

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIANE PINHEIRO DIONISIO PORRUA

O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NA MÍDIA TELEVISIVA BRASILEIRA:
PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2015

REGIANE PINHEIRO DIONISIO PORRUA

O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NA MÍDIA TELEVISIVA BRASILEIRA:
PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

CURITIBA

2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR

P838d

Porrúa, Regiane Pinheiro Dionisio

O Discurso sobre a Língua Espanhola em Anúncios Publicitários na Mídia Televisiva Brasileira: percepção do estudante de ensino médio / Regiane Pinheiro Dionisio Porrúa – Curitiba, 2015.

172 f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Deise Cristina de Lima Picanço.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua Espanhola. 2. Publicidade – Televisão.
I. Título.

CDD 371.33

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



PARECER

Defesa de Dissertação de Regiane Pinheiro Dionísio Porrua para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Lima Picanço, Prof.^a Dr.^a Luciana Martha Silveira, Prof. Dr. Gilberto de Castro, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NA MÍDIA TELEVISIVA BRASILEIRA: PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Deise Cristina de Lima Picanço		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Luciana Martha Silveira		Aprovada
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA

Curitiba, 18 de dezembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

A meus pais, Nédio e Zaneide (minha base), que sempre repetiram para mim e meus irmãos que a única coisa que poderiam nos dar na vida era estudo — mal sabem que nos deram muito mais.

A meu marido, Leonardo (meu amor).

Por trilhar comigo os caminhos da vida e os desta produção acadêmica, sempre rindo dos meus ataques de riso e de choro.

A meu filho, Filipe (minha lindeza de criança).

— Mamãe “cimiui”, mamãe “cimiui”? —
perguntava o Filipe.

— A mamãe não sumiu não, ela só foi estudar —
respondiam-lhe Leonardo ou Noêmia.

— Táááá bom! — concordava o
meu pequeno gigante.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de todas as coisas e todas as horas em minha vida.

À professora Deise Cristina de Lima Picanço, pela sua paciência, dedicação e, especialmente, por não duvidar de meu potencial, dividindo comigo, muito generosamente, o seu tempo e seus conhecimentos em muitos momentos em que esta produção se revelava como impossível de ser concluída.

A todos os professores do Programa em Pós-Graduação em Educação da UFPR, que contribuíram para o desenvolvimento dessa investigação, em especial aos professores Geraldo Balduino Horn, Gilberto de Castro, Gláucia da Silva Brito e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, por todo o apoio e contribuições dados durante as suas disciplinas.

Aos professores Gilberto de Castro e Luciana Martha Silveira, pelas precisas e valiosas considerações dadas sobre o trabalho na banca de qualificação, que contribuíram para o aperfeiçoamento do texto.

À amiga Michele Simonian, pela amizade e companheirismo na área acadêmica e também fora dela, e, especialmente, pelo apoio técnico no colhimento dos dados na atividade perceptiva 2.

À Noêmia, por cuidar tão carinhosamente do meu Filipe, dando-me assim tranquilidade para poder me dedicar aos estudos.

Ao Instituto Federal do Paraná, por ter garantido o meu tempo integral de dedicação à pesquisa nos últimos onze meses do trabalho.

isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

Paulo Lemiski

RESUMO

Esta investigação teve como objeto de estudo a percepção de estudantes de ensino médio acerca do discurso sobre a língua espanhola veiculado em anúncios publicitários televisivos do Brasil. Para tanto, considerou-se o contexto de prática de ensino e aprendizagem do idioma espanhol para estudantes de ensino médio, que em conformidade com a Lei Federal 11.161/2005 podem optar por estudar ou não a língua estrangeira em questão, e a reunião de um número expressivo de filmes publicitários televisivos com o uso ou a citação do idioma espanhol com abordagem *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*. As perspectivas teóricas que orientaram e fundamentaram o estudo foram a Análise do Discurso Francesa e a teoria dos pensadores do Círculo de Bakhtin, além das contribuições dos teóricos da comunicação Machado e Martín-Barbero. O objetivo final da pesquisa foi analisar se o discurso presente na dispersão de enunciados selecionados era percebido pelos estudantes que escolhem estudar a língua e sua ressonância nesses sujeitos; se de alguma forma tal discurso influenciaria sua opinião/aceitação do idioma e das culturas que o simbolizam, conseqüentemente, interferindo em seu ensino e aprendizagem. A problematização do objeto ocorreu a partir de dois *corpora* de análise: *corpus 1*, dezessete anúncios publicitários televisivos que usam ou citam a língua espanhola ou seus referentes culturais; *corpus 2*, percepções de estudantes de ensino médio sobre a língua expressas em enunciados dados como resposta a dois instrumentos de colhimento de dados — questionário e atividade perceptiva. A pesquisa de campo para coleta dos dados visando à formação do *corpus 2* foi desenvolvida durante o ano de 2014 em seis escolas estaduais do município de Curitiba que ofertam o idioma na matriz curricular. Nesses locais foram feitas a aplicação de duas versões de questionários para 868 estudantes, e, para 109, a execução de duas atividades perceptivas. As questões apresentadas, nas duas versões de questionários, solicitavam informações sobre o estudante, a escola e a língua espanhola em contexto de ensino e aprendizagem. As duas atividades perceptivas foram realizadas com a finalidade de validar os dados colhidos nos questionários a partir da visualização para leitura e exposição escrita e oral de parte dos anúncios do *corpus 1*. Dentre os principais resultados obtidos, a partir dos procedimentos metodológicos de pesquisa indicados, encontra-se a constatação de uma invisibilidade em relação ao idioma espanhol e seus referentes culturais por parte dos discentes de ensino médio principalmente no primeiro ano de estudo dessa língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua espanhola. Anúncios publicitários televisivos. Análise de Discurso Francesa. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN

