche interculturelle sans tomber dans la tentation de la limiter à des faits, des caractéristiques culturelles, une collection de mythes et de pratiques ?

➤ **Mots-clés: humour ; culture ; subculture ; identité**

PARTIE C – MISE EN PRATIQUE

UN MODÈLE DIDACTIQUE POUR L'HUMOUR

Ce modèle pré-pédagogique, encore en construction, a été conçu pour vous aider à élaborer des parcours de lecture de textes humoristiques dans vos cours. Tous les aspects ne doivent pas forcément être explorés en classe, choisissez celui qui vous semble le plus pertinent. L'analyse des catégories proposées dans cette grille, ainsi que le repérage des éléments sur lesquels repose l'acte humoristique vous aideront à découvrir des pistes de travail adaptées à chaque groupe/classe.

Contextualisation du document humoristique	
Quelle est la source du document ?	
Quel est le genre du document ? (BD, dessin de presse, chronique, sketch etc.)	
Est-ce un document sonore ? Visuel ? Couleur ? Noir et blanc ?	
Y a-t-il des images fixes ou en mouvement ? Identifiez-vous des effets de contraste ou de parallélisme dans les images ?	
Y a-t-il du texte ? Un titre ? Des sous-titres ?	
Quelle est l'intentionnalité du genre ?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amuser (détendre) [qui ou quoi ?] ➤ Critiquer (corriger) ➤ Ridiculiser (offenser) ➤ Dénoncer (changer) ➤ Questionner (problématiser)
Analyse des composantes interactionnelles	
Quel est le locuteur ? (Celui qui produit l'acte humoristique)	
S'interroger sur la légitimité du locuteur. Est-ce une personnalité connue et/ou célèbre ? (un acteur, un chroniqueur, un dessinateur de presse, un one-man-show, un présentateur etc.)	
Le locuteur met-il en scène un personnage-énonciateur ? Si oui, qui ? Lequel ?	
Quel est le destinataire ? (Celui qui rit, complice de l'acte humoristique)	
Identifiez-vous un interlocuteur personnage dans le document ? Si oui, qui ?	
Quelle est la cible (victime) ? De qui ou de quoi rit-on ? (la cible peut être un homme politique, une personnalité publique, une communauté, une identité de groupe, un défaut de caractère, une profession, un fait de société, une idéologie, une croyance, une nationalité etc.)	

<i>S'agit-il d'un :</i> <ul style="list-style-type: none"> - « Locuteur/cible » = autodérision ? - « Destinataire/cible » = provocation/agression ? 	
Analyse des composantes sociodiscursives	
<i>Dans quel domaine se passe l'action ?</i>	Privé ☐ Publique ☐ Politique ☐ Religieux ☐ Professionnel ☐ Éducation ☐ Autre : _____
<i>Quand se passe l'action ? S'agit-il d'un moment historique connu ?</i>	
<i>Où se passe l'action ? S'agit-il d'un lieu social ou culturel connu ?</i>	
<i>Identifiez-vous une référence à un autre texte connu (musique, littérature, cinéma etc.) ?</i>	
<i>Quel est le thème majeur du document ? S'agit-il d'un thème pouvant être considéré comme tabou (ou non-tabou) en fonction des cultures ?</i>	
<i>Quels en sont les thèmes secondaires ? Relevez les thèmes qui apparaissent dans le texte. Sont-ils polémiques ?</i>	
<i>Dans l'acte humoristique, sur quoi l'accent est-il mis ? S'agit-il d'un rire avec le corps ? Un rire avec les mots ? Les deux ?</i>	Le physique ☐ Le genre ☐ Le sexe ☐ L'habit ☐ Le caractère ☐ La nationalité ☐ L'identité de groupe ☐ Les rites culturels ☐ La profession ☐ Les croyances ☐ Le registre de langue ☐ L'accent ☐ Les jeux de mots (lapsus, calembours) ☐ L'intonation ☐ Les jurons ☐ L'expression corporelle ☐ L'esprit (fou, loufoque) ☐ Les gestes ☐ Les mimiques ☐
<i>Quel(s) procédé(s) logique(s) identifiez-vous dans le texte ?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Absurde (situation incohérente) - Paradoxe (situation contradictoire) - Insolite (situation loufoque) <i>Quel message est mis en évidence ?</i>	
<i>Identifiez-vous des expressions idiomatiques, des expressions populaires, des proverbes connus ?</i>	
<i>Quel(s) registre(s) de langue identifiez-vous ?</i>	➤ Soutenu ➤ Standard ➤ Familier ➤ Vulgaire
Analyse des composantes linguistiques	
<i>Quelle(s) séquence(s) textuelle(s) identifiez-vous ? (narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale)</i>	
<i>Grammaire : Quels temps verbaux ? Quelle(s) forme(s) nominale(s) ? Quel(s) articulateur(s) ? Quel lexique ? Forme négative ? Interrogative ?</i>	
<i>Identifiez-vous des procédés linguistiques qui jouent plutôt sur :</i>	1. La transformation des mots 2. La relation mots et sens des mots 3. La construction des phrases

Identifiez-vous des figures de style ? Lesquelles ? (métaphore, métonymie, analogie, comparaison onomatopée, cliché, euphémisme, litote, métonymie, antiphrase, accumulation, hyperbole, allitération, assonance, paronomase, figure rhétorique syllogisme etc.)	
Autres observations	

BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSY, R.; HERSCHERBERG P. A. *Stéréotypes et clichés – Langue, discours, société*. Paris, Armand Colin, 2011.
- BEACCO, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.
- BÉRARD, E. *Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle*. In : FDLM n° 369, p. 23, mai/juin 2010, CLÉ International. BRONCKART, J.-P.. *Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paul: EDUC, 2009.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1.ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CAILLAUD-ROBOAM, L. *Les figures de style illustrées par des dessins de Plantu*. Hatier, 2011.
- CENTRE WALLONIE-BRUXELLES À PARIS. *C'est la fête à Bruxelles ! Paris*, Centre Wallonie-Bruxelles, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Des catégories pour l'humour?*. In: *Question de Communication*, Nancy, n° 10, 2006, p. 19-41, Presses Universitaires de Nancy.
- _____. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette education, 1992.
- CORMANSKI, A. ; ROBERT J.-M. *Introduction*. In : FDLM *Humour et enseignement des langues. Recherche et application*. Juillet, 2002. CLÉ International.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2000.
- CUCHE, Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Coll. *Grands repères*. Paris, La découverte, 2010.
- CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLÉ, 2003.
- GORCE, X. *Les indégivrables*. Collection Seize. Inzemoon, 2006.
- GUYON, A. *Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère*. In : FDLM. *Humour et enseignement des langues. Recherches et applications*. p.p. 71-79. Juillet, 2002. CLÉ International.
- JERECZEK-LIPINSKA, Joanna. *L'implicite, le chaînon manquant*. In : FDLM n° 357, p. 33, mai/juin 2007, CLÉ International.
- JOLY, M. *L'image et son interprétation*. Paris, Armand colin, 2005.
- LIPMANN, W. *Estetótipos*. In: STEINBERG, C. (Org.). *Meios de Comunicação de massa*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.
- MARTIN, G.-V. *Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère*. In : FDLM *Humour et enseignement des langues. Recherche et application*. Juillet, 2002. CLÉ International.
- MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003 (1946).
- MONGIN, O. *De quoi rions-nous ? Notre société et ses comiques*. Paris, Hachette littératures, 2006.
- _____. *De quoi rire ? Paris*, Gallimard Jeunesse, 2007.
- PLANTU ; GRIMALDI, S. *Plantu et les 77 dessinateurs....* Beaux Arts Éditions, 2010.
- PORCHER, L. *L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse*. In : FDLM *Humour et enseignement des langues. Recherches et applications*. p.p. 48-53. Juillet, 2002. CLÉ International.
- PRETCEILLE, A, M. *L'éducation interculturelle*. Paris, Presse Universitaire de France, 1999.
- _____. *Les métamorphoses de l'identité*. Paris, Economica Anthropos, 2006.
- SABBAH, H. *Rire : pour quoi faire ? Anthologie*. Paris, Hatier poche, 2010.
- SAVIDAN, Patrick. *Le multiculturalisme*. Presse Universitaire de France, 2009.
- TROMPETTE, C. *Des cultures, des regards*, Mélanges CRAPEL. Université de Nancy, 1990.
- WINDMULLER, F. *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Édition Belin, 2011.
- YAGUELLO, M. *Alice au pays du langage*. Paris : Editions du Seuil, 1981.
- ZARATE, G. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier, 1993.

SITOGRAFIE

- <http://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour,93.html>
- <http://www.plantu.net/>
- <http://willem.mm.free.fr/>
- <http://www.globecartoon.com/dessin/>
- <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/Les-dossiers-de-la-redaction/8mars-journee-internationale-droits-femmes-2010/p-7079-8-mars-8-dessins-de-Plantu.htm>
- http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique217?id_article=243
- <http://www.presseurop.eu/fr>
- <http://www.edufle.net>
- <http://www.dessindepresse.com/>
- <http://www.lesinrocks.com/magazine/>
- <http://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2008/03/03/01006-20080303ARTFIG00555-pourquoi-les-francais-ont-besoin-de-rire.php>
- <http://gadelmaleh.org/>
- <http://www.lefigaro.fr/theatre/2010/04/22/03003-20100422ARTFIG00627-de-gad-elmaleh-a-florence-foresti-le-rire-fait-recette-.php>
- <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Cartunista da Folha é criticado por retratar tsunami em charge

DIOGO BERCITO DE SÃO PAULO 17/03/2011 - 08h17

João Montanaro, 14, já tinha decidido qual seria o tema da charge de sábado quando acordou na sexta-feira. Então, viu na televisão imagens de prédios se desfazendo em meio ao mar que avançava.

Tsunami é tema para artistas ao redor do mundo

"Não dava para fazer um desenho sobre política!", diz.

Ao decidir retratar o tsunami, Montanaro lembrou-se da xilogravura de Katsushika Hokusai. Foi uma das opções que ele enviou à **Folha** para aprovação e publicação.

"Fiquei surpreso com as críticas", diz. "Acho que não entenderam a charge."

Apesar da má recepção, inclusive na escola, o garoto diz estar seguro da escolha. "Fiz o certo, minha intenção não era fazer uma piada."

O ilustrador Adão Iturrusgarai, que publica na **Ilustrada**, defende Montanaro.

"É um desenho superimparcial. É inocente como o ilustrador, que é um juvenzinho", diz. "De mau gosto foi a tragédia em si." E completa: "O humor funciona por conta dessa contraonda, desse mau humor e da burrice dos críticos".

Para o artista Allan Sieber, que também publica na **Ilustrada**, Montanaro "fez o trabalho dele e a escolha da ilustração valeu a pena".

João Montanaro

*Desenho de João Montanaro, baseado em xilogravura de Katsushika Hokusai, publicado na **Folha** depois da tragédia no Japão*

BOM SENSO

O pesquisador Gonçalo Junior, autor do livro "A Guerra dos Gibis" (Companhia das Letras), afirma que quem perdeu o bom senso, no caso da charge, foram os leitores que se manifestaram contra.

"Vivemos na era da chatice e do politicamente correto. É uma reação paranoica, o desenho retrata as mesmas coisas que todos esses vídeos que estão no YouTube."

Exagerada ou não, a recepção da charge de Montanaro foi semelhante à vista na Malásia nesta semana.

O desenho de Mohamad Zohri Sukimi, publicado no jornal "Berita Harian", mostrava o herói japonês Ultraman fugindo de uma onda. Uma petição on-line rodou o mundo. O jornal se retratou.

"Apesar de o desenho de Montanaro não ter me incomodado, consigo entender por que alguns leitores se sentiram desconfortáveis", diz Sidney Gusman, editor-chefe do site Universo HQ.

"Fico imaginando como eu reagiria se tivesse perdido alguém nesse desastre."

Outra razão apontada para a má recepção é o desconhecimento do desenho original.

"Quando vi o rascunho, perguntei a ele se as pessoas não iriam se chocar", diz Mario Sergio Barbosa, pai de Montanaro. "Mas eu não conhecia a referência dele."

