

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O RISO NA SALA DE AULA COMO
FORMA DE RESISTÊNCIA A ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO
AUTORITÁRIAS**

ROGÉRIA K. ARRUDA MATTOS
(PUC/SP)

RESUME

Dans le discours de salle de classe, se font sentir plusieurs façons de résistance de la part des élèves. Je soulignerai, dans cet article, le rire comme une partie de l'interaction. Cela veut dire que les élèves venus des classes populaires font des plaisanteries pour avoir de la voix en classe. Ces plaisanteries sont vues comme des formes discursives non légitimées, illustrées par deux segments transcrits issus des deux enregistrements sur cassette de classes de langue maternelle de la dernière année de l'enseignement fondamental. Cette étude est basée sur la théorie bakhtinienne des genres du discours approfondie par les notions des formes sociales orales et les formes sociales scripturales défendues par Lahire (1993). En ce qui concerne le rire à caractère ambivalent, il faut dire qu'il s'agit d'un rire capable de détruire et de faire paraître une nouvelle situation, selon Bakhtine (1977), à cause de l'oeuvre rabelaisienne.

Homem vulgar! Homem de coração mesquinho!
Eu te quero ensinar a arte sublime de rir.
Dobra essa orelha grosseira, e escuta
o ritmo e o som da minha gargalhada:
Ah! Ah! Ah! Ah!
Ah! Ah! Ah! Ah!
Não vê?

É preciso jogar por escadas de mármore baixelas de ouro.
Rebentar colares, partir espelhos, quebrar cristais,
vergar a lâmina das espadas e despedaçar estátuas,
destruir as lâmpadas, abater cúpulas,
e atirar para longe os pandeiros e as liras...
O riso magnífico é um trecho dessa música desvairada.
(Cecília Meireles, *Viagem*)

Estes versos do poema de Cecília Meireles alusivos ao riso serão tomados aqui a partir de três perguntas com as quais tento me aproximar da questão a ser abordada no presente trabalho. Em primeiro lugar, perguntarei: Quem pode ser o homem vulgar e de coração mesquinho? A seguir, por que são enunciados no poema os verbos jogar, rebentar, partir, quebrar, vergar, despedaçar, destruir, abater e atirar? E, finalmente, que música desvairada é esta da qual o riso é um trecho?

Que me desculpe a poetisa, mas eu farei com que seu poema sirva ao meu propósito. Iniciarei pela última questão: imagine um professor de ensino fundamental como um maestro querendo reger uma pequena orquestra de apenas quarenta músicos. Tais músicos, porém, recusam-se, na sua maioria, a seguir as diretrizes do maestro: cada um quer fazer sua própria leitura e variações, cada musicista quer determinar o momento em que deve entrar... A confusão, portanto, é inevitável. Aqui, já posso encaminhar a resposta à segunda pergunta: cada musicista, desejando fazer sua própria melodia, *joga fora a partitura, rebenta, parte e quebra* qualquer harmonia, *verga* a batuta do maestro, *despedaça, destrói e abate* toda tentativa de regência, *atirando* para longe boa parte do que caracteriza a execução de uma peça musical.

Que platéia seria capaz de apreciar e entender tamanha reviravolta, sem responder à altura, seja negando os aplausos, seja se retirando, seja tentando entender de alguma forma tal proposta? E aqui já estou na primeira pergunta (na verdade, a última, pois comecei de trás para adiante): frente a este quadro, qualquer um se torna o homem vulgar e de coração mesquinho que precisa ser ensinado a apreciar tal música, compreender seu ritmo e seu som. Esta é a proposta do presente trabalho, não direi *ensinar* a rir, mas, antes, *refletir* sobre este riso que chega às nossas salas de aula, para o que ele aponta, o que lhe subjaz, enfim, o que ele pode estar representando.

Na sala de aula, o riso pode ser pensado como uma forma de resistência às estruturas de participação que normalmente se configuram nessa esfera social. É preciso dizer que as formas de resistência manifestadas pelos alunos são várias, desde a recusa em participar da aula e o confronto com a professora, às interferências que buscam apenas a quebra de estruturas de participação assimétricas¹ e, dentro dessas últimas, são várias as maneiras que os alunos encontram para mitigar a assimetria da interação. Aqui, focalizarei apenas o riso e a conversação, entendendo que o riso pode ser parte da conversação, uma vez que, nessa última, não podem ser previstos os tópicos que surgirão. Assim, o objetivo do presente trabalho é o de investigar o riso como forma de resistência, trazida pelos alunos oriundos das culturas populares, às estruturas de participação privilegiadas na sala de aula.

Dessa maneira, inicio tal reflexão tecendo algumas considerações sobre gêneros discursivos e culturas populares. Parto, então, da visão bakhtiniana, na qual os gêneros discursivos estão imbricados nas esferas sociais em que circulam, havendo gêneros que, para serem aprendidos, é necessário apenas a simples exposição; outros, porém, exigem uma instrução formal. Neste ponto, configura-se o papel da escola como reguladora das relações sociais, ao ensinar as formas sociais escriturais escolares, como assinala Lahire (1993). A propagação dessas formas sociais escriturais associadas a instituições como a escola confere-lhes legitimação. É no confronto entre as formas sociais legitimadas e outras

¹ Segundo Shultz, Florio & Erickson (1992) estruturas de participação podem ser definidas como um trabalho consensual baseado nas expectativas dos falantes sobre as tarefas a serem cumpridas. Essas expectativas definem as ordens responsáveis pelas ações dos falantes nas esferas e relações sociais por eles vividas. No caso das estruturas de participação assimétricas acrescento a visão de Linell & Luckman (1991) para os quais as assimetrias de conhecimento são importantes na medida em que se tornam comunicativamente relevantes. Além disso, a assimetria/simetria no diálogo é definida em relação ao contexto, Linell & Luckman (1991) assinalam que o tipo assimétrico é recorrente em contextos institucionais.

formas sociais ainda não legitimadas que se cria o conceito de cultura popular ou culturas populares, como prefere Chauí (1986/93). Em outras palavras, são consideradas culturas populares todas as formas sociais ainda não legitimadas. Finalmente, proponho que a conversação e o riso sejam vistos como marcas das culturas populares, fundamentando tal argumento em Fairclough (1992/01) e Bakhtin (1977/99). As duas outras seções são concernentes à questão metodológica e à análise dos dados. Para esta última, foram selecionados dois segmentos de duas aulas de língua materna de uma turma de 8ª série.