Esta investigación tubo como objeto de estudio la percepción de estudiantes de enseñanza media acerca del discurso sobre la lengua española vehiculado en anuncios publicitarios televisivos de Brasil. Para tanto, se consideró el contexto de práctica de enseñanza y aprendizaje del idioma español para estudiantes de escuela secundaria, que en conformidad con la Ley Federal 11.161/2005 pueden optar por estudiar o no la lengua extranjera en cuestión, y la reunión de un número expresivo de filmes publicitarios televisivos con el uso o la citación del idioma español con abordaje *chistosa*, *irónica* o *peyorativa*. Las perspectivas teóricas que orientaron y fundamentaron el estudio fueron la Análisis del Discurso Francesa y la teoría de los pensadores del Círculo de Bajtín, además de las contribuciones de los teóricos de la comunicación Machado y Martín-Barbero. El objetivo final de la investigación fue analizar si el discurso presente en la dispersión de enunciados seleccionados era percibido por los estudiantes que escogen estudiar la lengua y su resonancia en esos sujetos; si de alguna forma tal discurso influenciaría su opinión/aceptación del idioma y de las culturas que lo simbolizan, consecuentemente, interfiriendo en su aprendizaje. La problematización del objeto ocurrió a partir de dos *corpora* de análisis: *corpus* 1, diecisiete anuncios publicitarios televisivos que usan o citan la lengua española o sus referentes culturales; *corpus* 2, percepciones de estudiantes de escuela secundaria sobre la lengua expresadas en enunciados dados como respuesta a dos instrumentos de colecta de datos — cuestionario y actividad perceptiva. El trabajo de campo para colecta de los datos para la formación del *corpus* 2 fue desarrollado durante el año de 2014 en seis escuelas estatales del municipio de Curitiba que ofertan el idioma en la matriz curricular. En esos locales fueron hechas la aplicación de dos versiones de cuestionarios para 868 estudiantes, y, para 109, la ejecución de dos actividades perceptivas. Las cuestiones presentadas, en las dos versiones de cuestionarios, solicitaban informaciones sobre el estudiante, la escuela y la lengua española en contexto de enseñanza y aprendizaje. Las dos actividades perceptivas fueron realizadas con la finalidad de validar los datos colectados en los cuestionarios a partir de la visualización para lectura y exposición escrita y oral de parte de los anuncios del *corpus* 1. Entre los principales resultados obtenidos, a partir de los procedimientos metodológicos de investigación indicados, se encuentra la constatación de una invisibilidad en relación al idioma español y sus referentes culturales por parte de los discentes de escuela secundaria principalmente en el primero año de estudio de esa lengua extranjera.

Palabras clave: Lengua española. Anuncios publicitarios televisivos. Análisis del Discurso Francesa. Círculo de Bajtín.

LISTA DE FIGURAS

FOTOGRAMA 1 - MOMENTO DO “ <i>TE QUIERO</i> ” NA CAMPANHA PÔNEIS MALDITOS (2011)	13
FOTOGRAMA 2 - “GUANTANAMERA” NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA VAI DE VISA – CAFÉ (2011)	13
FOTOGRAMA 3 - CAMPANHA PUBLICITÁRIA HAVAIANAS – ARGENTINOS (2012)	13
QUADRO 1 - ESCOLAS E QUANTIDADE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	40
QUADRO 2 - SEÇÃO “DADOS SOBRE O/A ESTUDANTE” DAS DUAS VERSÕES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.....	42
FIGURA 1 - EXEMPLOS DE MEMES SOBRE “A ZUEIRA NÃO TEM LIMITES”	50
QUADRO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS ANÚNCIOS SELECIONADOS.....	84
QUADRO 4 - SEÇÃO “DADOS SOBRE A LÍNGUA” DAS DUAS VERSÕES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.....	99
QUADRO 5 - QUALIFICATIVOS EXPRESSOS PELOS ESTUDANTES SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- ABORDAGEM DADA AO IDIOMA ESPANHOL NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA.....	36
GRÁFICO 2	- IDADE DOS ESTUDANTES.....	43
GRÁFICO 3	- SEXO DOS ESTUDANTES.....	43
GRÁFICO 4	- SÉRIE DOS ESTUDANTES.....	43
GRÁFICO 5	- PERÍODO DE ESTUDO DOS ESTUDANTES.....	44
GRÁFICO 6	- SE OS ESTUDANTES TRABALHAM.....	44
GRÁFICO 7	- TEMPO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES.....	44
GRÁFICO 8	- ACESSAR INTERNET.....	45
GRÁFICO 9	- ACESSAR INTERNET – FREQUENCIA SEMANAL.....	45
GRÁFICO 10	- ASSISTIR À TELEVISÃO.....	45
GRÁFICO 11	- ASSISTIR À TELEVISÃO – FREQUENCIA SEMANAL.....	46
GRÁFICO 12	- ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	100
GRÁFICO 13	- SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR ESPANHOL.....	104
GRÁFICO 14	- SOBRE GOSTAR DE ESTUDAR ESPANHOL.....	104
GRÁFICO 15	- MÚSICA EM LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO C, DADOS SOBRE A LÍNGUA).....	109
GRÁFICO 16	- CELEBRIDADE QUE SEJA FALANTE DE LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO D, DADOS SOBRE A LÍNGUA)	109
GRÁFICO 17	- FILME, LIVRO, PROGRAMA DE TV DE LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO E, DADOS SOBRE A LÍNGUA).....	109
GRÁFICO 18	- VOCÊ COSTUMA PRESTAR ATENÇÃO EM ANÚNCIO.....	118
GRÁFICO 19	- VISUALIZAÇÃO DOS ANÚNCIOS DO <i>CORPUS</i> 1.....	119
GRÁFICO 20	- CLASSIFICAÇÃO DOS ANÚNCIOS.....	120
GRÁFICO 21	- VISÃO SOBRE O IDIOMA ESPANHOL.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS: PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO	18
2.1 A RELAÇÃO ENTRE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	18
2.2 OS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM BASEADA NA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA E NO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	22
2.3 OS FILMES PUBLICITÁRIOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO DOS ARQUIVOS.....	34
3 HUMOR COMO ACONCECIMENTO DISCURSIVO NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS	48
3.1 PORQUE NÓS RIMOS: FORMAS DE HUMOR QUE COABITAM O COTIDIANO	48
3.2 O DISCURSO HUMORÍSTICO SOBRE A LÍNGUA/CULTURA HISPÂNICA NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS: ANÁLISE DO ARQUIVO 1.....	54
3.3 HUMOR COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E INTERACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	84
4 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA A PARTIR DO ARQUIVO 2	92
4.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	92
4.2 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE LÍNGUA ESPANHOLA: SEÇÃO “DADOS SOBRE A LÍNGUA” - INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO – V1 E V2.....	98
4.3 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: SEÇÃO “DADOS SOBRE A ESCOLA” - INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO – V1 E V2.....	114