Há também a possibilidade de o leitor não estar acostumado ao gênero da charge.

"As pessoas ligam a palavra 'charge' a coisas alegres, mas a ideia é ser um convite ao pensamento", diz o quadrinista Mauricio de Sousa.

O jornalista e professor de letras da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) Paulo Ramos concorda.

"Quem está acostumado entende melhor desenhos como o de Montanaro. Outros veem as charges como necessariamente uma piada e, por isso, se incomodam."

Il faut rire de tout. C'est extrêmement important. C'est la seule humaine façon de friser la lucidité sans tomber dedans.

Jean Moulin disait...

Merde. Que disait Jean Moulin ?

Ah oui. Jean Moulin disait : « Serré, pour moi, l'expresso, madame Germaine. »

C'était en juin 1943, à Lyon, quelques jours avant sa mort.

J'en ris encore.

Le rire. Parlons-en, et parlons-en maintenant. Les questions qui me hantent sont celles-ci :

Peut-on rire de tout ?

Peut-on rire avec tout le monde ?

À la première question, je répondrai oui sans hésiter. S'il est vrai que l'humour est la politesse du désespoir, s'il est vrai que le rire sacrilège blasphématoire que les bigots de toutes les chapelles taxent de vulgarité et de mauvais gout, s'il est vrai que ce rire-là peut parfois désacraliser la bêtise, exorciser les chagrins véritables et fustiger les angoisses mortelles, alors oui, on peut rire de tout, on doit rire de tout. De la guerre, de la misère et de la mort. Au reste, est-ce qu'elle se gêne, elle, la mort, pour se rire de nous ? Est-ce qu'elle ne pratique pas l'humour noir, elle, la mort ? Regardons s'agiter ces malheureux dans les usines, regardons gigoter ces hommes puissants, boursoufflés de leur

importance, qui vivent à cent à l'heure. Ils se battent, ils courent, ils caracolent derrière leur vie, et tout à coup ça s'arrête, sans plus de raison que ça n'avait commencé [...], tous, tous nous sommes fauchés un jour par le croche-pied rigolard de la mort imbécile, tandis que les droits de l'homme s'effacent devant les droits de l'asticot.

Alors : quelle autre échappatoire que le rire, sinon le suicide, poil aux rides ?

À la deuxième question, peut-on rire avec tout le monde ? je répondrai : c'est dur.

Personnellement, il m'arrive de renâcler à l'idée d'inciter mes zygomatiques à la tétanisation crispée. C'est quelquefois au-dessus de mes forces, dans certains environnements humains : la compagnie d'un stalinien pratiquant me met rarement en joie. Près d'un terroriste hystérique, je pouffe à peine, et la présence à mes côtés d'un militant d'extrême-droite assombrit couramment ma jovialité monacale.[...]

En un mot comme en cent, chers habitants hilares de ce monde cosmopolite, je conclurai ma réflexion zygomatique en répétant inlassablement qu'il vaut mieux rire d'Auschwitz avec un Juif que de jouer au scrabble avec Klaus Barbie.

Vivons heureux en attendant la mort, Seuil, 1983

L'humour français dans tous ses états

Peut-on rire de tout ?

A la question : « *Peut-on rire de tout ?* », l'humoriste français Pierre Desproges répondait, de façon presque définitive : « *On peut rire de tout, oui, mais pas avec n'importe qui.* » La question, qui fleure bon la dissertation de philosophie, est régulièrement posée dans le débat public français, et les histoires les « *moins drôles* » provoquent parfois des poursuites judiciaires.

Si la législation française est plutôt tolérante vis-à-vis de l'humour, qui jouit comme toute forme artistique de la primauté donnée à la « *liberté d'expression* » dans la Constitution, encore faut-il pouvoir justifier qu'il s'agit bien toujours de cela lorsque l'on s'aventure sur un terrain glissant, au risque d'être accusé d'« injure » ou de « diffamation ».

« *On peut rire de tout, oui, mais à condition d'être drôle* », pourrait-on dire. L'enjeu est là, et il est de taille. Car, à l'heure des tensions identitaires, de la judiciarisation de la société et du triomphe du « politiquement correct » - qui a notamment le mérite de sensibiliser l'opinion au problème des discriminations -, l'humour, comme toute autre forme d'expression, est soumis à de fortes pressions.

Rire, est-ce forcément se moquer, mettre à l'index ou stigmatiser ? Le comique ne peut-il fonctionner qu'au détriment d'un autre sur le modèle du fameux gag de la « tarte à la crème » ? Juridiquement, la frontière du « drôle » et du « pas drôle » est très difficile à fixer, c'est une certitude. Ce qui fait rire les uns peut laisser froids les autres, voire les offusquer. Comme la tragédie classique, le comique doit savoir respecter des unités, de temps et de lieu : « *On peut rire de tout, mais pas n'importe où et pas n'importe quand* », pourrait-on suggérer. Mais, outre l'importance du lieu et du climat - de tension - dans lesquels les blagues sont faites, c'est avant tout la subtilité du comique et son aura qui font la différence, qui légitiment l'humour, même le plus culotté.

Quand Desproges singe Adolf Hitler, quand Coluche raille les policiers, quand Valérie Lemerrier montre ses seins sur scène ou quand le très populaire Jamel Debbouze égratigne ouvertement Bernadette Chirac, les bornes sont peut-être franchies, d'un strict point de vue juridique, mais tout le monde rit avec eux. Question de talent ? Question surtout d'intention, car ces humoristes sont à la recherche permanente d'une forme d'humour universelle et partageuse. Parfois très acides et adeptes du flirt avec les limites, des artistes comme Coluche ou Desproges ont toujours réussi à se protéger en concevant peut-être le rire comme un « vouloir rire ensemble », une expression qui les aurait sans doute fait sursauter. Mais, celle-ci résume pourtant bien une envie de ne pas exclure, de considérer l'humour comme un acte rassembleur, que la loi respecte alors au plus haut point. Car, c'est sûr, lorsqu'il est déclenché pour tous, le rire protège de tout et de tout le monde. « *On peut rire de tout, mais à condition que tout le monde rit* », serait alors un élément de réponse, mais qui n'aurait certainement pas plu à Pierre Desproges.