1. GÊNEROS DISCURSIVOS E CULTURAS POPULARES

Para Bakhtin (1953/1979), a nossa fala é estruturada pelos gêneros discursivos e tais gêneros variam tanto quanto variam as esferas das atividades humanas, sendo, portanto, impossível quantificá-los. Em relação às atividades humanas, os gêneros dispõem de uma relativa estabilidade que possibilita a estruturação dos enunciados. No entanto, é possível imprimir ao gênero estilos próprios e, ao se fazer isso, pode-se construir, destruir e reconstruir os gêneros. Contudo, para se fazer isso, é necessário um bom domínio dos gêneros, ou melhor, a apropriação segura da maior variedade possível dos mesmos.

A apropriação de um gênero implica a possibilidade de participação não só em uma atividade comunicativa, mas também no processo social ao qual esta atividade está vinculada. Dessa forma, tal apropriação permite que o indivíduo desempenhe um papel social e que sejam estabelecidas, então, relações sociais entre os participantes. No entanto, como se dá essa apropriação? Bakhtin (1953/1979) sugere a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários; estes últimos são mais complexos e são, geralmente, formados por gêneros primários. Em muitos casos, a apropriação pode se dar pelo simples contato com a situação de comunicação que implica determinado gênero. Isso parece ser mais recorrente com os gêneros primários. Em outros casos, é necessária uma instrução formal para que se domine um gênero.

Para pensar um pouco sobre a apropriação dos gêneros primários e secundários, pode ser tomada a visão de Lahire (1993) sobre culturas orais e culturas escriturais. Lahire (1993) propõe a denominação de *formas sociais orais* para as relações sociais baseadas na incorporação do saber através de práticas orais. Como ocorre com as sociedades fundamentadas no mito, a repetição de gestos e de palavras é que mantém as formas orais. Além disso, em tais sociedades, os participantes estão em uma relação de despossessão para com o mundo. Já a denominação de *formas sociais escriturais* se refere às relações sociais tecidas pela escrita, nas quais há um forte grau de objetivação, isto é, a escrita isola o objeto do contexto de uso. Para Lahire (1993), nas formações orais, os saberes só existem na situação de uso, isto é, saber e situação de uso não se distinguem, uma vez que os membros dessas formações não concebem um saber descontextualizado. O significado do saber não é de forma alguma exteriorizado; o saber e o significado só existem na repetição dos rituais, do mito e com eles se confundem.

A objetivação do saber só vai ocorrer nas formações sociais escriturais. Mesmo quando se escreve o mito de/em uma formação social oral, opera-se uma mudança na relação com

o mito. A audiência que, na formação social oral, partilhava e compreendia totalmente o mito, deixa de fazê-lo quando ele passa a ser escrito: “O mito não é mais acionado, vivido, o escriba não tem auditório imediato” (Lahire, 1993: 26). A possibilidade de objetivar os saberes leva à existência de instituições como a igreja e o palácio, passando-se às cidades, ao Estado e chegando-se à escola (Lahire, 1993). A objetivação dos saberes é a condição para se passar da separação entre os seres e sua origem – *presente x passado* – para a separação entre os próprios seres – *presente x presente*. Há, aqui, o grupo que está do lado dos deuses e o grupo que não está (cf. Lahire, 1993: 26).

A noção de culturas populares origina-se, segundo Lahire (1993), desta objetivação dos saberes. No momento em que se generalizam as formas sociais escriturais, procede-se também à produção do popular. Tudo o que não passa pela institucionalização, não se legitima, torna-se oposto à objetivação. A generalização das formas sociais escriturais constitui-se na objetivação dos saberes e na conseqüente institucionalização. A escola surge, neste quadro, como uma instituição para organizar as relações sociais, em um processo paralelo e correlativo às outras práticas sociais. Daí a importância dada às codificações gramaticais: “Falar ou escrever segundo as regras e os princípios é sempre se distinguir daqueles que falam sem regras e sem princípios” (Lahire, 1993: 40). Assim, justifica-se a visão bakhtiniana na qual a apropriação dos gêneros secundários, em geral, necessita de instrução formal, isto é, para se dominar o saber objetivado é necessário freqüentar as instituições que o legitimam, dão poder àqueles que estão do lado dos deuses, àqueles que sabem e agem guiados pelas regras.

Talvez seja necessário falar um pouco mais sobre o conceito de cultura popular. Conforme Lahire (1993) aponta, a noção de culturas populares surge como uma denominação dada pelas formas sociais escriturais legitimadas às formas sociais cujo saber e cuja ação não são necessariamente guiados por regras institucionalizadas. De forma semelhante, Chauí (1986/93: 10) assinala que a designação *popular* é, em geral, “empregada por membros de outras classes sociais para definir as manifestações culturais das classes ditas ‘subalternas’”. Daí, a necessidade de se saber os critérios que determinam o que pode e o que não pode ser considerado *popular*.

Após um breve retrospecto do surgimento da expressão *cultura popular*, Chauí (1986/93) define o termo *cultura popular* como práticas sociais dispersas no interior da cultura dominante. Tais práticas comportam atividades que ora apontam para o conformismo, ora para a resistência. Este conceito de cultura popular está baseado no conceito gramsciano de *hegemonia*, no qual não há ideologia dominante imutável; ao contrário, a hegemonia consiste em um processo de respostas às visões alternativas e opostas que desafiam a dominação. Isso implica dizer que, no meio da cultura dominante, há o constante processo de resistência ao qual as práticas hegemônicas tentam responder controlando, transformando ou incorporando.

