

AS NARRATIVAS ESCOLARES PELAS LENTES DA CULTURA DA MÍDIA: O HUMOR COMO UM CAMPO DE REPRESENTAÇÃO

The narrative school by the culture of the media lenses: humor as a field of representation

Las narrativas escolares por las lentes de la cultura de la mídia: el humor como un campo de representación

Luciana Cristina Porfírio*

RESUMO: O presente texto apresenta uma pesquisa que foi desenvolvida no período de 2001 a 2004 e que se ocupou de analisar as narrativas produzidas sobre a escola no programa humorístico de televisão *Escolinha do Professor Raimundo*. Sua contribuição para o campo educacional caminha na direção da análise de fontes que não estão dadas a priori, mas que são construídas durante a produção da pesquisa. Os produtos que são veiculados pela *cultura da mídia* podem e foram tomados, simultaneamente, como fonte e objeto de pesquisa. Para tanto, foi preciso qualificar algumas construções teóricas vinculadas aos estudos culturais, da comunicação e do humor como campo de representação tendo como referencia o conceito de linguagem e *televisibilidade* desenvolvido, respectivamente, por Rocco (1991) e Fischer (2000). O processo de construção das fontes, que envolveu procedimentos de gravação e seleção dos programas pautou-se, em seus aspectos Teórico-metodológicos, nas idéias desenvolvidas pelo historiador Carlo Ginzburg sobre o paradigma indiciário.

Palavras-chave: cultura da mídia; comunicação; televisão; programas de humor; educação escolar.

ABSTRACT: This paper presents a survey that was developed in the period 2001 to 2004 and is held to analyze the narratives about the school in the television comedy program Little School Professor Raimundo. Its contribution to the educational field walks toward the analysis of sources that are not given a priori but that are built during the production of research. Products that are conveyed by the media culture and may have been taken as both source and object of research. For this, we must qualify some theoretical constructs related to cultural studies, communication and humor as a field representative in relationship to the concept of language and *televisibilidade* developed respectively by Rocco (1991) and Fischer (2000). The construction process of the sources, which involved procedures for recording and selection program was guided in its theoretical and methodological

* Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara/SP. Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, linha temática- "Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares". Professora da rede pública e privada, com atuação tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. Contato: E-mail: luciana.porfirio@bol.com.br.

aspects, the ideas developed by the historian Carlo Ginzburg on the evidential paradigm.

Keywords: culture of media; communication; television sitcoms; school education.

RESUMEN: Este documento presenta un estudio que se desarrolló en el período 2001-2004 que analizó las narrativas sobre la escuela en el programa de comedia de televisión “A escolinha do Professor Raimundo” en Brazil. Su contribución en el campo de educación camina hacia el análisis de fuentes que no se dan a priori, sino que fueran construidas durante la producción de la investigación. Productos que se transmiten por la cultura de los medios de comunicación y se han tomado como fuente y objeto de investigación. Para ello, debemos calificar algunas construcciones teóricas relacionadas con los estudios culturales, la comunicación y el humor como un representante de campo en relación con el concepto de lenguaje y televisibilidad desarrollado respectivamente por Rocco (1991) y Fischer (2000). El proceso de construcción de las fuentes, que implicaba procedimientos de selección y grabación de programa fue guiado en sus aspectos teóricos y metodológicos, las ideas desarrolladas por el historiador Carlo Ginzburg en el paradigma indiciario.

Palabras clave: cultura de los medios; comunicación; televisión; programas del humor; educación escolar.

INTRODUÇÃO

Douglas Kellner (2001) discute a pedagogia da pós-modernidade e analisa o crescente papel da imagem na sociedade enfatizando a importância da educação voltar seu olhar para essa questão para compreender como os *eus* (indivíduos) são socialmente construídos e como eles são sobredeterminados por essa cultura, subsidiada por uma gama variada de imagens, discursos e códigos.

Com o advento daquilo que Kellner (2001) chamou de *cultura da mídia*, os indivíduos passaram a ser submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua própria casa, reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem. Para ele, a imagem ocupa uma posição central nessa *cultura* e na vida cotidiana das pessoas e analisá-la em sua matriz de produção ou recepção poderá elucidar seus efeitos e usos, bem como os contornos e as tendências dentro de um contexto sociopolítico mais amplo.

Nesse contexto, percebe-se que as narrativas sobre a escola têm sido uma referência constante nesses meios de comunicação que tem produzido enunciados pedagógicos, muitas vezes, tidos como verdadeiros e válidos sobre esta instituição e seus aparatos. O texto a seguir é parte da pesquisa intitulada “**A Escola pelas Lentes da Cultura da Mídia:** um estudo das narrativas sobre o ensino no programa de humor Escolinha do Professor

Raimundo” que buscou analisar a imagem dominante de escola projetada no programa humorístico homônimo exibido pela rede comercial de televisão Globo no período de junho a dezembro de 2001.

Apesar de a análise deter-se especificamente na referida *Escolinha do Professor Raimundo*, alguns outros programas similares foram mapeados a título de exemplo e ajudaram a compor um importante quadro de referências, uma espécie de *arqueologia* dos produtos da mídia que narram a escola e seu funcionamento.