*Rendu célèbre par son personnage de juif du quartier du Sentier à Paris dans La vérité si je mens 2. Selon Le Figaro, Gad Elmaleh est, aujourd'hui, l'humoriste qui fait rire les Français, le top du Palmarès de l'humour en France. Ce professionnel de l'humour « a toujours refusé d'être embrigadé dans un comique communautaire ou ethnique. Racontant son histoire, il met en scène le personnage d'un décalé qui va jouer des personnages (de) décalés », comme le définit Mongin dans son livre **De quoi rions-nous ? Notre société et ses comiques** (2006).*

Deligne – Les dossiers de l'Actualité (2005)

Plantu – Le Monde (2010)

L'HABIT NE FAIT PAS LE MOINE

Commission Européenne (1998)

L'INTER
CULTUREL
EN COURS DE LANGUE :
ENJEUX, APPROCHES, PRATIQUES
Du 6 au 8 mars 2013.

Nome : _____
(optionnel)

Lieu de travail : _____
(optionnel)

Courriel : _____
(optionnel)

MISE EN ROUTE

1. Quel genre d'humour aimez-vous (léger, lourd, loufoque, noir, taquin, provocateur, parodique, sarcastique, ironique, dérisoire, auto-dérisoire etc.)? Pourquoi ?
2. Utilisez-vous des textes humoristiques dans vos cours ? Lesquels?
3. Avez-vous déjà éprouvé des difficultés à exploiter des documents humoristiques dans vos cours ? Lesquelles ?
4. Pensez-vous que l'humour puisse véhiculer la culture ? Comment ?

1. Pourquoi avez-vous fait le choix de cet atelier ?

2. A-t-il correspondu à votre attente ?

- Oui ☐

- Non ☐

- Justifiez votre choix ?

3. Quel moment (document/activité) de l'atelier avez-vous le plus aimé ?

4. Quel moment (document/activité) de l'atelier avez-vous le moins aimé ?

5. Cet atelier a-t-il suscité d'autres besoins ? Si oui, lesquels ?

6. Autres remarques ou suggestions que vous aimeriez partager:

Merci pour votre participation!
Sandra Falcão da Silva

APÊNDICE 5

Grille d'objectifs généraux

Thème	
L'humour en FLE	
Savoir faire	Savoir être
<p>Reconnaître les spécificités culturelles, sociales et langagières du texte humoristique:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer des systèmes de valeurs, des idées, des référents (personnages, lieux), des symboles (références culturelles), des savoirs contemporains dans la situation présentée. ➤ Repérer des situations de valorisation ou de dévalorisation culturelle (d'identités, de genres, de religions, de générations, de vision de monde etc.). ➤ Repérer des stéréotypes, des préjugés et de possibles tabous ou non-tabous en fonction des cultures. 	<p>Mobiliser chez l'apprenant des habilités de savoir être, par l'exercice de sa capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en pratique une certaine distance envers sa culture lorsqu'il est confronté à celle de l'Autre, en direction à la décentration. ▪ Réfléchir sur ses propres représentations et savoir reconnaître celles des autres. ▪ Maintenir une attitude ouverte face aux différences d'opinions sur les visions de monde mises en évidence dans le texte humoristique. <p style="text-align: center;">Mobiliser une « personnalité interculturelle » par la médiation.</p>

Tâches
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître les aspects de la situation d'action de langage. ➤ Identifier les particularités intrinsèques au genre. ➤ Identifier les mécanismes de l'humour à l'origine d'un possible effet risible dans le texte. ➤ Identifier les similitudes ou les différences culturelles possibles à partir du ou des thèmes mis en évidence dans le texte. ➤ Réfléchir sur les questionnements, les souvenirs et les connaissances évoqués par les référents. ➤ Réfléchir sur les jugements exprimés dans le texte.

APÊNDICE 6

Itinéraire pré-didactique de lecture de l'humour dans le *dessin de presse*

Mise en contexte du document humoristique

- Quelle est la source du document? S'agit-il d'un document publié dans :

Un journal imprimé ☐

Un journal en version électronique ☐

Un magazine ☐

Un blog ☐

Un livre ☐

Un autre support d'information. Lequel ?

- Est-il possible d'identifier la ligne éditoriale de ce support d'information ? Si oui, décrivez-la.
- Ce support a-t-il une histoire ? Identifiez-vous une tradition liée à ce support ?
- Procurez-vous, si possible, une ou plusieurs éditions du support de presse (ou du magazine) et faites-en une présentation en précisant ses particularités.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- Quel est l’auteur du document?
- Est-ce une personnalité connue et/ou célèbre ?

➤ Si oui :

Où publie-t-il? A-t-il déjà publié des livres ? Est-il auteur d’autres genres dits humoristiques ? Si oui, lesquels ? Identifiez les particularités de ses autres publications.

➤ Si non :

Est-ce un blogueur? Si oui, décrivez le blog en quelques lignes puis choisissez de trois à cinq mots-clés pour le résumer. Est-il possible d’identifier le parrainage d’une organisation ou d’un autre support d’information? Si oui, laquelle ou lequel ?

S’agit-il d’un auteur indépendant? Si oui, interrogez-vous alors sur sa légitimité. Selon vous, qu’est-ce qui l’autorise à faire de l’humour ?

Note : En ce qui concerne la légitimité, souvenez-vous qu’il est possible de faire de l’humour sur tout mais pas avec n’importe qui ni dans n’importe quelle circonstance. Pensez à la profession de l’auteur, au support d’information qui le légitime, à sa nationalité (s’il s’agit d’un thème interculturel à valeur ou perception stéréotypée), sa notoriété, sa position sociale (ou politique), son genre (s’il s’agit d’un thème sexiste) etc.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- Quand le document a-t-il été publié ? À quelle date ?
- S'agit-il :
 - d'un thème intemporel ?
 - d'un thème associé à un moment précis de l'actualité ? Lequel ? Est-il encore et toujours actuel ? Recherchez d'autres textes ou articles parus dans la presse à ce sujet.
- Le sujet du document est-il sensible ? Si oui, expliquez pourquoi.
- Pensez-vous que ce document appartienne à une culture donnée ou s'agit-il plutôt d'un thème « universel » ? Justifiez votre choix.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux Apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- À première vue, quelle est l'intentionnalité du document ? Plusieurs intentions s'avèrent possibles :
 - Amuser / détendre [qui ou quoi ?]
 - Critiquer / corriger [qui ou quoi ?]
 - Ridiculiser / offenser [qui ou quoi ?]
 - Dénoncer / changer [qui ou quoi ?]
 - Questionner / problématiser [qui ou quoi ?]