Ao configurar a cultura popular no Brasil, Chauí (1986/93) assinala que a sociedade brasileira é uma sociedade autoritária e ressalta alguns pontos que caracterizam esse estado: a cidadania é colocada como privilégio de classe; as diferenças e assimetrias transformam-se em relações hierarquizadas de mando e de obediência; as leis são usadas para garantir privilégios e não para definir direitos e deveres; a representação política toma a forma

clientelística (favor), populista (tutela), vanguardista (substituição pedagógica); as exigências do espaço privado é que definem o espaço público; a luta de classes só é considerada como tal em confronto direto, caso contrário, é ignorada; as grandes cidades se dividem em centro e periferia; a agroindústria também, na zona rural, ocasionou o aparecimento dos sem-terra, dos bóias-frias, volantes, entre outros; a desigualdade social é tão polarizada que as manifestações explícitas das contradições não podem ser toleradas, daí, a ideologia da união nacional.

No entanto, não se podem desconsiderar as ações que implicam formas de resistência por parte da população. Nesse sentido, Chauí (1986/93) assinala que a resistência pode ser *difusa* ou *coletiva*. O primeiro caso se revela no humor anônimo dos grafites e ditos populares; o segundo caso, nas ações de um grupo em que, embora não sejam deliberadas como resistência, suas atitudes revelam e a elas subjaz a lógica de um ato de resistência. Inserido neste último caso, é que discutirei aspectos dos gêneros discursivos trazidos pelos alunos oriundos das classes ditas populares para a sala de aula e que, de uma forma ou de outra, apontam para a resistência aos gêneros discursivos impostos pela escola. A imposição de tais gêneros discursivos pode ser observada não só nos padrões interacionais requeridos pela disciplina em sala de aula, como também pelos gêneros discursivos configurados no saber objetivado/institucionalizado ensinado na escola (embora quase nunca explicitados). Aqui, contudo, tratarei apenas do riso e da conversação como formas de resistência presentes nos gêneros discursivos trazidos pelos alunos das culturas populares às salas de aula.

2. A CONVERSAÇÃO E O RISO COMO MARCAS DAS CULTURAS POPULARES

No presente trabalho, a resistência imanente às culturas populares será vista na sala de aula sob dois aspectos: o primeiro é o da conversação na aula, isto é, a forma como, cada vez mais, o discurso de sala de aula vem se aproximando do discurso conversacional (Fairclough, 1992/01). Dito de outra forma, a sala de aula como esfera social vem integrando outros gêneros discursivos (a conversação aqui citada) comuns a formações sociais menos escriturais, ou melhor, formações escriturais ou orais não-escolares. O segundo aspecto é o do riso que pode ser visto, de um lado, como possível a qualquer conversação cujos tópicos não podem ser previstos e, de outro lado, como traço, em geral, excluído das interações em sala de aula. O riso, pelo menos oficialmente, não participa dos gêneros discursivos escolares². A interação professor-alunos está quase sempre baseada em uma assimetria de saber que, ao privilegiar a disciplina para fazer funcionar a massa de corpos (cf. Foucault, 1975/97), termina por não admitir o riso que, quando se evidencia, contrapõe-se ao que é sério e oficial.

Abordarei inicialmente sobre a conversação na sala de aula. Segundo Fairclough (1992/01) há três tendências principais de mudança discursiva nas sociedades:

² Não quero dizer que o riso seja um gênero discursivo, mas que seja algo que existe como um objetivo para determinados gêneros como a piada, a comédia...

democratização (“retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e lingüístico dos grupos de pessoas” – cf. Fairclough, 1992/01: 248); *comodificação*³ (“processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” – cf. Fairclough, 1992/01: 255) e *tecnologização* (“técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos” – cf. Fairclough, 1992/01: 264). Essas três tendências devem ser utilizadas integradamente para uma análise das mudanças discursivas.

É ainda Fairclough (1992/01) que assinala a colonização de vários tipos de discurso pela conversação, citando, entre eles, a Educação. Para ele, essa projeção da conversação para outras ordens discursivas tem relação com a informalidade crescente nas interações assimétricas. No caso da escola, isto pode ser pensado ao se levar em consideração a escola do século XVIII, descrita por Foucault (1975/97) como uma instituição disciplinar. Nessa escola, a distribuição dos alunos na classe; o controle do horário e das atividades; a vigilância; a sanção; o exame; se, por um lado, visam aumentar, aperfeiçoar as forças dos corpos, por outro lado, também possibilitam a apropriação dos corpos, como nas palavras de Foucault (1975/97: 153): “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Nas escolas atuais, podem ainda ser encontrados traços dessa técnica disciplinar na maneira de se organizar a escola: a seriação e, dentro dela, a organização de turmas por faixas etárias; a distribuição das disciplinas acadêmicas em uma grade de horário; a arrumação da própria sala de aula que, de acordo com a progressão nas séries, tende a ser a de fileiras voltadas para o professor; o olhar do professor deve, por sua vez, ter o maior alcance possível, entre outras. Tais marcas, contudo, vêm sendo flexibilizadas e substituídas por outras formas de organização. A meu ver, seria muito interessante buscar refazer a história dessas mudanças.

De maneira semelhante, também a interação professor-aluno vem se modificando. A escola mútua⁴ buscava o estabelecimento do silêncio total, admitindo-se apenas a interrupção através de um código de sinais (sinos, gestos, palmas...), dominado pelos estudantes. Em um segundo momento, a palavra do professor era a dominante na sala de aula, cabendo ao aluno falar apenas quando requisitado. Aqui, predominam as metodologias de ensino às quais Paulo Freire (1983) se referiu como “consciência bancária”, isto é, o aluno é visto como um depósito dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Em ambos os casos (escola mútua e consciência bancária), a assimetria de saber existente na interação professor-alunos passa para a relação de mando e obediência e pela monologização dos discursos. Assim é que entendo que a conversação na Educação, mais precisamente na sala de aula,

³ Entendo que esta seja uma referência a palavra inglesa commodity (mercadoria), porém preferi preservar o termo comodificação utilizado na tradução brasileira organizada por Izabel Magalhães, ver bibliografia.