4.4 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: ATIVIDADE PERCEPTIVA 1.....	118
5 (IN)VISIBILIDADE SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A NÃO PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS.....	124
5.1 TELEVISÃO: A RECEPÇÃO COMO OBJETO DE ANÁLISE.....	124
5.2 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: UMA RODA DE CONVERSA A RESPEITO DOS ANÚNCIOS TELEVISIVOS – ATIVIDADE PERCEPTIVA 2	126
5.3 A (IN)VISIBILIDADE SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS CULTURAS EM NOSSA SOCIEDADE.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	155

1 INTRODUÇÃO



Liniers

A tira acima nos faz refletir sobre o protagonismo do telespectador na leitura dos discursos veiculados pela mídia televisiva. O enunciado descontrói o pensamento de que basta aparecer na televisão para ser visto e reconhecido, ou mesmo, para existir e ser aceito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação acadêmica articulou os campos da educação e da comunicação em uma tentativa de produzir conhecimento para o debate sobre o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* acerca do idioma espanhol e sua cultura, presente em uma dispersão de enunciados compreendidos como anúncios publicitários televisivos, tendo como ponto central a percepção do estudante de ensino médio.

Desse modo, o objetivo deste estudo foi investigar como o discurso sobre a língua espanhola reproduzido em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira era percebido por estudantes de ensino médio que escolheram estudar essa língua e se, de alguma forma, isso influenciava sua percepção sobre o idioma em questão e as culturas que o simbolizam, interferindo, conseqüentemente, no seu ensino e aprendizagem. Pressupomos, em consonância com o explicitado na tira, que o espectador pode ler e reconhecer criticamente os conteúdos veiculados nos vários gêneros discursivos presentes na televisão, assim como pode tomá-los como verdadeiros.

O interesse pelo assunto surgiu da observação docente de que, em nosso cotidiano, são pouquíssimos os textos que trazem alguma informação sobre o idioma espanhol, em contraposição à língua inglesa, por exemplo, que a todo o momento é veiculada/utilizada em vários contextos de interlocução e comunicação. Ao preparar

as aulas para o dia a dia escolar, era/é sempre complicado encontrar textos que fossem/sejam realmente próximos à realidade do estudante, como a canção da moda no rádio, informações em rótulos ou em manuais de instrução, ou ainda, o código usado para acessar o computador.

Ao buscar por textos de língua espanhola, ou que fizessem referência ao idioma, veiculados no Brasil, observamos que anúncios publicitários apresentavam alguma referência à língua e a seus referentes culturais, mas de forma muito breve, somente uma palavra ou frase, ou apenas uma indicação cultural expressa em uma ou outra imagem, ou ainda, por meio de uma canção característica das culturas dos países hispano-falantes e, predominantemente, de forma engraçada.

Com o passar do tempo, a situação passou a inquietar, pois percebemos a recorrência do tom de humor e, muitas vezes, na maioria delas, o tom nos parecia mais *irônico* ou *pejorativo* que *engraçado*. A inquietação se transformou em uma primeira produção acadêmica sobre o tema, intitulada “O uso pejorativo do espanhol em textos publicitários brasileiros”, que foi publicada em um congresso de educação em 2011¹. Nessa produção inicial, destacamos a conotação pejorativa dada ao idioma espanhol em anúncios televisivos no Brasil. Após essa primeira produção, continuamos a observar anúncios publicitários e outros gêneros discursivos midiáticos — telenovelas, filmes, anúncios radiofônicos etc. — que apresentavam referências à língua espanhola e, como nas primeiras percepções, novamente, o tom de humor prevalecia.

Nesse contexto, tomamos consciência da necessidade de buscar explicações mais consistentes sobre o assunto, de fundamentá-lo teoricamente e de relacioná-lo com o ensino e aprendizagem de língua espanhola, mais precisamente, aos sujeitos envolvidos no processo. E o mais importante, tratar o assunto de uma maneira dialógica, deixando de lado a ideia de transparência da linguagem e o pensamento de que todos os leitores dos anúncios observados por nós os entendiam com o nosso olhar, em uma tentativa, inclusive, de nos desvencilhar de uma primeira percepção, já engajada pela observação constante de tal abordagem nos anúncios selecionados, visto que não é nada agradável aos olhos de nenhum profissional da educação constatar que aspectos relacionados à sua disciplina de trabalho se apresentam, na maioria das vezes, padronizados em tom de piada na mídia nacional.