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

Analyse des composantes énonciatives

- Dans quel domaine sociale se passe l'action ?
Privé ☐ Publique ☐ Politique ☐ Religieux ☐ Professionnel ☐
Éducationnel ☐ Autre : _____
- Identifiez-vous une légende qui accompagne le document? Si oui, quelle en est sa fonction ? Est-ce qu'elle complète ou contredit l'image? Sur quoi le texte met-il l'accent ?
- Identifiez-vous des dialogues ? À première vue, quelle relation établissez-vous entre la légende, les dialogues et les images du texte ?
- L'auteur met-il en scène un ou des personnages-énonciateurs ? Identifiez-vous un interlocuteur personnage dans le document ? Si oui, décrivez-les.
- Le(s) personnage(s) sont-ils :
 1. Réels ? De qui s'agit-il ? Que représentent-ils dans le contexte social du document ?
 2. Fictifs ? Quels rôles représentent-ils dans cette société? Identifiez-vous une profession particulière? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Professeur ☐ Homme de loi ☐ Politicien ☐ Policier ☐ Médecin ☐
Autre : _____
- À votre avis, en quoi ces professions ou rôles sociaux seraient risibles ?
- Sont-ils risibles pour vous ? Pourquoi ?
- Quel est, selon vous, le destinataire de ce texte ? Décrivez le possible complice de l'acte humoristique, c'est-à-dire celui qui rit.
- Expliquez ce qui peut être à l'origine du rire chez le potentiel lecteur/destinataire ?

- Ce document vous a-t-il fait rire ? Quelle que soit votre réponse, justifiez-la de manière personnelle.
- En quoi ce document peut-il ne pas faire rire ? Justifiez votre réponse.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- Quelle est la cible (victime) du texte humoristique? Contre quoi ou de qui rit-on? S'agit-il d'un(e) :

- a) « Locuteur/victime », donc d'une autodérision ?

Réflexion : Pourquoi rire de soi-même ? Donnez votre opinion.

- b) « Victime/Autre », donc on rit de quelqu'un ou de quelque chose. De quoi ?
 Une situation ☐ Une personne en particulier ☐ Un groupe de personnes ☐
 Une idée/opinion ☐ Un parti politique ☐ Un sujet tabou ☐ Une ironie du destin ☐
 Un sujet sensible ☐ Une profession ☐ Une croyance ☐
 Autre ☐ : _____

Réflexion: Selon vous, est-ce que le destinataire (complice ou connivent) rit parce qu'il se sent supérieur à la victime ou parce que la victime est considérée socialement inférieure à lui (comme dans les cas des blagues sexistes, racistes, homophobes etc.) ?

- c) « Interlocuteur/victime », d'une (inter)connivence mais qui peut aussi se transformer en une agression ou une provocation? On rit de l'autre et avec lui.

Note : Souvenez-vous, en fonction d'aspects culturels, il n'est pas toujours bien vu de faire de l'ironie avec son interlocuteur.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

Analyse de la structure non-verbale

- Décrivez ce que vous voyez sur l'image et dites si, à première vue, elle vous semble risible. Sur quels éléments fondez-vous cette première impression ?
- Décrivez ce que vous voyez en insistant sur de possibles effets de contraste ou de parallélisme dans l'image (couleurs, disposition des éléments et des personnages).
- Qu'est-ce que les éléments décrits représentent dans le contexte social du document ? Identifiez-vous des symboles, des sigles, des images, des personnalités, des objets que l'on pourrait associer à d'autres idées ou d'autres réalités présentes indirectement dans le texte?

Réflexion: Rappelez-vous, lorsqu'il s'agit d'humour, il est toujours intéressant de demander l'avis d'autres lecteurs afin de vous aider dans la tâche de compréhension en lecture du texte, car ils on peut voir surgir des éléments ou des questions susceptibles d'être discutées en salle de classe.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- La mise en scène des personnages est-elle de nature à faire rire ? Ont-ils une forme humaine ? Si non, qu'est-ce que ces personnages évoquent ?
- Dans l'image, sur quoi l'accent est-il mis ? S'agit-il d'un humour exprimé par les traits ou le corps physique (le non-verbal) ? Un humour avec les mots (le verbal)? Les deux ?
- Est-ce que les personnages sont plus ou moins caricaturés? Ces traits vous semblent vouloir : Exagérer ☐ Défigurer ☐ Accuser ☐ Démoraliser ☐ Dégrader ☐ Déformer ☐ Qui, quoi et avec quelle intention ?

- Sur quelle intention le message non-verbal met-il l'accent?
 - Une intention descriptive (une image que caricature qui ou quoi?)
 - Une intention narrative (une image qui raconte quoi?)
 - Une intention explicative (une image qui élucide quoi?)
 - Une intention poétique (une image intuitive au sujet de quoi?)
 - Une intention argumentative (une image qui critique quoi ou qui?)
- Quel élément souligne l'existence d'une possible ambiguïté dans le texte?
L'image ☐ Les propos ☐ La relation image v/s propos ☐
- Les propos des personnages par rapport aux images vous semblent-ils plutôt :
Cohérents ☐ Incohérents ☐ Contradictaires ☐ Insolites ☐
- À votre avis, quel message le document cherche à mettre en évidence ?
- Avez-vous déjà pensé ou vous êtes-vous déjà trouvé(e) dans une situation semblable ? Si oui, Racontez.

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

Analyse des composantes socio-discursives

- Quand se passe l'action? S'agit-il d'un moment historique connu? Si oui, décrivez ses particularités.
- Où se passe l'action? S'agit-il d'un lieu historique, social ou culturel connu e/ou identifiable ?
- Dans le contexte de la vie sociale sur quoi ce dessin met-il l'accent?