⁴ Refiro-me à escola mútua da França no início do século XIX que propõe um conjunto de mecanismos capaz de normatizar e organizar o ensino tornando-o um processo impessoal cujas regras recaem tanto sobre o aluno quanto sobre o professor, isto é, são técnicas de disciplina que ultrapassam a figura do professor.

entre professor e alunos, pode estar apontando para a mudança ou para a busca pela mudança social. Para ser mais específica, a conversação pode ser vista como uma marca de democratização da interação em sala de aula. É uma resposta das classes dominantes às populares, isto é, está havendo uma integração de algo que aponta para uma forma de resistência, haja vista a tecnologização promovida, que se configura na forma como os professores são sempre aconselhados a ouvir e a conversar com seus alunos. A conversa passa a ser uma tecnologia discursiva, no contexto escolar, a partir do momento em que o professor(a) dispõe de um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem dentro e fora da sala de aula, para atuar no processo de ensino/aprendizagem.

No Brasil, na medida em que se buscou, na Educação, dar acesso ao maior número possível de pessoas, e isto inclui as culturas populares, começou a haver também a necessidade de descrever/identificar os novos gêneros discursivos trazidos para a sala de aula por uma camada da população que, embora convivendo com/em formas sociais escriturais, não tinha acesso às formas sociais escriturais-escolares. Daí, talvez o interesse crescente nos estudos que visam instrumentalizar, em geral, o professor para agir comunicativamente em sala de aula de modo a aceitar e a trabalhar a partir dos gêneros discursivos aos quais os alunos estão habituados. Tal é o caso, por exemplo, da *conversa sobre textos* (Maybin & Moss, 1993; Zanotto, 1998; Mattos, 1999), a partir da qual se busca a construção conjunta do significado em um evento de leitura.

Não se pode deixar de pensar também que a conversação em sala de aula, implica a aceitação de um gênero discursivo (modificado) que inclui traços de formas sociais menos escriturais para mediar o conhecimento escolar. Nesse sentido, pode-se tomar a noção bakhtiniana de hibridismo⁵ em relação à presença dos vários gêneros, vozes, sentidos e linguagens sociais presentes na sala de aula e que passam a ser considerados em trabalhos como os de Rojo (2000a, 2000b). Assim, em uma relação autoritária de mando e obediência (ainda bastante comum em nossas salas de aula) e, portanto, de monologização do discurso, os gêneros discursivos e os temas diferentes daqueles requeridos pelo professor são excluídos. É por isso que pensar a conversação em sala de aula é também aceitar a tendência à democratização dos gêneros discursivos escolares⁶.

O percurso da disciplina e do autoritarismo na escola, da mesma forma que inibiu a presença da conversação, talvez tenha inibido também a presença do riso. Entendo que o riso é viabilizado na sala de aula em parte pela conversação, cujos tópicos, como Sacks (*apud* Fairclough, 1992/01) assinala, não podem ser previstos. Por outro lado, é interessante lembrar que o riso na Idade Média, como assinala Bakhtin (1977/99), estava diretamente ligado à praça pública, à cultura popular, opondo-se ao que era oficial e, portanto, sério. Como se vê, a esfera social à qual pertence o riso não é de forma alguma oficial: para Bakhtin (1977/99), o riso pertence à esfera pública não oficial da vida cotidiana (a praça

⁵ Segundo Bakhtin (1988: 156) define hibridismo como “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências lingüísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas”.

⁶ Aqui focalizei mais a conversação entre professor e alunos, mas não se deve esquecer a conversação entre alunos na sala de aula, talvez anterior àquela com o professor, que vem sendo enfatizada, na medida em que são valorizados os trabalhos em grupo.

pública). O que tentarei mostrar é a migração do riso das culturas populares para a escola, assim como ocorreu, no Renascimento, da praça pública para a esfera literária, com Rabelais. Contudo, no Renascimento, houve a integração na esfera literária; na escola, ao contrário, o riso se evidencia como resistência.

Para Bakhtin (1977/99), o realismo grotesco é a concepção da cultura cômica popular que se configura pela predominância do princípio material e corporal. Em contraposição ao *cânon* clássico, no *cânon* grotesco, o corpo é sempre inacabado, sempre próximo da morte e/ou do nascimento. Os elementos que compõem a imagem grotesca são, então, “o coito, a gravidez, o parto, o crescimento corporal, a velhice, a desagregação e o despedaçamento corporal” (Bakhtin, 1977/99: 22). Dessa forma, o traço temporal na imagem grotesca é a transformação, a metamorfose; e o traço topográfico é, em seu aspecto cósmico, o céu (alto) e a terra (baixo) e, em seu aspecto corporal, “o alto é representado pelo rosto (a cabeça) e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro” (Bakhtin, 1977/99: 18-19). Contudo, o rebaixamento, ao remeter ao parto, à gravidez, etc, cava uma degradação que conduz, ela própria, a um novo nascimento. Assim, a imagem grotesca assume um valor ambivalente, a partir do qual “o baixo é sempre o começo” (Bakhtin, 1977/99: 19).