O programa humorístico da *Escolinha do Professor Raimundo* e os demais que a ele se seguiram tiveram suas raízes nos programas de rádio dos anos 30 e 40, tais como a *Escolinha da D. Olinda* protagonizada por Vital Fernandes da Silva (Nhô Totico), *Cenas Escolares* e a *Escolinha Risonha e Franca*. Na televisão, os programas que seguiram essa tradição humorística foram a *Escolinha do Barulho* (na rede Record); *Escolinha do Golias* e *Escolinha do Chaves*¹ (SBT). Além destes, existiram também programas fora do gênero humorístico como o programa *Malhação, Sandy e Júnior* (Globo), o desenho animado canadense - *Turminha da sala 402* (Globo) e o desenho norte-americano *Hora do Recreio*, veiculado pelo SBT.

Partindo-se do princípio de que os meios de comunicação, em especial a televisão, tornaram-se um dos instrumentos privilegiados de penetração cultural, transmissão de valores e de ideologias a pesquisa voltou-se para as múltiplas possibilidades de análise oferecida pela linguagem audiovisual, realizando uma espécie de estudo a *contrapelo* que ao invés de deter-se exclusivamente sobre a instituição escolar buscou focalizar as produções simbólicas propagadas sobre ela nessa *cultura da mídia*, nesse modo midiático de ver o mundo e as *coisas* nele presentes.

Esse modo midiático de ver a escola insere-se nas investigações vinculadas aos chamados *estudos culturais*² que oferecem bases para a criação de novas formas de conhecimento na pesquisa em educação e, sobretudo, permitem a compreensão da pedagogia como uma forma de

¹ À exceção da *Escolinha do Chaves* que é um programa mexicano, os demais tiveram seus formatos adaptados dos citados programas de rádio nas décadas de 30 e 40.

² De acordo com Kellner (2001, p.47), os estudos culturais britânicos surgiram nos anos de 1960 como um projeto de abordagem da cultura a partir de perspectivas críticas e multidisciplinares que foram instituídas na Inglaterra pelo *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* e outros centros de pesquisa similares que situam a cultura no âmbito de uma *teoria da produção e reprodução social*, especificando os modos como as formas culturais serviam (e servem) para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação. Esses estudos desenvolvem modelos teóricos do relacionamento entre a economia, o Estado, a sociedade, a cultura e a vida diária, dependendo, pois, das problemáticas da teoria social contemporânea. A inovação trazida por eles consistiu numa abordagem que evita divisões entre os campos da mídia, da cultura e da comunicação e possibilita enxergar todas as formas de cultura da mídia e de comunicação como dignas de exame e crítica.

produção cultural envolvida na produção de conhecimentos, identidades e desejos.

Um dos estudiosos desta linha é o já citado Kellner (2001) que acredita que a cultura modela os indivíduos evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade, e a *cultura da mídia*, que explora a visão e a audição, participa igualmente desse processo de modelagem. As pessoas passam um tempo enorme ouvindo rádio, assistindo à televisão, freqüentando cinemas, convivendo com músicas, fazendo compras, lendo revistas e jornais, participando dessas e de outras formas de cultura veiculadas pelos meios de comunicação.

Há, portanto, uma *cultura* dominada pela *mídia* e que, por extensão, passou a dominar também a vida cotidiana. Esse domínio, por sua vez, vai produzir nos indivíduos determinados modos de ver o mundo, determinando modos de ser, fazer, sentir e desejar, fazendo com que as vivências humanas se dêem através destas *lentes da mídia*.

O exame dos modos de funcionamento dessa cultura torna-se para Kellner (2001) uma fonte profunda e muitas vezes sequer percebida daquilo que ele denomina *pedagogia cultural*, isto é, aquela que contribuiu e vem contribuindo para ensinar como se comportar, o que pensar, o que sentir, acreditar, temer e desejar – e o que não. Vive-se, portanto, **no** mundo e **com** o mundo, particularmente esse, que é trazido até o horizonte de nossa percepção por essa *cultura da mídia*, com destaque para a televisão, bem como para os produtos que são veiculados por ela.

A adoção do conceito de *cultura da mídia* desenvolvido por Kellner (2001, p.52.) foi importante porque a expressão tem a vantagem de designar tanto a *natureza* quanto a *forma* das produções da indústria cultural evitando expressões ideológicas como *cultura popular* ou *cultura de massa* e chama a atenção para o circuito da produção, distribuição e recepção, por meio do qual essa cultura é produzida, distribuída e consumida.

Do mesmo modo, o termo também chama a atenção para a interconexão entre cultura e meios de comunicação na constituição dessa *cultura da mídia*, desfazendo distinções reificadas entre *cultura* e *comunicação*.

O campo da comunicação/educação é tratado por Baccega (2000) que afirma que a conjunção entre estas áreas representa a abertura de um novo espaço teórico e exige o reconhecimento do primeiro como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola.

De acordo com ela, a sociedade produz bens simbólicos determinantes de identidades e significados consumidos na vida cotidiana. Para tratar desse consumo é preciso se aproximar da mídia e descrever os

modos de produção e circulação do conjunto de bens culturais que ela produz na medida em que:

(...) os meios de comunicação são os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana, reconhecendo-se, desse modo, sua incidência sobre a realidade social e cultural. (p.100).

Isto quer dizer que estes significados compartilhados são resultantes da produção feita pela *cultura da mídia* cujo contato com seus receptores coloca em movimento um universo de valores que ativam significados sobre os símbolos que editam e, portanto, uma cultura que não está nos pólos emissor e receptor, mas no campo criado a partir desse encontro.

Do mesmo modo, as reflexões de Roger Chartier (1990) acerca do conceito de representação contribuíram para o entendimento de como estas narrativas funcionam, haja vista as representações do mundo social serem determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. (p.17)

Chartier (1990) sustenta essa discussão em torno do mito e do imaginário social quando enfatiza que o poder, a dominação e suas expressões simbólicas servem como pano de fundo para a compreensão de processos que interferem nas percepções ou configurações da realidade, conforme representados por determinados meios ou grupos sociais.