- Identifiez-vous un texte qui accompagne le document ? Si oui, quelle est sa fonction ? Recherchez d'autres textes ou des articles portant sur le même thème. Identifiez vous des opinions contraires ?
- Identifiez-vous une référence à un ou plusieurs autres textes connus ? En cas de doute, demandez l'avis de lecteurs susceptibles de vous aider dans cette tâche.
- Si oui, dans quel domaine ? Musical ☐ littéraire ☐ cinématographique ☐ médiatique ☐ artistique ☐
Autre : _____

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

- De quel type d'humour s'agit-il ? Plusieurs catégories sont possibles :
 - Ironique = ce qui est dit (ou montré) semble positif mais ce qui est implicitement donné à comprendre est négatif, il y a donc une contrariété dans le discours.
 - Sarcastique = ce qui est dit (ou montré) est négatif et exagéré par rapport à ce qui est donné à comprendre, sans contradiction dans le discours.
 - Parodique = ce qui est dit (ou montré) prévoit un interlocuteur capable de reconnaître le texte ou la scène d'origine et, par conséquent, le message implicite du texte.
- L'auteur vise-t-il un rire de connivence ou de complicité ? De quel type de connivence s'agit-il ?
 - Ludique (innocente) ☐ Critique (argumentative) ☐
 - Cynique (destructive) ☐ d'irrisation (dépréciative) ☐
- Comment résumeriez-vous le document en quelques lignes ?

- Connaissez-vous d'autres genres dits humoristiques qui explorent cette même thématique (un *stand-up comedy*, l'extrait d'une comédie, une blague). Si oui, procurez-vous un exemplaire ou un extrait et comparez-le avec le document.
- S'agit-il d'une thématique polémique ?
- Si vous avez répondu positivement, justifiez pourquoi indépendamment de votre point de vue sur la question.
- S'agit-il d'un thème pouvant être considéré tabou (ou non-tabou) en fonction des cultures?

Réflexion: Pourquoi des sujets jugés tabous comme la mort, la maladie ou la détresse sont souvent abordés par les dessinateurs de presse (et par les humoristes en général) ? Qu'est-ce qui fait rire (ou sourire) malgré le caractère tragique ou sensible d'un thème? Quelle peut-être la fonction d'un humour qui s'applique à des aspects graves de l'existence ?

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

Analyse des mécanismes du rire

- Identifiez certains procédés à l'origine d'un possible effet de sens risible.

Le physique ☐ Le genre ☐ Le sexe ☐ L'habit ☐ Le caractère ☐ La nationalité ☐ L'identité de groupe ☐ Les rites culturels ☐ La profession ☐ Les croyances ☐ Le registre de langue ☐ L'accent ☐ Les jeux de mots (lapsus, calembours) ☐ L'intonation (le ton) ☐ Les jurons ☐ L'expression corporelle ☐ L'esprit (fou, loufoque) ☐ Les gestes ☐ Les mimiques ☐

- Selon vous, de quel type de rire s'agit-il ? Plusieurs combinaisons s'avèrent possibles :
 1. Gras ☐ grossier ☐ grivois ☐
 2. Cynique ☐ sarcastique ☐ narquois ☐
 3. Spirituel ☐ loufoque ☐ de stupéfaction ☐
 4. D'indignation ☐ honteux ☐ jaune ☐
 5. Snob ☐ ironique ☐ railleur ☐
 6. Innocent ☐ contagieux ☐ chaleureux ☐
- Identifiez-vous des stéréotypes sociaux ou culturels ? Quel(s) rôle(s) jouent-ils dans le texte ?
- Comment réagissez-vous face aux idées reçues et aux énoncés stéréotypés ? Pensez aux éventuelles différences ou ressemblances interculturelles à ce sujet.
- Indépendamment de votre point de vue sur la question, est-ce que le dessinateur dépasse certaines limites ?
- Donnez des exemples de ce qui vous paraît constituer très personnellement des dépassements de limites dans l'humour. Pensez aux éventuelles différences interculturelles et même intersubjectives, c'est-à-dire entre sujets d'une même réalité sociale.

Réflexion : Selon vous, peut-on faire de l'humour sur tout ? Justifiez votre position ?

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

Analyse des composantes linguistiques

- Quelle(s) séquence(s) textuelle(s) identifiez-vous ?

Narrative ☐ descriptive ☐ explicative ☐ argumentative ☐ dialogale ☐

Donnez des exemples :

- Points de grammaire : Quels temps verbaux ? Quelle(s) forme(s) nominale(s) ? Quel(s) articulateur(s) ? Quel lexique ? Forme négative ? Interrogative ?

Donnez des exemples :

- Quel(s) registre(s) de langue identifiez-vous ?

- Soutenu ☐
- Standard ☐
- Familier ☐
- Vulgaire ☐

Donnez des exemples :

- Identifiez-vous des procédés linguistiques, par exemple :

- La transformation des mots ☐
- La relation mots et sens des mots ☐
- La construction des phrases ☐

Donnez des exemples :

- Identifiez-vous des procédés linguistiques ou des figures de style?
Lesquelles ?
- Procédés linguistiques: Répétition ☐ Onomatopée ☐ Cacophonie ☐ Fausse étymologie ☐ Néologisme ☐ Faux amis ☐ Stéréotype linguistique ☐ Expressions ou/e constructions régionales ☐
- Figures de style: Allégorie ☐ Allitération ☐ Amplification ☐ Antiphrase ☐ Antithèse ☐ Antonomase ☐ Assonance ☐ Comparaison ☐ Ellipse ☐ Métaphore ☐ Métonymie ☐ Analogie ☐ Euphémisme ☐ Parabole ☐ Paradoxe ☐ Personnification ☐ Pléonasme ☐ Gradation ☐ Hyperbole ☐ Autres: _____

Donnez des exemples :

Réflexion : Pouvons-nous dire que ces procédés linguistiques sont risibles ou humoristiques par nature? Justifiez votre réponse. Retrouvons-nous ces procédés dans d'autres genres de texte?

Lesquels? Donnez un ou deux exemples :

- Identifiez-vous des expressions idiomatiques, des expressions populaires ou des proverbes connus?
- Si oui, quelles sont leurs origines ?