Para Bakhtin (1977/99), porém, esse caráter ambivalente do riso na cultura popular só aparece na Idade Média e no Renascimento:

Sublinhemos uma vez mais que, para a teoria do riso do Renascimento (como para suas fontes antigas), o que é característico é justamente o fato de reconhecer que o riso tem uma significação positiva, regeneradora, criadora, o que a diferencia nitidamente das teorias e filosofias do riso posteriores. (Bakhtin, 1977/99: 61)

Essa afirmação se explica pelo fato de que, na Idade Média, o riso popular pôde se desenvolver como válvula de escape ao tom sério exigido, inicialmente, pelas esferas oficiais. Aos poucos, esse riso extra-oficial vai sendo incorporado pela literatura do Renascimento, associando-se, enfim, ao saber humanista, à ciência e à política. O riso popular passa do

estágio de existência quase espontânea para um estado de consciência artística, de aspiração a um fim preciso. Em outros termos, o riso da Idade Média, durante o Renascimento, tornou-se a expressão da consciência nova, livre, crítica e *histórica* da época. (Bakhtin, 1977/99: 63)

Nos séculos posteriores ao Renascimento, ocorre a redução do riso popular, alegre e festivo, cheio de uma força libertadora e regeneradora. Se à época do Renascimento, o riso penetra em todas as esferas sociais como forma de se aproximar do povo habituado a desconfiar de tudo o que é sério, a partir do século XVII, todo o caráter de ambivalência que conduz à liberdade e ao não-oficial, enfraquece, resultando em formas reduzidas do riso: a ironia, o humor, o sarcasmo. O princípio material e corporal é gradativamente banido das esferas ideológicas oficiais, tornando o riso desprezível, restrito aos gêneros menores e relacionado aos estratos mais baixos da sociedade (cf.: Bakhtin, 1977/99).

Por um lado, a visão do riso pela escola parece ser a que predomina a partir do século XVII (cartesiana e enciclopédica); por outro lado, a forma como o riso dos alunos entra hoje na sala de aula está mais próxima daquela do Renascimento. Como será mostrado na análise dos dados, o riso é um caminho que busca minimizar a monologização do discurso

predominante na sala de aula. Assim, é que se pode dizer que o riso é uma forma de, ao mesmo tempo, resistir e conduzir à reestruturação da atividade da sala de aula. É, portanto, ambivalente assim como no Renascimento, ele degrada para fazer nascer uma nova situação, pois é através dele – o riso – que o aluno reivindica formas híbridas para o discurso em sala de aula. O riso passa a ser o mecanismo que permite a manifestação de sua voz, de sua linguagem social, de seus significados e dos gêneros discursivos de sua esfera social de origem.

Para finalizar, tomarei as noções de cultura popular (Chauí, 1986/93) e de disciplina (Foucault, 1975/97) para assinalar que, embora se tenha buscado, durante algum tempo, considerar a escola como um espaço cuja verdade e direito é o conhecimento da cultura dominante, as culturas populares vêm transformando-o. Seja pela informalidade e a conseqüente interação que busca sempre a conversação como prática discursiva, seja pela presença do riso, na maioria das vezes promovido pelos alunos, como forma de resistência à monologização do discurso. São esses os aspectos que pretendo mostrar na análise dos dados. Antes, porém, apontarei algumas questões metodológicas.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, descrevo alguns aspectos metodológicos, tais como os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta, transcrição e análise dos dados.

Os dois trechos selecionados para a análise exemplificam momentos da interação em sala de aula nos quais a conversação, sendo requisitada como forma de diminuir a assimetria, faz surgir o riso semelhante ao descrito por Bakhtin, um riso ambivalente que quer substituir modelos autoritários por outros, direi, mais populares. Os dados transcritos são oriundos de duas gravações em áudio e das respectivas notas de campo das aulas de língua materna de uma escola pública do subúrbio do Rio de Janeiro.

A professora, que tenta manter um bom relacionamento com os alunos, abre espaço para as brincadeiras ou “gracinhas” por parte de alguns alunos. Consideradas por ela como momentos de descontração, uma vez que a aula tem sempre um aspecto maçante, tal fato pode ser visto nas palavras da professora:

E: Às vezes uns alunos falam umas gracinhas durante a aula. Na tua opinião, por que os alunos fazem isso?

P: “Eu acho que é até uma forma de deixar a aula mais descontraída. Tanto que não sei se você percebe, eu acabo entrando na deles, tá. Prá não ficar uma coisa cansativa. Muitas vezes eu levo na brincadeira pra que se torne descontraído, e que eles consigam entrar no meu ritmo e não eu no deles. Se de repente eu começasse a impor: não, tem que prestar atenção aqui, agora, de repente eu não vou conseguir alcançar meu objetivo.” (entrevista de 19/6, Mattos, 1999).

Como se vê, a professora mostra-se consciente das estruturas autoritárias presentes na escola e esforça-se por mitigá-las, através da aceitação das brincadeiras feitas pelos alunos. Ela acredita que essa aceitação leva os alunos a participarem das aulas, isto é, através das brincadeiras feitas, eles terminam aceitando também as estruturas de participação da sala de aula. No conjunto, tanto a aceitação por parte da professora quanto aquela por

parte dos alunos gera a mudança, a atenuação da forma assimétrica de interação que resulta em um hibridismo de gêneros como será ilustrado na análise dos dados.

A turma, por sua vez, é uma oitava série do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 14 e 18 anos, cujos alunos são oriundos das classes populares, sendo esta turma considerada a pior dentre as oitavas séries, pois os alunos estão sempre brincando e conversando, o que foge à disciplina requerida pela sala de aula.

O primeiro segmento analisado foi retirado de uma aula na qual a professora dita para os alunos um ponto sobre predicação verbal. A estrutura de participação seguida é aquela na qual apenas a voz da professora deve sobressair, já que ela dita a matéria a ser copiada pelo aluno, isto é, o aluno tem de estar atento para copiar corretamente. Como se pode supor, é uma estrutura de participação bastante assimétrica, na qual a interferência do aluno se limita a pedir que a professora repita determinados trechos ditados. Portanto, as enunciações da professora são bastante longas em contraposição às dos alunos sempre muito curtas. Vale notar que, embora o texto escrito pareça estar sendo produzido pelos alunos naquele momento através do ditado, na verdade, é um texto que já existe nas várias gramáticas que descrevem e prescrevem o uso da língua materna. Em outras palavras, é a forma legitimada da língua em sua versão escolar, conforme assinalado por Lahire (1993).