Para entender como a escola foi e tem sido produzida nesse veículo, foi preciso *ver e ler* suas representações cômicas aprofundando-se na problemática da sua cultura, principalmente no que se refere aos processos de ensino dos seus conteúdos, desvendando por entre as imagens, os universos simbólicos que as sustentam, ou como coloca Fischer (2001, p.64) “*imagem e sentido não se separam. Sempre, de alguma forma, as imagens dizem algo, e sempre se pode dizer algo a respeito do que elas nos mostram*”.

A leitura e o olhar para a televisão não foram considerados como práticas antagônicas, porque ambos seguem parâmetros comunicativos, ainda que na linguagem cotidiana a diferença possa ser notada pelo uso das expressões “*vou ver televisão*” e “*vou ler um livro*”, como se isto não fos-

sem práticas semelhantes que permitem o conhecimento ou reconhecimento dos símbolos representados.

Nesse conceito ampliado de leitura constatou-se que as narrativas televisivas sobre a escola exploram idéias e crenças que são frutos de construções coletivas de conceitos, idéias e imagens que são formadas e adotadas no cotidiano e que se dão por meio de divulgações escritas, faladas, pictografadas e figurativas que proporcionam um acervo de idéias e crenças a serem inseridas no pensamento coletivo.

É com esse acervo de idéias inserida no pensamento coletivo que se torna possível falar em pensamento de grupo ou senso-comum e que neste caso, organiza-se um determinado conjunto de saberes e procedimentos que são inerentes à escola, definindo para o público uma determinada imagem ou idéia dela, uma espécie de modelo social a ser reconhecido por todos. Pode-se dizer, então, que aquilo que é editado na TV sobre a escola revela conceitos e pré-conceitos presentes em práticas que se orientam e se apóiam em significados e modelos do real.

Com imprecisão sobre o que seja a televisão e o que de fato ela representa para cada um de nós, pode-se utilizar a definição de Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p.14), que a considera “*um termo muito amplo que se aplica a uma gama imensa de possibilidades de produção, distribuição e consumo de imagens e sons eletrônicos...*” acrescentando ainda que ela funciona como um processador do tecido social, de tal forma que “*tudo deve passar por ela, tudo deve ser narrado, mostrado, significado por ela*”. Isso faz da TV um lugar de narrativas sobre realidades diversas, entre elas, a escolar, transformando as suas vivências em espetáculo.

De acordo com Fischer (2000), recursos dos mais sofisticados em termos de linguagem televisual são colocados à disposição do telespectador e, pode-se afirmar, contribuem para a composição e divulgação de fragmentos do conhecimento escolar que transformam a escola da TV numa reprodução minimizada da escola real, no seu sentido lato, pois a transformam em um simples exercício de acertos e erros sobre determinados saberes, *os saberes-objetos* tal como designado por Bernard Charlot (2000), isto é, aqueles que são permitidos, destinados aos espaços institucionais e valorizados pela sociedade como um todo.

A escola, transformada em espetáculo, vai tendo suas vivências desveladas, naqueles aspectos tipicamente cristalizados de sua prática: os diálogos entre professor e aluno, o esquadramento dos corpos, sucessivamente dispostos em fileiras, cada um dos alunos-personagens com seus materiais escolares dispostos sobre as carteiras, o próprio mobiliário e sua disposição que condiciona a mobilidade e as expressões corporais, a visibilidade e os fluxos de comunicação, o material didático disponível nas paredes por meio de cartazes e painéis divididos por áreas, o tablado, portas,

janelas, o método de perguntas e respostas a respeito de algumas clássicas informações típicas da escola (Quem descobriu o Brasil? / Quem foi Pedro Álvares Cabral? / Quem foi o inventor do parafuso? / Qual a extensão territorial do Brasil? Entre outras).

Algo que se tornou particularmente importante nesse estudo foi evitar estabelecer um juízo de valor sobre essa *cultura da mídia*, definindo-a como boa ou má³, assumindo posturas maniqueístas, tais como a dos *apocalípticos* que a condenam e a refutam, ou a dos *integrados*, que se rendem a sua sedução, fetichizando-a, como uma forma de democratização do acesso aos bens culturais. O que aqui de fato importou, foi como ela pode representar um determinado objeto social apreendendo elementos do real e simultaneamente constituindo-o.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os produtos da *cultura da mídia*, os programas do rádio, do cinema e da televisão foram considerados neste trabalho, como já dito no início, como produções culturais que oferecem uma série de possibilidades para se pensar o campo da pesquisa educacional, dando novas visibilidades para a área. Para isso, foi preciso adotar um conjunto de procedimentos metodológicos que se justificaram por se tratar de um caminho alternativo na pesquisa em educação.

Algumas leituras sobre o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) foram fundamentais para explicar esses procedimentos. O autor trabalha com a idéia de decifração de pistas para o ofício do historiador, apontando a importância destas pistas ou *sinais* para a operacionalização de um trabalho diferenciado dos procedimentos usuais da história vinculados às quantidades ou às séries documentais.

A decifração de pistas ou *sinais* está presente na esfera do cotidiano, nos pormenores, nos traços considerados triviais, no saber conjectural. É por meio desses elementos que se podem atingir determinados aspectos da dinâmica social que geralmente são silenciados, obscurecidos ou simplesmente passam despercebidos, daí seu interesse pela compreensão do fragmentário, do ambíguo, e do efêmero.