¹ O texto “O uso pejorativo do espanhol em textos publicitários brasileiros” pode ser visualizado em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5257_3824.pdf>. Acesso em: 18/6/2015.

A título de exemplo para o leitor desta introdução, as imagens, os fotogramas e as frases em destaque a seguir são recortes de anúncios publicitários veiculados na mídia televisiva brasileira nos últimos anos que ilustram como, geralmente, o idioma espanhol ou a cultura hispânica são retratados.



FOTOGRAMA 1 - MOMENTO DO “TE QUIERO” NA CAMPANHA PÔNEIS MALDITOS (2011)
FONTE: A AUTORA (2015).



FOTOGRAMA 2 - “GUANTANAMERA” NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA VAI DE VISA – CAFÉ (2011)
FONTE: A AUTORA (2015).



FOTOGRAMA 3 - CAMPANHA PUBLICITÁRIA HAVAIANAS – ARGENTINOS (2012)
FONTE: A AUTORA (2015).

O fotograma do primeiro anúncio destacado, que anuncia uma picape, representa o momento anterior ao que o pônei colorido dirá a expressão “*Te quiero*” em forma de gracejo. Nessa publicidade, esse é um dos pontos altos da sequência de acontecimentos, ocasião em que a marca concorrente está sendo desprestigiada pela anunciante. No segundo, a imagem foi recortada de uma das cenas em que funcionários de um café tocam e cantam a canção *Guantanamera* na tentativa de conseguir troco para dar a um cliente que pagou a compra com dinheiro. A propaganda anuncia uma marca de cartão de débito e crédito. Já no terceiro, temos o momento em que turistas argentinos são considerados “muito engraçados” por um vendedor de uma banca de revista por perguntarem se há chinelos com a bandeira da Argentina. O anúncio vende uma marca de chinelos.

Esses três anúncios formam parte do *corpus* 1 de investigação deste estudo, composto por dezessete filmes publicitários televisivos, cujo recorte recai sobre os anúncios televisivos os quais apresentaremos e analisaremos nos capítulos 1 e 2 do trabalho. No corpo do texto discorreremos sobre a inter-relação entre escola e televisão em conformidade com nossas perspectivas teóricas e recorte de investigação.

Sendo assim, constatamos que o idioma espanhol e seus referentes culturais apareciam, normalmente, em situações entendidas e normalizadas como *engraçadas*, *irônicas* ou *pejorativas* em anúncios publicitários televisivos brasileiros. Embora os termos *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* possuam nuances de sentido distintos, definimos, para nossa análise, os três termos como equivalentes ou próximos do ponto de vista da formação discursiva que delimitamos: *engraçado* (que visa divertir, fazer rir, ou cômico); *irônico* (que encerra ironia, sarcástico ou zombeteiro); e *pejorativo* (que exprime sentido desagradável ou de desaprovação; depreciativo). Apesar de compreendermos que os limites de sentido entre os três vocábulos sejam bastante tênues a partir da leitura particular de cada sujeito/telespectador, consideramos que as três possibilidades de produção de sentido podem ser aplicadas neste contexto de estudo como categoria de análise dos enunciados do *corpus* 1 da pesquisa.

Dessa forma, dentro das diversas possibilidades de interpretação, no anúncio 1 (Pôneis Malditos), por exemplo, a representação de um pônei colorido dizendo “*Te quiero*” (“eu te amo”, em espanhol) pode ser entendida como *engraçada*, se observada do ponto de vista infantil, que reconhece aspectos de desenho animado; pode ser

irônica, em uma perspectiva de evidenciar as características negativas do automóvel concorrente, ou ainda, pejorativa, depreciando as características da picape. Aqui, destacamos apenas uma possibilidade de interpretação do recorte feito no enunciado. Da mesma forma, reconhecemos a mesma regularidade de sentido no anúncio 2 (Vai de Visa – Café), ao utilizar a canção “*Guantanamera*” para desenvolver uma cena em que rapazes se apresentam artisticamente, na rua, em troca de moedinhas, o que pode ser interpretado como engraçado, irônico ou pejorativo, dependendo da leitura realizada. Por fim, o mesmo ocorre no anúncio 3 (Havaianas – Argentinos), com o uso do portunhol e a *questão da rivalidade* com os argentinos.

Em um primeiro momento poderíamos dizer que se tratam apenas de recursos de mídia publicitária, pois a publicidade usa regularmente recursos de humor para cativar seus interlocutores. No entanto, essa primeira resposta, bastante plausível, deixa de fazer sentido ao observamos que, na maioria das vezes, somente a língua/cultura hispânica é apresentada dessa maneira pela publicidade brasileira, em oposição a outras línguas/culturas que são mostradas com conotações diferentes das citadas. Seria possível a substituição da língua espanhola e seus referenciais culturais nas cenas descritas por outro idioma ou cultura? Será que o efeito de humor permaneceria?

Poderíamos ainda argumentar que a construção argumentativa sobre o idioma espanhol advém da rivalidade brasileira com os argentinos, de cunho futebolístico, havendo assim a possibilidade de abordar a língua espanhola com criatividade de humor pela mídia do Brasil. Contudo, há outros elementos culturais que são apresentados com tom de humor nas peças como, por exemplo, a canção “*Guantanamera*”, que é um ícone da cultura hispano-americana de forma geral.