O segundo segmento aqui analisado foi extraído de uma aula na qual a mesma professora, junto com os alunos, corrige exercícios ditos de interpretação de texto. Tal atividade foi considerada por mim, em outro lugar, um evento de leitura⁷ (cf. Mattos, 1999). Observa-se aqui uma estrutura de participação próxima à estrutura IRA (Sinclair & Coulthard, 1975), na qual a professora oferece o início, ao ler a pergunta do livro; o aluno responde e a professora avalia a pertinência da resposta. Também aqui se observa a tendência à assimetria, pois a professora segue o roteiro de perguntas do livro requisitando os alunos para responderem. Quanto à avaliação, em geral, ela é feita com base na resposta contida no livro do professor, da qual os alunos, em suas respostas, tentam se aproximar. Além disso, seguindo a tipologia de Marcuschi (2001), a pergunta do trecho analisado é do tipo *inferencial*: é uma pergunta que exige vários tipos de conhecimento (textual, contextual, enciclopédico...) e uma análise crítica para que a resposta seja encontrada.

Esses trechos foram selecionados com base na mudança de *footing* (Goffman, 1981), evidenciada pelas brincadeiras enunciadas, que são consideradas partes da interação total, ou, nas palavras, de Goffman (1981) “momentos da fala” delimitados pela mudança de *footing* (capacidade dos falantes de se alinharem a diferentes enquadres projetados). Quanto às convenções de transcrição, seguiu-se a ortografia convencional do Português, com exceção para aspectos da fala tais como *tá, né...* Os detalhes da transcrição tais como pausas, alongamentos, entre outros foram tomados de Marcuschi (1991) e Ribeiro (1991), salvo algumas adaptações feitas por mim (cf. Anexo – Convenções de transcrição).

⁷ Um evento de leitura é entendido como processo social no qual os significados são co-construídos por sujeitos que, através da interação face à face, também estabelecem relações sociais.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dois segmentos a serem analisados revelam formas encontradas pelos alunos para resistirem à estrutura de participação imposta pela professora, ao determinar certas atividades para a sala de aula. Essas atitudes de resistência terminam por revelar o hibridismo de gêneros como ratificação da mudança discursiva sugerida por Fairclough (1992). Como já mencionei na metodologia, o primeiro segmento foi retirado de uma aula em que a professora ditava a matéria sobre transitividade verbal. Nesse ditado, a voz da professora/livro didático deve ser única, para que todos os alunos possam ouvi-la e copiá-la. O segundo segmento foi extraído de um evento de leitura no qual a estrutura IRA se evidencia. Contudo, a forma como alguns alunos participam da interação lembra a conversação, cujos tópicos não são previsíveis e, portanto, não podem ser controlados. Aliás, acredito que muito das falas dos alunos é uma tentativa de aproximar a estrutura de participação da sala de aula daquela da conversação, como pode ser visto, no trecho de entrevista a seguir. Para o aluno entrevistado, a conversação é algo requisitado por eles mesmos, além de ser o que caracteriza um bom relacionamento da turma com o professor.

Pesquisadora:

Pra você / como tem que ser um bom professor?

Jonatas:

Ele (o professor) tem que ser comunicativos / ele tem que / pô / saber se expressar com a turma /

Tem certos professores que acha que é assim / aí tem que pô / acha que a gente tem um (---) de cavalo / aqui assim / e tem que seguir por ali. Tem que ser assim e acabou.

Não pô / o professor tem que ser também um cara comunicativo / aberto pra saber conversar com alunos

(entrevista em áudio de 11/12/98)

É dessa forma que o riso pode surgir na sala de aula, fazendo parte de uma estrutura conversacional forçada pelos alunos e revelando-se também como uma forma de resistência aos padrões interacionais requeridos pela escola como esfera social. Como será visto nos segmentos a seguir, o riso surge aqui a partir de referências feitas pelos alunos ao *baixo ventre* de que nos fala Bakhtin (1977/99). Deve-se observar que existem outras “gracinhas” ditas pelos alunos que não fazem tal referência. Talvez fosse necessário fazer uma espécie de tipologia que caracterizasse tais brincadeiras, contudo, limito-me aqui a analisar apenas as enunciações referentes ao *baixo ventre*, conforme assinalado na introdução deste trabalho.

Segmento 1

P O verbo transitivo pode ser direto / eu expliquei / né? /

Agora na outra linha / indireto / dois pontos //

Quando a ação do verbo // quando a ação do verbo /

Na outra linha / exemplo //

A Intransitivo?>

P quando a ação do verbo // se liga / indiretamente // ao seu complemento / por meio / por meio / de uma / preposição

A Por meio o que professora?

- P Por meio de uma preposição / entre parênteses (—) intermediário/ ta?
Essa preposição / ela: / desempenha o papel de intermediário /
(—) estabelece a relação// tá bom?
Na outra linha / escrevam
- A Repete aí papel >
- P > de intermediário /
Coloquem aí / a criançada // a criançada gostava /
- [
DE NHANHAR
- ALLAN
- AS (risos)
- A GOSTAVA?
- P de brincadeiras agitadas (olhando para Allan)
- ALLAN É isso aí.

Nesse segmento, a professora procede ao ditado da matéria. Talvez essa seja uma das atividades mais autoritárias em sala de aula, já que a interação professora-alunos torna-se quase nula devido à imposição da fala do autor do texto via a voz da professora. O ditado é alternado com momentos de exposição oral e de instruções pela professora, com o objetivo de esclarecer o que foi ditado ou de regular a ação dos alunos. Nesse momento é que o aluno descansa do ato mecânico de copiar, enquanto presta atenção ao que a professora diz. A intervenção do aluno deve ser limitada a perguntas pertinentes ao que é explicado. Acredito ser essa a expectativa da professora ao escolher o ditado, cuja estrutura de participação é assim tão rígida.