De acordo com essa perspectiva, a história foge a uma explicação linear pontuando a sua presença nos indícios, pistas e *sinais*. A reflexão de Ginzburg (1989) foi extremamente sugestiva para esse trabalho que, ao tomar um determinado produto da televisão como fonte de análise, tornou possível a decodificação destes *indícios ou sinais*. Idéias como estas trazem elementos sugestivos para se pensar a própria natureza do conhecimento

³ Para essa discussão, Cf. Umberto Eco (1993).

histórico ou a natureza da pesquisa, ressaltando-se a sua especificidade e abrindo espaços para a ampliação das fontes historiográficas.

O modelo indiciário, de acordo com Ginzburg (1989), teria se afirmado nas ciências humanas no final do século XIX, fornecendo elementos interpretativos para campos diversos que têm como ponto comum à busca de coisas concretas e ocultas por meio da decifração de pistas, presentes na esfera do cotidiano, ou seja, nos pormenores e nos traços considerados triviais. No entanto, o autor observa que esse modelo é bem anterior ao século XIX, ao remontar à sociedade dos caçadores. A metáfora da caça ilustra bem a idéia de decifração de pistas:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (p.151).

Da mesma maneira que o caçador, o historiador e o pesquisador também delimitam campos e áreas, rastreiam e seguem pegadas, percursos e trajetórias, muitas vezes, deixando de lado aquilo que é mais visível.

Para a análise do programa da *Escolinha do Professor Raimundo* foi necessário à delimitação de um período em que o programa foi exibido – junho a dezembro de 2001 – para dar início ao processo de gravação. Dos programas gravados, selecionou-se aquilo que foi considerado como uma quantidade razoável e pertinente (em torno de vinte programas) que pudesse dar conta de responder a principal indagação: Qual a imagem da escola na televisão? Deu-se início então, ao processo de transcrição que levou em conta não somente o verbal, mas também o visual, pois a cada diálogo transcrito abriu-se um espaço para registrar gestos e expressões cômicas de cada cena.

Num determinado momento, gravações e transcrições se encerraram, justamente por se perceber que, após 16 transcrições, os programas tornavam-se repetitivos, e alguns *sinais* eram evidentes, de modo que a análise final levou em conta apenas os dezesseis programas transcritos dos vinte que foram selecionados⁴.

Essas transcrições contaram com a anotação dos diálogos entre o professor e seus alunos, do agrupamento das perguntas de conteúdo escolar, dos temas abordados, da criação de uma ficha de personagens, da descrição

⁴ É importante ressaltar que cerca de quarenta programas foram gravados e apenas 20 selecionados, sendo os demais cuidadosamente observados, porém sem a transcrição de seu conteúdo.

da estrutura do programa. Tais procedimentos foram necessários pela especificidade dessa linguagem com a qual a televisão constrói e divulga as representações sobre a escola.

Para a exata compreensão dessa linguagem particular que a televisão utiliza, um artigo de Rocco (1991) que trata das palavras na TV foi de grande utilidade. Nesse texto, a autora afirma que, além das imagens, a televisão opera também com palavras que se constituem como o complemento das imagens. Ainda que as imagens sejam o seu centro definidor, elas não existem sem o verbal, que ancora o visual. Assim, imagens, palavras e sonoridades diversas formam um conjunto de elementos que se constituem em recursos de linguagem. É basicamente com essa linguagem que a televisão veicula suas mensagens. Para essa autora o estudo das palavras nesse veículo é fundamental porque “*há momentos na televisão em que as imagens não conseguem expressar o poder polissêmico de uma palavra*” (p. 240).

Os estudos dos recursos de linguagem, tal como proposto por Rocco (1991), encontram ressonância na definição feita por Fischer (2000) sobre o conceito de *televisibilidade*, que envolve todos os recursos de roteiro, cenografia, elenco, figurino, edição e sonorização, os quais devem ser cuidadosamente anotados para se ter uma compreensão mais plena dos significados dos programas de televisão. Assim, ao se levar em conta a noção de *televisibilidade* foi possível à apreensão de uma determinada imagem da escola que a *cultura da mídia*, sobretudo a televisão, produziu e vem produzindo ao longo de sua existência.

A escola, transformada em espetáculo, vai tendo suas vivências desveladas, naqueles aspectos tipicamente cristalizados de sua prática: os diálogos entre professor e aluno, o esquadramento dos corpos, sucessivamente dispostos em fileiras, cada um dos alunos-personagens com seus materiais escolares dispostos sobre as carteiras, o próprio mobiliário e sua disposição que condiciona a mobilidade e as expressões corporais, a visibilidade e os fluxos de comunicação, o material didático disponível nas paredes por meio de cartazes e painéis divididos por áreas, o tablado, portas, janelas, o método de perguntas e respostas a respeito de algumas clássicas informações típicas da escola (Quem descobriu o Brasil? / Quem foi Pedro Álvares Cabral? / Quem foi o inventor do parafuso? / Qual a extensão territorial do Brasil? Entre outras).

O trabalho se organizou em 3 capítulos e algumas considerações finais. O capítulo 1 buscou resgatar narrativas sobre a escola em três veículos dos meios de comunicação, no cinema, no rádio e na televisão, fazendo uma breve incursão nas discussões em torno do assunto a partir da leitura dos textos de autores que se propuseram a analisá-los.

As produções nos filmes de Hollywood foram discutidas com base em Eli Henri Fabris (2000), Amaury César Moraes (1998) e Mary Dalton (1996), que comentam uma lista de filmes que refletem 60 anos de história e cobrem gêneros variados. Organizados, eles contam histórias de professores tidos como bons porque salvadores de estudantes vistos como desajustados e marginalizados sociais, numa narrativa que apresenta uma seqüência desordem-ordem tal como analisado por Moraes (1998).