Portanto, reunimos um número considerável de filmes publicitários televisivos com o uso ou a citação do idioma e da cultura hispânicos com abordagem *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*. Com esse acervo, não nos interessou apenas mostrar ou evidenciar tal abordagem, mas verificar se, em um contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola para estudantes de ensino médio, que em conformidade com a Lei Federal 11.161/2005 podem optar por estudar ou não o idioma em questão, esta padronização é percebida. Ou seja, em nossa pesquisa buscamos compreender qual é a percepção do estudante de ensino médio sobre os discursos construídos historicamente acerca da língua/cultura hispânica ao serem expostos a anúncios publicitários veiculados pela mídia televisiva brasileira.

Sob essa ótica, a partir dos dispositivos teóricos defendidos pela Análise do Discurso Francesa – ADF, compreendemos que os anúncios observados são um conjunto de enunciados que apresentam uma regularidade de sentido e, portanto, compõem uma formação discursiva que, conseqüentemente, constitui-se em um discurso normalizado na sociedade brasileira. Entretanto, nesta pesquisa de mestrado, de acordo com essa perspectiva teórica, não objetivamos analisar as causas dessa formação, ou seja, como ocorreu sua constituição — uma explicação possivelmente histórica decorrente de vários fatores sociais, políticos e econômicos —, mas, sim, sua relação com outros discursos evidenciados em contexto de ensino e aprendizagem do idioma. Para tanto, desenvolvemos uma investigação de natureza interpretativa a partir de dois *corpora* de análise: *corpus* 1, dezessete anúncios publicitários televisivos; e *corpus* 2, percepções de estudantes de ensino médio sobre a língua espanhola, aprendizes da língua na escola básica. O *corpus* 2 foi construído a partir da aplicação de questionários para 868 estudantes em seis escolas estaduais na cidade de Curitiba, e de duas atividades perceptivas em que houve a visualização/leitura de alguns dos anúncios por 109 desses estudantes.

Para análise dos dados, além dos dispositivos teóricos da ADF, fundamentamos a pesquisa com conceitos defendidos pelo Círculo de Bakhtin sobre a concepção de linguagem em uma perspectiva dialógica e de gêneros do discurso, além dos subsídios teóricos dos pesquisadores da área da comunicação Arlindo Machado e Jesús Martín-Barbero.

Estruturalmente, esta dissertação apresenta cinco seções, além das considerações finais. A primeira é composta por esta introdução. A segunda apresenta o *corpus* 1 e o *corpus* 2 da pesquisa de forma geral, relacionando-os às principais perspectivas teóricas que a orientam: ADF e Círculo de Bakhtin.

A terceira traz a discussão sobre o humor como acontecimento discursivo nos anúncios selecionados, como também descreve e analisa os anúncios publicitários televisivos com uso/citação do idioma/cultura hispânicos (*corpus* 1 da pesquisa).

A quarta seção articula os campos da educação e comunicação relacionando-os a esta investigação e expõe mais detalhadamente grande parte do *corpus* 2 de investigação, isto é, os enunciados apresentados nos questionários e na atividade perceptiva 1 aplicados aos alunos, a partir dos quais podemos analisar e discutir se o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* expresso nos anúncios alcançam de alguma forma os estudantes.

A quinta e última seção apresenta os vieses para a leitura do meio de comunicação televisivo observado pela lente de uma concepção dialógica de linguagem e a importância das mediações culturais nesse processo, além da discussão sobre os enunciados informados pelos estudantes na segunda atividade perceptiva de coleta de dados.

Nas considerações finais, articulamos os aspectos mais relevantes observados durante a investigação com uma reflexão sobre como o idioma espanhol e seus referentes culturais são percebidos por estudantes de ensino médio e pela sociedade brasileira contemporânea, que se constitui em uma certa invisibilidade, e o papel da instituição escolar como espaço de discussão e desenvolvimento de práticas para uma mudança na produção de sentidos sobre o assunto. A essa reflexão seguem as referências e apêndices com dados relacionados aos caminhos trilhados na pesquisa.

2 O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS: PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

2.1 A RELAÇÃO ENTRE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo de dissertação objetivamos apresentar como ocorreu a formação e a organização dos *corpora* 1 e 2 de pesquisa, e, ainda, as perspectivas teóricas que orientam e fundamentam esta investigação desenvolvida acerca dos campos da educação e da comunicação.

Esta produção científica é o resultado de um estudo desenvolvido a partir de uma reflexão concebida da e na prática como profissional docente. Precisamos destacar isso por considerarmos importante a relação da formação do professor como pesquisador, compreendendo a pesquisa científica como “atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos” (MOREIRA, 2006, p. 11). O professor, ao pesquisar, pode “melhorar sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno”² e ainda, como consequência disso, pode ajudar “os gestores da educação a entender melhor o contexto em que ocorrem o ensino e aprendizagem”³, que nesta investigação, é o de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna, língua espanhola.

A percepção do estudante de ensino médio em relação ao discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua espanhola reproduzido em filmes publicitários na mídia televisiva brasileira é o objeto problematizado no trabalho e se relaciona diretamente à minha trajetória de vida pessoal e profissional. No que se refere à minha vida profissional, está relacionado à minha formação e atuação como professora de língua espanhola, porque a percepção da recorrência de sentido da abordagem já mencionada sobre a língua/cultura hispânica em anúncios publicitários

² Idem, p. 16-17.

³ Ibidem, p. 17.

televisivos foi construída a partir de minha prática como docente do idioma na escola básica, como já adiantado na introdução do texto. Desse modo, na maioria das vezes em que alguma publicidade televisiva utilizava ou citava essa língua ou as culturas que a representavam, era perceptível a menção de maneira *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*, diferentemente da abordagem dada a outros idiomas.