Nesse segmento, o ditado é proposto como forma de repassar aos alunos normas gramaticais. Observa-se, aqui, então, um forte grau de objetivação da linguagem. Como assinala Lahire (1993), essa objetivação do saber na escola ressalta a diferença entre saber ou não saber falar segundo as regras e termina por marcar as relações sociais nessa esfera social. Tem-se, assim, o professor que, ao repassar as regras, torna-se ele mesmo alguém que age guiado pelas regras se opondo ao aluno oriundo das classes populares que está ali para se apropriar de tais regras, essa situação conduz, em geral, à monologização discursiva.

A objetivação do saber na escola resulta, assim, em uma assimetria na relação professor-aluno que pode ser verificada na estrutura de participação requerida pelo ditado. É uma estrutura assimétrica que tende a silenciar o aluno, produzindo uma relação de mando e obediência revelada em enunciações da professora que visam o controle, até mesmo, da disposição do assunto no caderno do aluno (*Na outra linha/escrevam*). Além disso, o uso constante de formas imperativas pela professora (*escrevam, coloquem*) e a extensão de seus turnos de fala em relação aos dos alunos terminam por privilegiar a voz do professor o que vem também confirmar a tendência à monologização discursiva no segmento transcrito anteriormente.

Em resposta a isso, os alunos criam mecanismos de resistência que se revelam em brincadeiras, ou melhor, nas “gracinhas” ditas por eles. Nesses momentos, considerados pela professora como forma de descontração, conforme já foi assinalado, os alunos, na verdade, impõem a conversação como possibilidade de mitigar o silenciamento ao qual são submetidos. Essas formas de resistência são verificadas nesse segmento em relação à estrutura de participação e ao cânon grotesco que resulta no riso. Em relação à estrutura de participação, observam-se os constantes pedidos dos alunos de retomada do que já foi

ditado. Se, por um lado, esses pedidos podem ressaltar o interesse dos alunos em copiar a matéria, por outro lado, revela uma certa dificuldade de se engajar na estrutura de participação requerida, o que pode estar apontando para uma certa resistência à estrutura de participação assimétrica imposta pela professora ao escolher ditar a matéria.

A resistência dos alunos pode ser ratificada também pela intervenção de Allan. A referência ao ato sexual (esse significado de *nhanhar* como o ato sexual é proveniente de uma novela que ia ao ar na época da coleta de dados) através da palavra *nhanhar* funciona de maneira ambivalente. Nesse momento, é requisitada uma nova estrutura de participação, algo semelhante ao que ocorre na conversação, um momento para fazer rir, neutralizando a relação autoritária imposta pela estrutura do ditado: é a válvula de escape ao discurso oficial e sério da sala de aula.

Segmento 2

- P Letra cê / por que com o passar do tempo / essa situação / torna-se cada vez mais difícil? /
(vários alunos respondem ao mesmo tempo)
- P Péra aí / um de cada vez / fala Renata//
- RENATA Acontece que a comunidade / está resistindo bravamente / à execução desta medida.
- ANDRÉ Por causa do (—)
- P Por que que o lixo aumenta?
- DIEGO Porque a população aumenta (—)
- P Gente / olha só /
o texto diz /
vocês não leram / por que TANta / aversão assim a leitura / heim?
Olha só / no texto diz / que o fato de se jogar lixo / já é / antigo / não é isso?
agora por que / que esse problema vem se agravando?
- DIEGO Por causa dos porcos.
(risos)
- MARCELA Porque não tem onde pôr.
- P O quê?
- MARCELA Porque não tá tendo / onde colocar o lixo. /
Por isso / que tá acontecendo isso?
- P Porque a população / está aumentando (—)
Além desse aumento da população / é::
Hoje em dia / se usa produtos descartáveis / né? Então
[
Papel higiênico
- DIEGO (risos, inclusive a profesora ri)
- DIEGO Tem lugar / que não usa papel não / dá um jato
(mais risos)

Nesse segundo segmento, a correção do exercício de interpretação, aqui vista como um evento de leitura, revela-se também uma relação autoritária. Em primeiro lugar, porque, em geral, ocorre a estrutura IRA na qual a iniciação é dada pelo professor, ao ler a pergunta do livro e designar um aluno para respondê-la. A resposta cabe ao aluno, tentando sempre se aproximar da resposta privilegiada pela professora/livro didático e, finalmente, a avaliação é feita pela professora. Aqui, se inclui o segundo aspecto que caracteriza o autoritarismo:

a pergunta é lida do livro pela professora cuja avaliação está baseada no que o autor do livro didático determina como sendo a resposta correta.

Mais uma vez, observa-se a tendência à monologização do discurso, apesar de estar subjacente à voz da professora, a voz do autor do livro didático, na verdade, ambos são uma só voz, isto é, ambos defendem a objetivação do saber e falam guiados por regras semelhantes. É pela predisposição da professora em ouvir os alunos, levando-os a participarem com suas respostas que se estabelece no segmento analisado uma conversação que busca a resposta certa. O surgimento dessa conversação em um contexto institucional com forte tendência para a monologização aponta para a mudança social. Isso pode ser assinalado uma vez que a conversação mais comum em formas sociais orais possibilita a minimização da assimetria nas relações sociais. Tal fato pode ser observado logo no início do segmento quando, após a leitura da pergunta pela professora, vários alunos falam simultaneamente sem esperar a indicação de um nome pela professora.

Após essa sobreposição de falas, os alunos lêem suas respostas que vão sendo avaliadas negativamente pela professora, acredito que tal avaliação é devida à dificuldade dos alunos de perceberem o que está sendo pedido como resposta. Vale lembrar que, na seção de metodologia, já falei sobre o fato de essa pergunta requisitar o conhecimento de mundo dos alunos. Muitas vezes isso custa a ser percebido por eles, simplesmente, pelo fato de as perguntas inferenciais não serem recorrentes em sala de aula. Assim é que, diante das várias tentativas fracassadas, Diego, que também já tentara responder, usa a palavra *porcos* cujo significado é contextualmente marcado como uma designação grosseira, causando risos.