A recuperação dessas narrativas por meio dos artigos desses três autores ajudou na descrição da imagem da escola editada pelo cinema, apresentando-a como um espaço em que é possível instalar uma pedagogia libertária e individualista.

O rádio brasileiro dos primeiros tempos utilizou a linguagem do humor verbal elaborada no período conhecido como *belle époque*, enfocando gêneros como o maxixe, as modinhas e o próprio samba. Mesmo assim, durante a década de 30 eram grandes as polêmicas sobre a *missão* do rádio dentro do tema *erudição* versus *entretenimento* e *diversão*, criticado por intelectuais, principalmente escritores ligados à imprensa e à cultura impressa que viam-no como um veículo imediatista e loquaz, sem a nobreza e a perenidade da palavra impressa.

Mesmo assim, o humor nesse período ganhou espaço por meio de inúmeros programas, entre eles, aqueles que traziam narrativas sobre a escola, tal como *Cenas Escolares*; *Escolinha da Dona Olinda* e *Escolinha Risonha e Franca*.

A televisão, também possui um conjunto de enunciados sobre a escola em sua programação e que foram separados em gêneros distintos: dramaturgia, desenhos animados e humorísticos. No primeiro há um conjunto de significados atribuídos que remetem a representações de alunos ideais e desejados pela escola, numa típica associação que vincula sucesso profissional e bom comportamento escolar.

Enunciados estes que jogam a responsabilidade do “fracasso” ou “sucesso” sobre o indivíduo. O segundo gênero abordado, diz respeito aos desenhos animados *Hora do Recreio* e *Turminha da sala 402*, ambos importados para a televisão brasileira, respectivamente, das redes de TV norte-americana e canadense.

Neles, mostra-se que a escola é um espaço de socialização que ajuda os indivíduos a se reconhecerem como pessoas e agir como tal, quase não alude aprendizagem intelectual, mas a incorporação de valores como afetos, tolerância, amizade, atitudes, enfim uma série de crenças assimiladas inconscientemente ao longo da vida, na escola e fora dela, numa típica narrativa que tenta mostrar, nas entrelinhas, que se vive e aprende-se a liberdade e a igualdade social dentro do pequeno grupo escolar.

O gênero humorístico enfatiza dois aspectos distintos, ora enfatizando a memorização de conteúdos tidos como escolares, ora priorizando o afeto, o vínculo e a amizade dos alunos, além de todos mostrarem um conjunto de crenças e postulados sobre os modos de ser aluno, professor e organização da sala de aula. Os grupos descritos referem-se aos estereótipos do povo brasileiro reforçando e conformando por meio da linguagem cômica alguns papéis sociais.

No capítulo 2, optou-se pela descrição da estrutura do programa a ser analisado (a *Escolinha do Professor Raimundo*), problematizando o estereótipo das personagens-aluno e a relação professor-aluno tal como representados. Por fim, no capítulo 3, pôde-se mostrar que a escola na *Escolinha do Professor Raimundo* opera com três categorias: a sala de aula, o currículo e a avaliação.

A composição desse modelo encontra respaldo nas práticas de escolarização vividas nos mais variados países e que acabam por organizar no imaginário coletivo, saberes, competências, representações, papéis e valores que recebem – ou receberam – da escola e que nem sempre constam do currículo formal, mas, nas próprias experiências vividas na prática escolar.

Apesar das diversas tendências do pensamento educacional brasileiro, o que se explora na cultura da mídia são duas dimensões distintas, cada qual situada em pólos extremos, sendo um destes, o que comumente se interpreta como tradicional, por meio da prescrição do currículo que se supõe que deva ser ensinado.

O outro enfatiza uma outra tendência interpretada como inovadora porque se opõe à anterior. Essas duas dimensões aparecem no programa da *escolinha*, porém, entre uma e outra há nos interstícios das práticas escolares muitas formulações discursivas que indicam que a escola é uma farsa, mesmo assim, os indivíduos submetem-se à didática pergunta-resposta-nota adotada pela caricatura do professor *Raimundo*.

A partir desse apanhado geral sobre a visão de escola apresentada nos meios de comunicação pôde-se constatar que ela é uma instituição que se afirma com tanta força na sociedade que penetra até na *cultura da mídia*, retornando para a sociedade, modificando ou reforçando as representações da escola que circulam na sociedade.

A disposição mobiliária da sala de aula, o papel do professor e do aluno, as relações interpessoais entre esses agentes, o conhecimento escolar, e saberes pedagógicos, as disciplinas escolares, a disciplina e a indisciplina como elementos do currículo escolar, todos esses elementos fornecem uma composição que, em alguns momentos, mantém aproximações com as reflexões formuladas pelo sociólogo Bourdieu (1992), principalmente

acerca daquilo que a escola valoriza e desvaloriza ao cobrar posturas padronizadas de seus alunos, sobre o modo de ser docente, sobre como se define o currículo e a disciplina, e sobre como a avaliação pode se prestar a mecanismos de controle e reposição da ordem.

O que se obteve de mais expressivo foi à demonstração das sutilezas com que aparecem algumas concepções sobre a escola que mantêm estreita relação com alguns discursos educacionais consagrados.