A relação da minha vida pessoal com o tema se refere à minha experiência com a TV nas fases infantil, pré-adolescente e adolescente. Na tentativa de justificar o porquê de escolher o meio de comunicação televisão e um de seus gêneros discursivos como fontes de análise para pesquisa, foi inevitável não me recordar de minha infância e pré-adolescência, marcada pela ausência de um aparelho televisivo em minha casa, ou pelo menos, um que efetivamente pudesse ser assistido diariamente e em cores. Durante os meus primeiros 18 anos de vida, vivi com meus pais e meus dois irmãos em uma fazenda no interior de São Paulo, local onde durante muito tempo não havia a instalação de energia elétrica e que, portanto, não oferecia infraestrutura para se ter uma televisão em cores. Tínhamos uma, em preto e branco e que funcionava a bateria, mas que só podia ser ligada para assistirmos ao Jornal Nacional e a Novela das Oito. Tínhamos outra, em cores, embalada em sua caixa desde o dia da compra, que ficava em cima do guarda-roupa no quarto dos meus pais. Ficou ali por uns cinco anos. Eu já iria completar 12 anos de idade, quando ligaram, finalmente, os cabos com eletricidade à minha casa. À época, fiquei extremante feliz, porque poderia assistir ao Xou da Xuxa e aos desenhos animados, porém depois chorei copiosamente, durante dias, porque o Xou da Xuxa deixou de ser exibido naquele mesmo ano.

A partir de então, durante toda a adolescência, passei a assistir a tudo que passava na televisão, obstinadamente, chegando a comparar as notícias diárias em vários jornais para verificar o que apresentavam de diferente nas informações apresentadas. Assim, a televisão, que em minha infância e pré-adolescência era um objeto de desejo, passou a integrar minha vida de leituras diárias.

Nesse contexto, ao produzir este trabalho de mestrado, curiosamente, recortamos um gênero televisivo para análise, e isso talvez se relacione com minha vontade de televisão que não ficou lá atrás na infância e adolescência e que me permitiu observar alguns discursos veiculados por esse meio de forma mais crítica.

Considerando tudo o que já foi exposto até aqui, entendemos que já exista algumas expectativas sobre o que encontrar a seguir com a leitura desta produção acadêmica: os anúncios indicados como *corpus* 1, para leitura e análise, e as

percepções dos estudantes sobre os anúncios selecionados, além das discussões teóricas que organizam toda a análise tanto dos anúncios como das percepções dos alunos. No entanto, antes de apresentarmos os anúncios e as percepções dos estudantes, que acreditamos causar mais curiosidade e interesse, solicitamos o acompanhamento do caminho de construção dos *corpora* do estudo, que contribuirá sobremaneira para o entendimento dos processos de análise posteriores.

“A propaganda é a alma do negócio”. “Publicidade também é conteúdo”. A primeira frase é um ditado popular que ouvimos comumente em situações nas quais é preciso se afirmar a importância da propaganda na sociedade. A segunda afirmação é uma chamada radiofônica de abertura para a apresentação de anúncios publicitários considerados com mais conteúdo pela empresa que a veicula.

A este trabalho, as duas declarações são interessantes porque se relacionam com o objeto de estudo da investigação, no sentido de que o gênero discursivo anúncio publicitário televisivo, também nomeado de comercial ou filme publicitário, foi o enunciado selecionado como base para a pesquisa e para problematizar o objeto a ser investigado. Essas afirmações evidenciam duas ideias que são consenso quando tratamos de publicidade ou propaganda⁴: o que não é visto ou divulgado não é lembrado, mas nem tudo que é anunciado pela publicidade merece credibilidade. Desse modo, se há um discurso sobre o espanhol veiculado pela propaganda, provavelmente, esse idioma é visto e reconhecido. Então, questionamos a característica do conteúdo veiculado nesses anúncios sobre o idioma e se ele é percebido pelos telespectadores, mais especificamente os estudantes de ensino médio. E qual a ressonância desse discurso para esses sujeitos?

⁴ Ao pesquisar sobre o uso dos termos “publicidade” e “propaganda”, observamos que, em grande parte da bibliografia consultada, eles são utilizados como sinônimos, apesar de alguns autores indicarem que podem significar intenção de produção distintas. Rabaça e Barbosa (1978, p. 378) afirmam que “no Brasil, as palavras propaganda e publicidade são geralmente usadas com o mesmo sentido, e esta tendência parece ser definitiva, independentemente das tentativas de definição que possamos elaborar em dicionários ou em livros acadêmicos”, idem em Rizzo (2003, p. 63). Nesta pesquisa optamos por não fazer a distinção entre os termos, utilizando ambos com significados semelhantes por compreendermos que a diferenciação técnica não interfere na análise. E, assim, entendemos publicidade e propaganda como “comunicação persuasiva, conjunto das técnicas e atividades de informação e persuasão, destinadas a influenciar as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público num determinado sentido” e que se caracteriza numa “ação planejada e racional, desenvolvida através dos veículos de comunicação, para divulgação das vantagens, das qualidades e da superioridade de um produto, de um serviço, de uma marca, de uma ideia, de uma doutrina, de uma instituição, etc.” podendo ser parte de um “processo de disseminar informações, para fins ideológicos (políticos, filosóficos, religiosos) ou para fins comerciais” (RABAÇA; BARBOSA, 1978, p. 378).

Dentro das possibilidades de desenvolvimento da pesquisa, optamos por observar e analisar os anúncios televisivos pelos motivos de ordem pessoal e profissional já explicitados, e por estar de acordo com Machado (2012)⁵, que define a televisão como “o mais importante meio de comunicação e o mais importante sistema de expressão de significação da segunda metade do século XX” até os dias atuais, e que, segundo o autor, é um meio que “atualmente está sendo muito contestado por outros meios que estão se tornando hegemônicos, como o *video game*, como a internet”, mas que ainda assim “desempenha um papel fundamental na vida da grande maioria das pessoas do planeta inteiro, principalmente na vida das pessoas que têm menos acesso a formas de cultura mais sofisticadas”, sendo então impensável o século XX ou XXI sem televisão.