Notez trois sources de recherche que vous avez utilisées et/ou à proposer aux apprenants :

1. _____
2. _____
3. _____

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto de Pierre Desproges (nota 32, p. 58)

PIERRE DESPROGES (1939-1988), *Le Tribunal des flagrants délires*, émission de France Inter (28 septembre 1982), publié dans *Les Réquiesitoires du Tribunal des flagrants délires* (2003), © Éditions du Seuil.

Le Tribunal des flagrants délires est le titre d'une émission satirique de radio animée par Pierre Desproges pendant plusieurs années. L'humoriste y abordait tous les thèmes, et n'hésitait pas à s'en prendre à de nombreuses personnalités qu'il ridiculisait de manière sarcastique et violente, en donnant l'impression qu'il ne respectait rien.

Il faut rire de tout. C'est extrêmement important. C'est la seule humaine façon de friser la lucidité sans tomber dedans.

Les questions qui me hantent sont celles-ci :

Peut-on rire de tout ?

Peut-on rire avec tout le monde ?

À la première question, je répondrai oui sans hésiter. S'il est vrai que l'humour est la politesse du désespoir, s'il est vrai que le rire sacrilège blasphématoire que les bigots de toutes les chapelles taxent de vulgarité et de mauvais goût, s'il est vrai que ce rire-là peut parfois désacraliser la bêtise, exorciser les chagrins véritables et fustiger les angoisses mortelles, alors oui, on peut rire de tout, on doit rire de tout. De la guerre, de la misère et de la mort. Au reste, est-ce qu'elle se gêne, elle, la mort, pour se rire de nous ? Est-ce qu'elle ne pratique pas l'humour noir, elle, la mort ? Regardons s'agiter ces malheureux dans les usines, regardons gigoter ces hommes puissants, boursoufflés de leur importance, qui vivent à cent à l'heure. Ils se battent, ils courent, ils caracolent derrière leur vie, et tout à coup ça s'arrête, sans plus de raison que ça n'avait commencé, et le militant de base, le pompeux PDG, la princesse d'opérette, l'enfant qui jouait à la marelle dans les

caniveaux de Beyrouth, toi aussi à qui je pense et qui as cru en Dieu jusqu'au bout de ton cancer, tous, tous nous sommes fauchés un jour par le croche-pied rigolard de la mort imbécile, tandis que les droits de l'homme s'effacent devant les droits de l'asticot.

Alors : quelle autre échappatoire que le rire, sinon le suicide, poil aux rides ?

À la deuxième question, peut-on rire avec tout le monde ? je répondrai : c'est dur.

Personnellement, il m'arrive de renâcler à l'idée d'inciter mes zygomatiques¹ à la tétanisation² crispée. C'est quelquefois au-dessus de mes forces, dans certains environnements humains : la compagnie d'un stalinien pratiquant me met rarement en joie. Près d'un terroriste hystérique, je pouffe à peine, et la présence à mes côtés d'un militant d'extrême droite assombrit couramment ma jovialité monacale.

1. Muscles qui entrent en jeu dans le rire physiologique.

2. Immobilisation.

« Les bons élèves, traités de bouffons ou de collabos »

Alain Finkielkraut, philosophe, craint une baisse de niveau dont chacun s'accommode et prône l'« anachronisme »

Professeur à l'Ecole polytechnique, écrivain, philosophe, penseur de l'éducation, Alain Finkielkraut, vous appelez, en 2007, à « déconnecter l'école ». Et aujourd'hui ?

Je maintiens que l'école devrait être le lieu par excellence de la déconnexion. C'est à l'écart et à l'abri d'Internet qu'on peut former des élèves à cette hiérarchisation dont ils ont si désespérément besoin sur Internet. L'introduction des ordinateurs à l'école ne résout pas ses problèmes. Elle en crée même de nouveaux : le copier-coller, par exemple. Comme il y a toujours davantage de travaux dirigés ou encadrés, l'élève cherche son information sur la Toile. On lui demande un exposé, il se branche en général sur Wikipédia, encyclopédie coopérative, y trouve son bonheur, des liens, et vous ressort ce qu'Internet lui a offert.

Pour la plupart des disciplines scolaires, Internet ne sert strictement à rien. Le meilleur moyen d'étudier un poème de Baudelaire

est de se concentrer sur le texte lui-même et non de se dispenser de toute quête personnelle grâce à l'immense documentation qu'Internet peut offrir.

On ne peut pas apprécier Baudelaire sur l'écran d'un ordinateur ou d'un téléphone portable ?

Si, bien sûr. Mais commençons par le livre et, ensuite, éventuellement, utilisons ces merveilleux outils que sont les ordinateurs. L'Internet est un espace interactif : on communique, on « tchatte », on bavarde, on jasse... (...) L'école devrait corriger Internet, ne serait-ce qu'en luttant contre le je-m'en-foutisme linguistique dont il est le vecteur. Comment ? Par des dictées ! En disant cela, je suis conscient d'aggraver mon cas...

Ecartez-vous l'idée de faire d'Internet un apprentissage critique ?

Je ne l'écarte pas totalement, mais c'est un aspect subalterne de la tâche du professeur. L'école doit cultiver les élèves de façon qu'ils puissent être très vite et d'eux-mêmes sensibles aux approxima-

tions, aux faiblesses, voire aux erreurs et aux mensonges qui courent sur la Toile.

Depuis le début des années 2000, vos prises de position sont appréciées à droite, sans être suivies d'effets...

Avec son austerité, sa rigueur, son exigence de lenteur et la place centrale qu'elle fait au livre, l'école est de plus en plus anachronique. Il appartient, selon moi, aux responsables politiques, qu'ils soient de gauche ou de droite, de veiller sur cet anachronisme. Or la droite et la gauche n'ont qu'une idée : adapter l'école.

Historiquement, la gauche a porté l'idée de l'exigence pour tous...

Bien sûr ! Et même « l'élitisme pour tous », selon la belle formule d'Antoine Vitez. Or la gauche a tourné le dos à cet héritage. Elle accompagne le grand processus d'égali-tion décrit par Tocqueville : puis-que nous sommes tous semblables, nous sommes tous égaux. Et puis-que nous sommes tous égaux, toutes nos pratiques se valent.