O HUMOR COMO CAMPO DE REPRESENTAÇÃO

O humor é uma forma criativa de descobrir, revelar e analisar criticamente o homem e a vida é uma maneira de desmontar, através da imaginação, um falso equilíbrio, anteriormente sustentado pela própria imaginação. Seu compromisso com o riso está na alegria que ele provoca pela descoberta da verdade. Não é a verdade em si que é engraçada. Engraçada é a maneira com que o humor nos faz chegar a ela. (Ziraldo)

O humor é um gênero de criação intelectual que utiliza as mais variadas formas de expressão para conseguir expressar o riso e desvelar aquilo que está contido no imaginário social. Nos estudos de Mônica Pimenta Velloso (1995) o humor é caracterizado como uma linguagem amplamente identificada com as demandas da modernidade. Por meio das charges, caricaturas e escritos satíricos, é possível resgatar diversas formas de expressão, percepção e comportamento de uma determinada época.

Para Elias Tomé Saliba (1997), o humor se constituiu como uma forma de representação privilegiada da história das sociedades:

(...) Não é nada fácil falar sobre o cômico e a comicidade numa época como a nossa que banalizou o riso, transformando-o cada vez mais numa experiência individual e unicamente lúdica. Narrativa de anedotas, ditos espirituosos, histórias curiosas, trocadilhos – transmitidos sempre por *ouvi dizer*, repetidos e codificados na vida cotidiana, com o sentido sempre imprevisível da sociabilidade coletiva, entraram em declínio, em proveito de piadas pausterizadas ou produzidas segundo uma linha de montagem – tudo para deleite da cultura de massa. Parece que o lugar que o riso ocupa nas sociedades contemporâneas vem diminuindo bastante, e não espanta perceber aí certa responsabilidade da Filosofia e das Ciências Humanas em geral, essencialmente escoladas na seriedade e na gravidade. (p.38.)

As representações humorísticas para o autor são uma construção humana da realidade ainda que não sejam as realidades em si, mas só se pode compreendê-las por meio das representações.

Jan Bremmer e Herman Roodenburg (2000) afirmam que apenas recentemente os historiadores passaram a se interessar pelo tema do humor, porque passaram a compreendê-lo como uma chave para entender os códigos culturais e as percepções do passado e, deve-se ressaltar, do momento presente também. Tais autores concebem o humor como qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou músicas – cuja intenção é a de provocar o riso ou um sorriso. Esses dois autores, ao tentarem organizar uma história cultural do humor, permitem entrever que no passado ele era algo desfrutado coletivamente, nas bufonarias, nas festas, no carnaval etc.

Na Antigüidade os gregos consideravam o humor como a marca de uma comunidade tranqüila e consideravam-no algo muito próximo do escárnio, distinguindo a ironia da bufonaria. O irônico fazia piadas para se divertir, o bufão para divertir outras pessoas. Nesse sentido, apesar de ser desfrutado coletivamente, o humor também era uma espécie de espetáculo. Cícero distinguia a graça aceitável da inaceitável com a ajuda de termos intimamente relacionados, marcados notoriamente por categorias sociais importantes: habitantes da cidade x camponeses, homens livres x escravos, chegando à conclusão de que a elegância e a criatividade inata eram, sem dúvida, traços marcantes da classe superior, pois nem tudo que é ridículo é engraçado, o escárnio, o cômico rude não o era, embora fizessem as pessoas rirem.

Na Idade Média, a cultura cômica estava profundamente ligada às festas populares, já que o riso tinha sido expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta aristocrática e de todas as formas da cultura oficial.

Essa cultura religiosa oficial, como em todo cristianismo medieval, rejeitava a retórica cômica. O que marca o cômico nesse período são os seus aspectos coletivos, radicais, livres, materialistas, beirando o grotesco, cujo tema universal era, em grande medida, o drama da vida corpórea (coito, nascimento, crescimento, alimentação, bebida, necessidades naturais) expresso nas “festas de loucos”, no “dia dos tolos”, no carnaval nas bufonarias. Já na época moderna, de acordo com Saliba (1997), inicia-se um processo de disciplinamento deste riso anárquico e coletivo, ao mesmo tempo em que se formam os gêneros específicos da literatura cômica e satírica. O riso é expurgado dos seus elementos obscenos e escatológicos, das grosserias e ultrajes bufos.

O riso é um assunto sobre o qual vale a pena refletir, pois é um fenômeno cultural e social e as atitudes em relação a ele e a maneira como é praticado são mutáveis. O riso exige pelo menos duas ou três pessoas, reais ou imaginárias: uma que provoca o riso, uma que ri e outra de quem se ri, e também muitas vezes, as pessoas com quem se ri.

É uma prática social com códigos próprios, seus rituais, seus atores e seu palco. Ceccarelli, citado por Le Goff (2000) afirma que tentar explicar o ridículo mata o riso e a morte do riso deveria alarmar, porque ele consiste em uma fonte de prazer.

No livro de Freud (1976) sobre o humor, ele raramente considera o corpo, mas isso ocorre porque ele define três tipos de riso: o espirituoso, o cômico e o bem humorado, qualificados como as *formas eternas do riso*. Ele achava que as piadas revelavam desejos ou ansiedades inconscientes subjacentes, que eram vistos por ele como imutáveis.

O humor para Freud está diretamente ligado à produção dos chistes, cuja razão maior é a obtenção do prazer, porém, ele não descarta a possibilidade de essa produção partir de outros motivos. Ele discute os determinantes subjetivos dessa produção. Um desses determinantes estaria envolto na obscuridade por se tratar de origens pessoais muito próximas às doenças neuróticas. Outros nem tanto.