Dessa forma, focamos a pesquisa em um gênero do discurso reconhecidamente persuasivo e veiculado para milhões de telespectadores por intermédio de um meio de comunicação considerado muito importante pelo seu alcance social, de grandes proporções se comparado a outros meios. A discussão sobre televisão e sua inter-relação com a escola será retomada e aprofundada no quarto capítulo ao analisarmos as percepções dos estudantes sobre os anúncios.

O texto de propaganda e a televisão são normalmente estudados pelo campo teórico da comunicação. Na América Latina, um dos pensadores dessa área que se destaca por suas produções é o espanhol naturalizado colombiano Jesús Martín-Barbero. Em sua obra *A comunicação na Educação*, ao discutir o tema “Alfabetizar em Comunicação”, o autor põe em destaque o fato de “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação” pela pedagogia do educador Paulo Freire. Porque, para Martín-Barbero, a pedagogia de Freire se caracteriza como:

aquela que, partindo da análise do processo de esvaziamento de sentido que sofre a linguagem nas técnicas normalizadas da alfabetização, traça um projeto de prática que possibilite o desvelamento de seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social e, portanto, de sua recriação. Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, fazer-se pergunta que instaura o espaço da comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 17-18, grifo do autor).

⁵ Definição de televisão dada por Arlindo Machado em entrevista concedida à Sonhar TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2LSnVuSkrSc>>. Acesso em: 21 out. 2015.

Nesse sentido, a problematização do discurso sobre o idioma espanhol reproduzido em filmes publicitários televisivos vai ao encontro da compreensão de Martín-Barbero e Paulo Freire acerca da questão da linguagem. Corroboramos o pensamento dos autores de que a linguagem não pode ser entendida e analisada somente de um ponto de vista, formal, unilateral e, nesse aspecto, reiteramos a importância de termos como objetivo de investigação ouvir a voz do estudante de ensino médio que estuda a língua espanhola sobre sua percepção acerca de propagandas televisivas que citam tal língua de estudo. Retomaremos as considerações teóricas sobre comunicação defendidas por Martín-Barbero ao analisar as percepções dos estudantes no terceiro capítulo do trabalho.

Ao entendermos que a linguagem não deve ser concebida como unilateral, ou seja, a compreendemos como dialógica, sempre construída e constituída a partir do outro, mesmo quando aparenta ser apenas um eu, direcionamos o embasamento desta produção a duas áreas que apresentam subsídios teóricos pertinentes para a discussão do objeto em estudo: a Análise do Discurso Francesa (ADF) e o Círculo de Bakhtin para a análise dos dois *corpora* investigados.

2.2 OS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM BASEADA NA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA E NO CÍRCULO DE BAKHTIN

O objeto problematizado nesta pesquisa, ao tratar de aspectos sobre a linguagem, poderia ser estudado de muitas maneiras. Do ponto de vista da Linguística, por exemplo, como sistema de signos ou sistema de regras formais, ou da Gramática Normativa, seguindo normas do bem dizer e bem escrever. No entanto, optamos por analisar o discurso e não a língua como sistema abstrato, e assim, enfatizar o uso da língua espanhola em nossa sociedade, com suas maneiras de significar, com sujeitos estudando-a como língua estrangeira, e percebendo-a como parte ou não de suas vidas. Para tanto, era preciso considerar, além dos sujeitos, o tempo e o espaço para a produção dos sentidos a serem analisados. Portanto, não era somente o conteúdo linguístico expresso nos filmes publicitários, que usavam ou citavam o idioma espanhol e seus referentes culturais como sentenças linguísticas ou

gramaticais, que interessavam à pesquisa, mas a forma como os sujeitos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem do idioma como língua estrangeira percebiam esse discurso presente em dado gênero discursivo.

Sendo assim, os dispositivos teóricos da disciplina Análise do Discurso se mostraram muito pertinentes para o desenvolvimento do estudo por abordar não apenas a língua como estrutura, mas o discurso, a palavra em movimento, observada em prática de linguagem. De acordo com Gill (2013, p. 244), a “análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas”. De forma geral, o que cada uma das perspectivas de análise de discurso tem em comum é partilhar “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”.

Contudo, segundo o autor, apesar de existirem “provavelmente ao menos 57 variedades de análise de discurso, um modo de tentar dar conta das diferenças entre elas é pensar em tradições teóricas amplas”. Nessa perspectiva, nesta pesquisa trataremos de um conjunto de trabalhos denominado Análise do Discurso Francesa (ADF), associado ao pós-estruturalismo e que “rompeu com as visões realistas da linguagem e rejeitou a noção de sujeito unificado coerente, que foi por longo tempo o coração da filosofia ocidental” (GILL, 2013, p. 246).

A ADF constituiu-se a partir dos anos 1960, na França, principalmente em torno dos trabalhos dos teóricos Michel Pêcheux e Michel Foucault, com o objetivo de “explicar os mecanismos discursivos que embasam a produção dos sentidos” e “entendendo que há uma relação fundamental entre o linguístico e o histórico” (GREGOLIN, 2003, p. 10). Assim, formou-se uma área de estudo transdisciplinar que produziu várias investigações as quais buscavam compreender como ocorre a produção e interpretação dos textos em um dado contexto histórico, em uma dada sociedade.

Gregolin afirma, ao historiar o “campo que se denomina como *análise do discurso de linha francesa* a partir da relação tensa entre as obras de Michel Pêcheux e Michel Foucault, tentando recompor essa trajetória com seus encontros e desencontros”, que sua construção “movimentou teorias, deslocou conhecimentos estabilizados, derrubou certezas e implantou questionamentos que fizeram as

ciências humanas enveredarem por questões que até hoje produzem efeitos” (GREGOLIN, 2006, p. 13, grifo do autor).