Após isso, mais uma aluna tenta responder a questão. Diante do insucesso, a própria professora completa a resposta. Outra vez Diego intervém, enunciando *papel higiênico*; agora, nem a professora escapa e ri junto com os alunos. Diego segue contrapondo a utilização do *papel ao jato d'água*. Como se vê, a estrutura IRA é quebrada pelos enunciados de Diego, também referentes ao *baixo ventre*, que funcionam ambigualmente: quanto à participação na estrutura IRA, ocupam o lugar da resposta; porém, quanto ao significado, eles exigem a projeção do princípio corporal da concepção grotesca, causando o riso. Esse confronto entre o riso popular e a seriedade da objetivação do saber na escola tornam o discurso híbrido, composto de gêneros e linguagens sociais que dialogam entre si provocando mudanças sociais. Cabe dizer, então, que as “gracinhas” não são somente enquadres permitidos pela professora para descontrair, elas são, antes, formas de resistência trazidas pelos alunos que rejeitam o discurso monologizado valorizado pela escola.

5. CONCLUSÃO

Para finalizar, retomarei a discussão sobre gêneros primários e secundários, entendendo que a conversação é um gênero discursivo bastante valorizado nas culturas populares que vem se configurando também na sala de aula. Porém, como é inevitável, a conversação em sala de aula vai incorporando novas características próprias dessa esfera social. Em outras palavras, a conversação, antes ligada a formas sociais menos escriturais-escolares, vai

integrando, na sala de aula, formas escriturais escolares. Além disso, é preciso considerar as objetivações feitas em torno da conversação, tanto fora da sala de aula, quanto dentro dela. Em referência a esta última, tem-se a tecnologização, na medida em que tenta instrumentalizar o professor, e a democratização das formas sociais escriturais escolares que pretende possibilitar a apropriação dos saberes escriturais pelas classes populares. Pode-se, então, dizer que a colonização da Educação pela conversação é, de certa forma, uma resposta da cultura dominante às culturas populares, ou seja, a cultura dominante está integrando formas sociais escriturais a gêneros discursivos solicitados pelas culturas populares, mantendo sua hegemonia.

Quanto ao riso, este se configura mais como uma forma de resistência às estruturas de participação assimétricas que tendem, não poucas vezes, a se tornarem autoritárias. No caso das situações aqui vistas, o riso está relacionado ao *cânon* grotesco, mais ligado à cultura popular conforme Bakhtin (1977/99). Não estou querendo dizer com isso que o riso na sala de aula esteja restrito ao grotesco, de forma alguma. Apenas, neste trabalho, procurei focalizar mais este aspecto, para mostrar como o riso funciona para mitigar relação autoritária que se evidencia em determinadas estruturas de participação assimétricas privilegiadas na sala de aula, como é o caso do ditado e da correção de exercícios que segue a estrutura IRA.

Em futuros trabalhos, seria pertinente investigar-se ainda outras situações que fazem rir na sala de aula e de que maneira elas podem ser justificadas/interpretadas. Além disso, esta reflexão mesma deve ser ampliada, principalmente, no que diz respeito aos dados, isto é, deve-se investigar, por exemplo, se este riso ocorre também com estruturas de participação menos autoritárias. Enfim, estas são algumas propostas para se dar continuidade a esta reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1988). *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1953/1979). Os Gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes [2000].
- _____. (1977). *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb. Tradução de Yara Frateschi Vieira. [1999].
- CHAUÍ, M. (1986). *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 5ed. São Paulo: Brasiliense. [1993].
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discurso e mudança social*. Brasília: Edunb. Tradução de Izabel Magalhães. [2001].
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e Punir*. 15ed. Petrópolis: Vozes. [1997].
- FREIRE, P. (1983). *Educação e mudança*. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução de Moacyr Gadotti e Lílían Lopes Martin.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de l' "échec scolaire" à l' école primaire*. Lyon: P. U. L.
- LINNEL, P. & LUCKMANN, T. (1991). "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries" In: I. Markova & K. Foppa (eds). *Asymmetries in dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.
- MARCUSCHI, L. A. (2001) "Compreensão de Texto – algumas reflexões". In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (orgs.) *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna Ltda.
- _____. (1991). *Análise da Conversação*. 2ed. São Paulo: Ática.
- MATTOS, R. K. A. (1999). *Conversa sobre textos nas aulas de Língua Materna e de Geografia: uma investigação etnográfica*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada.
- MAYBIN, J. & MOSS, G. (1993). "Talk about Texts: reading as a social event". *Journal of Research in Reading*.
- RIBEIRO, B. T. (1991). "Papéis e Alinhamento no Discurso Psicótico". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.º 20.
- ROJO, R. H. R. (2000a). "O oral e o escrito em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?" *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*: Florianópolis: UFSC/ABRALIN.
- _____. (2000b). "Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo" *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*: Florianópolis: UFSC/ABRALIN.
- SCHULTZ, F. & ERICKSON, F. (1982). "What's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school". In: Gilmore, P. & Glatthorn, A (eds). *Ethnography in Education: children in and out of school*. Washington DC. Center for Applied Linguistics.
- SINCLAIR, J. M. & R. M. Coulthard. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: O. U. P.
- ZANOTTO, M. S. (1998) "A construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura". In: V. L. M. de Oliveira e Paiva (org.) *Metáforas do Cotidiano*. BH: Editora do Autor, 1998.

ANEXO

Convenções de transcrição

A	aluno(a) não identificado
As	vários(as) alunos(as) ao mesmo tempo
P	professor(a)
.	declarativa, tom descendente e/ou pausa alongada
/	pausa simples
?	interrogativa, tom ascendente
!	exclamativa, tom ascendente
!?	exclamativa e interrogativa ao mesmo tempo, tom ascendente
...	pensamento inacabado ou interrompido
>	o próximo falante retoma o enunciado sem mudança de entonação
:	vogal alongada
ABC	ênfase, voz alta, início de turno
(XXX)	vários sujeitos com vários tópicos
(—)	trecho impossível de transcrever
[turnos ou pisos simultâneos
(comentário)	comentários da analista

(adaptado de Marcushi, 1991 e Ribeiro, 1991)