O motivo que força a produção de chistes inocentes não é sua frequência, mas uma ambiciosa vontade de mostrar sua própria inteligência exhibir-se, um instinto que pode ser equiparado ao exibicionismo no campo sexual, por isso Freud afirma que um dos motivos do humor é o sexual, porque os componentes individuais constitutivos da sexualidade de uma pessoa podem aparecer como motivos para a construção de um chiste.

O outro motivo é a necessidade de construir o chiste para contá-lo a mais alguém, porque ninguém se contenta em fazer um chiste apenas para si. Um impulso de contar o chiste a alguém está ligado à elaboração do chiste. No caso do cômico, contá-lo a mais alguém produz prazer, mas essa solicitação não é peremptória, pois se alguém acha alguma coisa cômica pode divertir-se consigo mesmo. Um chiste, pelo contrário, deve ser contado a alguém mais.

Na realidade, o que distingue o cômico do chiste é a necessidade que se sente de produzir, no outro, algo que é negado a si, esse algo é a gargalhada, o riso. Mas é preciso estar em um estado de ânimo eufórico para que o chiste produza seus efeitos.

Os chistes são considerados como uma subespécie de cômico. Socialmente o cômico se comporta diferentemente dos chistes. Pode contentar-se com duas pessoas: a primeira que constata o cômico e a segunda em quem se constata a terceira pessoa, a quem se conta a coisa cômica, intensifica-se o processo, mas nada lhe acrescenta. No chiste esta terceira pessoa é indispensável para se completar o processo de produção de prazer, entretanto a segunda pessoa pode estar ausente.

É possível, de acordo com Freud (1976), tornar-se a si próprio cômico, tão facilmente quanto a outras pessoas. Os métodos que servem

para tornar as pessoas cômicas são: colocá-las em uma situação cômica, o disfarce, o desmascaramento, a caricatura, a paródia, o travestimento etc.

No entanto, estas técnicas podem ser usadas para servir a propósitos hostis ou agressivos. Pode-se fazer uma pessoa cômica para torná-la desprezível, para privá-la de sua reivindicação de dignidade e autoridade, mas ainda, que tal intenção seja subjacente a todo esforço de tornar uma pessoa cômica, não é este necessariamente o sentido do cômico espontâneo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o humor tem um papel multifacetado, rir de e com significa participar de uma cultura comum, uma forma de comunicação sobre assuntos de interesse mútuo, transpondo, sobretudo, o falso embate cultura superior x cultura inferior, suas ambigüidades servem a muitas funções, atrai públicos diferenciados e pode ser interpretado de diferentes maneiras e, apesar de ser um fenômeno cultural e social, não é de modo algum espontâneo. Em suma, ele quase sempre reflete as percepções culturais mais profundas e nos oferece um instrumento poderoso para a compreensão dos modos de pensar e sentir moldados pela cultura.

Admitido esse caráter não espontâneo do riso, do humor, ele se constitui como um modo de representação resultante dessas percepções profundas sobre uma determinada cultura e suas práticas. Tais percepções referem-se especificamente ao que há de mais ridículo nas formas de organização das vivências humanas. É

especificamente com o advento da modernidade e, precisamente com a expansão dos meios de comunicação que o humor deixa de ter essa vivência coletiva para se transformar em espetáculo, e mistura tudo (o trocadilho, a piada, a sátira, a caricatura...) num processo de recriação e filtro, materializando-o em suas diferentes modalidades para o entretenimento das massas.

É nesse momento, de acordo com Saliba (2000), em que o humor já este devidamente classificado nos gêneros literários e artísticos, que o cinema no início do século XX se apropria dessa comicidade humana, recriando e filtrando o humor de acordo com as suas necessidades, tornando-se algo muito instigante para os estudiosos que prenunciavam o declínio do humor.

Em um artigo publicado na revista *Estudos de História*, Saliba (1997) afirma que as relações do cinema com o cômico começam a partir dos irmãos Lumière, com a filmagem das primeiras cenas que o cinema produziu.

Para esse autor, esse importante fenômeno humano tem sido alvo de preocupações de inúmeros filósofos e teóricos da tradição ocidental, desde Platão e Aristóteles, e na maioria dos estudos houve um esforço de buscar a

essência deste fenômeno universal que é o riso cômico, nos seus diferentes aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. Nessa *época moderna* inicia-se:

(...) um processo de disciplinamento do riso anárquico e coletivo... não mais se vivência coletivamente o cômico, ele começa a ser produzido, vira espetáculo para platéias e entra, lenta mas decididamente, na era do consumo e da diversão barata. (1997, p.39)

Esse consumo e diversão baratos, adaptados ao consumo das massas, são próprios da cultura produzida em série, a cultura da mídia. O humor, no caso brasileiro, está diretamente ligado, num primeiro momento ao cinema e à cultura impressa e, posteriormente ao rádio e a televisão. Independentemente, tanto o cinema, o jornal, o rádio e finalmente a televisão, todos são veículos pertencentes à chamada indústria cultural e todos, descontadas as suas peculiaridades, transformam o humor num grande espetáculo.

No Brasil, no período denominado *Belle Époque*, por exemplo, o humor era marcadamente impresso e havia algumas temáticas predominantes – geralmente de cunho político, ideológico e cultural – numa época em que havia certa valorização da cultura letrada. Saliba, no seu trabalho *Raízes do Riso* (2000), aponta que o caminho percorrido pela comicidade brasileira seguiu com o predomínio claro da paródia, uma forma privilegiada para a representação da história brasileira.