La droite, ces dernières années, pense que l'anachronisme dont vous parlez est coûteux...

Certains s'en prennent à l'école au nom du principe d'égalité, d'autres au nom de principes économiques. Je vois malgré tout une convergence pour aligner l'école sur l'esprit du temps. Cependant, je ne voudrais pas accabler les hommes politiques, tant leur marge de manœuvre est étroite. Toute réforme de l'école qui irait dans le sens de la rigueur et de l'exigence se heurterait à une mobilisation générale des syndicats d'enseignants, des associations de parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. Ce ne serait pas gérable.

Syndicats et associations défendent aussi la culture pour tous...

Sauf qu'elle s'est transformée en droit au baccalauréat pour tous ! Au lieu d'élever, ce qui est très difficile, une classe d'âge au niveau du baccalauréat, on a abaissé le baccalauréat au niveau d'une classe d'âge formée par les « tchats » sur Internet. Imaginez

que l'on redonne un peu de consistance au baccalauréat, cela nous ferait passer de 85 % de réussite à peut-être 70 % ou 65 %... Mais ce serait l'éméute !

« La culture pour tous s'est transformée en droit au baccalauréat pour tous ! »

Pourtant, il faut réintroduire la sélection. Si vous voulez que le bon usage de la langue soit appris, il faut sanctionner le mauvais usage. A cela on vous répond, au nom de la lutte contre les discrimina-tions que tous les usages sont légi-times et qu'il ne faut laisser person-ne sur le bord du chemin.

Dans l'école humanitaire qui a succédé à l'école humaniste, la mauvaise note tend à être perçue comme une humiliation et le redoublement comme un supplice médiéval. Vous n'êtes pas donc plus en mesure d'assurer cette

transmission parce que les instruments dont vous avez besoin vous sont retirés ! Il faut ajouter une difficulté à laquelle tout le monde est confronté et qu'on n'ose pas aborder de front : l'hostilité d'un nombre grandissant de « jeunes » à la culture scolaire. Que faire quand les bons élèves sont traités de bouffons ou de collabos ?

Ce qui m'inquiète aussi, c'est que l'une des raisons de l'irrespect à l'égard des professeurs est qu'ils ne peuvent prétendre, avec leurs petits salaires, incarner une élite. **Ils peuvent incarner le désintéressement...**

Oui, mais, aujourd'hui, c'est comme s'il n'y avait plus de grandeur que matérielle, et c'est là aussi que l'on retrouve l'anachronisme de l'école. On rend rituellement hommage aux « profs », mais les Hussards noirs de la République n'ont pas leur place dans la nouvelle élite sociale. ■

Propos recueillis par Luc Cédelle

« Le Monde de l'éducation », 13 avril 2011

Un dur métier qui fait encore rêver

Dans un monde d'agressivité surmédiatisée, où Internet concurrence le professeur sur le terrain de la connaissance, le maître est le référent, la boussole d'une génération de « digital natives »

Peut-on encore rêver de devenir enseignant ? Un métier de passeur dans une société qui ne sait plus ce qu'elle doit transmettre à ses enfants. Un métier où les premiers traitements ne sont pas très élevés, alors que le statut social se mesure à l'aune de la feuille de paie. Un métier qui a perdu de son aura depuis que la vie sociale ne tourne plus autour du maître, du maître et du curé, et qui a vu disparaître près de 50 000 postes depuis l'arrivée de Nicolas Sarkozy à l'Élysée.

Enseigner est devenu une gageure. La Palme d'or de Cannes 2008, *Entre les murs*, de Laurent Cantet, en atteste. Et le professeur est souvent seul en première ligne face aux manifestations d'agressivité, comme les médias s'en font fréquemment les échos.

« L'enseignement est un fait social total », écrivait le sociologue Marcel Mauss esquissant d'un trait ce métier à l'éthique forte. Un métier porteur de sens dans une société sans boussole.

Être enseignant aujourd'hui, c'est préparer les esprits à répondre à la complexité croissante des problèmes. C'est travailler à l'émergence des intelligences de demain. C'est éduquer une génération de « digital natives », ces enfants qui ont commencé à penser, à lire et à apprendre hors les livres, sur les écrans. Et pour cette génération qui clique et pianote, le maître doit inventer des chemins inédits s'il veut être suivi.

Dans ce monde zappeur, le professeur reste un référent. Alors que les connaissances sont partout, il est celui qui aide à les transformer

DESSIN STÉPHANE KIEHL

en savoirs. Redonnant du sens à l'effort que nécessitent les apprentissages. D'autant qu'il est juste à la jonction du particulier et du collectif, qu'il répond à des objectifs politiques et aux besoins de chaque individu. Un positionnement

double qui rend la tâche plus ardue pour les 857 000 enseignants (privé inclus).

Qu'y a-t-il de commun entre l'enseignant d'un quartier difficile, celui qui travaille en collège « ambiant » et le prof de prépa de

centre-ville ? Tous font le même métier parce qu'« enseigner, c'est d'abord conter », comme disait Michel Foucault. Le prof met en scène les savoirs et adapte sa partition à son public. La pédagogie tient tout entière dans cet ajustement.

Le maître doit inventer des chemins inédits s'il veut être suivi

Pour les jeunes profs (lire ci-dessous), ces premières années sont celles des préparations de cours et des classes difficiles. Le principe qui prévaut dans bien des établissements veut en effet que le dernier arrivé prenne les classes dont les enseignants aguerris ne veulent pas. Comme si on demandait au chirurgien chevronné d'opérer des appendicites pendant que le débutant traînerait à cœur ouvert, ironise souvent le pédagogue Philippe Meirieu. Et pourtant ils encaissent, les jeunes, tenus par l'espoir d'obtenir un jour un poste dans leur province natale ou en centre-ville.

Pour les casaniers qui veulent éviter le purgatoire, il ne reste que deux solutions : enseigner dans le primaire ou dans le privé. Dans le premier degré, on choisit son académie. Dans le privé, on passe le même concours que les candidats du public, mais pour être embauché par un établissement.

Maryline Baumard
« Le Monde de l'éducation »
14 octobre 2009