A representação humorística em nossa sociedade ocupa uma dimensão importante. Para esse autor, a representação humorística e a saída pelo riso, no Brasil, pareciam compensar aquilo que Sérgio Buarque de Holanda chamou de “*horror às distancias*” aquela atitude que não suporta os trâmites e abstrações sociais, desconhecendo qualquer forma de convívio que não fosse a ditada por uma ética emotiva.

Com a introdução do rádio⁵, ocorre certa popularização do público ouvinte desse humor paródico impresso. Surgem nesse período, algumas expressões populares, trocadilhos diversos, aquelas brincadeiras de linguagem que se conhecem e se usam até os dias de hoje e que foram elaboradas pelos humoristas da época numa tentativa de se aproximar desse público. Essa aproximação partia do pressuposto de que o grande público exigiria, uma linguagem mais popular. Isso, por sua vez, se deu exatamente a partir da introdução dos programas de rádio, que rompem com as características do cômico impresso voltado para certa valorização da cultura letrada. Foi a partir do rádio e da televisão que esse humor paródico impresso, de inesgotáveis recursos verbais, foi perdendo seu espaço, conforme a palavra escrita foi também perdendo seu prestígio em favor da

⁵ Ver artigo de DAMACENO, E. R. & PEREIRA (1999).

multiplicação das imagens que alguns teóricos denominaram de *indústria cultural* e que aqui se designou como *cultura da mídia*.

BIBLIOGRAFIA.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas In: ADORNO, T.; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e Sons: A nova cultura oral*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época)

ARRUDA, M. A. do N. *A embalagem do sistema: a publicidade no capitalismo brasileiro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1985.

BACCEGA, M. A. Comunicação/ Educação: aproximações. In: HAMBURGER, E. & BUCCI, E. (orgs). *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinqüentenário*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

BLOCH, M. *Introdução à história*. 6ª edição. Lisboa: América, s/d.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: Rio de Janeiro: Difel / Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Lucia Machado – Rio de Janeiro: Jorge Zahar . 1997.

BREMMER, J. & ROODENBURG, H. (orgs.) *Uma história cultural do humor*. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000.

CHARLOT, B. O fracasso escolar: um objeto inencontrável. In: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, A-M. e Hébrard, J. A invenção do cotidiano: Uma leitura, Usos. *Projeto História: trabalhos da memória*. São Paulo, n.17, p.1-295, Nov./98.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*.. São Paulo, v. 26. n.2. 174 p. jul./dez. 2000.

CHARTIER, R. *A história cultural: Entre práticas e Representações*. Tradução de Maria Manuela Galharda. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A., 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados* v.11, n.5, 1991.

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras In: HUNT, L. (org). *A nova história cultural*. São Paulo: Fontes, 1995.

DALTON, M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora? Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v.21, n. 1, jan./jun. 1996, p. 97-122.

DAMACENO, E. R. & PEREIRA, L.F. K. Humor Radiofônico. In: Atas XIX INTECOM. *Congresso de Comunicação*, 1999. Rio de Janeiro.

ECO, U. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1993.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.

FISCHER, R. M. B. A escola na televisão: quem se reconhece na “*Escolinha do professor Raimundo?*”. Porto Alegre: UFRGS. *Educação e Realidade*, v.18, n.2, Jul./Dez.1993.

FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. Porto Alegre: UFRGS. *Educação e Realidade*, v.22, nº. 2, jul./dez. 1997.

FISCHER, R. M. B. *Televisão e educação: pensar e fruir a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Temas em Educação).

FLORES, E. C. Representações cômicas da República no contexto do Getulismo. *Revista Brasileira de História*, v.21 n.40 – 2001. pp:133-157.

FREUD, S. Obras Psicológicas Completas Volume VIII: Os chistes e sua relação com o inconsciente. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22, n..2. Jul./Dez. 1997.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC. Tradução de Ivone Castilho Benedetti, 2001.

LE GOFF, J. O riso na Idade Média. In: BREMMER, J. & ROODENBURG, H. *Uma história cultural do humor*. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000.

LEAL FILHO, L. A TV Pública. In: HAMBURGER, E. & BUCCI, E. (orgs.) *A TV aos 50: Criticando a televisão brasileira no seu Cinquentenário*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICELI, S. *A noite da madrinha*. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleção Debates: Ciências Sociais).

MORAES, A.C. A escola vista pelo cinema. In: SOUSA, C. P. de, et.al. (org.): *Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, v. 1. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.35-40, 1998.

NOVAES, A. (org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1991.

POSSENTI, S. Rindo do descobrimento do Brasil. In: *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Vozes, 2000.

ROCCO, M. T. F. As palavras na TV. In: NOVAES, A. (org.) *Rede imaginária: televisão e democracia*. Companhia das Letras, 1991.

SALIBA, E. T. O Humor no limiar do cotidiano e da História. In: *Encontros com a História*. n.2, Sujeitos na História: práticas e representações. XIV Encontro Regional de História – 8 a 11/Setembro, 1998.

SALIBA, E. T. *Raízes do riso: a representação humorística do dilema brasileiro: da belle époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo, 2000. Tese (Livre-Docência em Teoria da História) – FFLCH da Universidade de São Paulo.

SALIBA, E. T. Representações do cômico no cinema e na história: anotações pertinentes e digressões impertinentes. *Estudos de História*. Franca, v.4, n.2, 1997.

SETTON, M. da G. J. Indústria cultural: Bourdieu e a teoria clássica. *Comunicação e Educação*. São Paulo, n.22, p. 26-36, set./dez. 2001.

SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.

VELOSO, M. P. *Imaginário humorístico e modernidade carioca*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH da Universidade de São Paulo.