Nesse sentido, ao seguir a ADF para refletir sobre o meio de comunicação televisivo relacionado à educação e analisar a linguagem persuasiva da publicidade efetivamente veiculada por essa mídia, desenvolvemos nossa análise a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso fundamentada nos estudos de Pêcheux e Foucault. Isso ainda de acordo com Gregolin, que defende que a “análise do discurso, campo de pesquisa solidamente instalado no Brasil, interessa-se cada vez mais em tomar a mídia como objeto de investigação” e destaca que “a articulação entre os estudos da mídia e os de análise do discurso enriquece dois campos que são absolutamente complementares, pois ambos têm como objeto as produções sociais de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

Para a autora, a teoria de Michel Pêcheux foi fundamental para a formação de diversas pesquisas sobre análise de discurso produzidas no Brasil nos últimos tempos, com abordagens normalmente caracterizadas pelo fato de os investigadores colocarem “como tarefa a problematização permanente das suas bases epistemológicas” e, dessa problematização permanente, decorre que o discurso seja um lugar de enfrentamentos teórico-metodológicos⁶.

Gregolin destaca quatro nomes como fundamentais relacionados à análise do discurso derivada de Pêcheux e que influenciaram suas propostas:

Althusser, com sua releitura das teses marxistas; Foucault, com a noção de formação discursiva, da qual derivam vários outros conceitos (interdiscurso; memória discursiva; práticas discursivas etc.); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a AD a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso. A natureza complexa do objeto discurso – no qual confluem a língua, o sujeito, a história – exigiu que Michel Pêcheux propusesse a constituição de um campo em que se cruzam várias teorias, um campo transdisciplinar. As contribuições de Althusser, Foucault, Lacan e Bakhtin vão operar esse cruzamento entre diversas regiões do conhecimento e possibilitar a abordagem das relações entre linguagem, sujeito, discurso e história.⁷

Nesse sentido, e ainda de acordo com a autora, observamos o discurso como de natureza complexa, constituído pela confluência da língua, do sujeito e da história. Entretanto, serão as ideias apresentadas por Michel Foucault em seu livro *A*

⁶ Idem, p. 14.

⁷ Idem, ibidem.

Arqueologia do Saber, de 1969, que, segundo a autora, nortearão mais precisamente a abordagem do discurso, pois é nessa obra que o autor reflete sobre seus trabalhos publicados anteriormente e organiza uma série de conceitos importantes para a teoria do discurso. Para Gregolin, por conter um “caráter de revisão teórico-analítica, o livro desenha um vasto campo de questões no interior das quais se pode pensar uma teoria do discurso” que poderia ser resumida desta maneira:

- a) o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;
- b) os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;
- c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;
- d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente);
- e) a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico. (GREGOLIN, 2007, p. 14-15, grifo do autor).

Nessa ótica, é possível perceber que Foucault estava interessado em analisar as condições que possibilitam o surgimento de certos enunciados e a proibição de outros. Segundo a autora:

Isso significa que, em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que precisam ser caladas. Silenciamento e exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades. Essas condições de possibilidade estão inscritas no discurso — elas delineiam a inscrição dos discursos em formações discursivas que sustentam os saberes em circulação numa determinada época. Por meio dessa análise, Foucault estabelece explicitamente as relações entre os dizeres e os fazeres, isto é, as práticas discursivas materializam as ações dos sujeitos na história. A discursividade tem, pois, uma espessura histórica, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas.⁸

Para nosso estudo, não desconsideramos as relações históricas, os diálogos e duelos entre os pensadores Pêcheux e Foucault para a constituição da ADF, tampouco as contribuições de outros estudiosos para a formação da disciplina. No entanto, entendemos que tais discussões já foram empreendidas com muita propriedade por autores e grupos de pesquisa dentro e fora do país. Sendo assim, optamos por apresentar brevemente as características da ADF e, no decorrer do trabalho, destacar os aspectos que são mais relevantes para a análise dos *corpora*

⁸ Ibidem, p. 15.

desta investigação sem nos alongarmos nos debates teóricos em torno da formação desse campo do saber.

Seguindo essa perspectiva, o estudo de Picanço (2006) é concomitante por refletir sobre a ADF tomando como ponto de partida as fronteiras que essa disciplina estabeleceu com a história e a linguística. Esta autora discutiu sobre as noções de discurso, sentido e significação tendo como elemento central o enunciado. Picanço (2006, p. 199) aponta que, ao percorrer os caminhos trilhados por Foucault e Pêcheux em seus diferentes projetos de análise de discursos chegamos “a uma noção comum de discurso como norma, que provoca, como efeitos de sentido, as ilusões de ‘evidência’, de ‘verdade’, e de ‘realidade’” e ressalta que “são essas ilusões que permeiam as investigações de historiadores e linguistas que ainda acreditam na transparência da linguagem, na garantia de entendimento por intermédio do código e na centralidade do sujeito na determinação do sentido de seu dizer.” Contudo, segundo a autora, ao considerar as questões debatidas pela ADF sobre o real da língua e o real da história para a superação de uma visão logocêntrica de linguagem,

o analista/historiador não pode trabalhar a fonte, o documento, o enunciado como a origem do sentido, pois é preciso ancorar a análise nas relações que podem ser estabelecidas com outros textos/documentos/ enunciados dentro de uma série, de uma dispersão. São essas relações que, dentro de um conjunto de práticas discursivas, estabelecem as regras de funcionamento do exercício enunciativo em que o texto/documento/enunciado se encontra e está sendo analisado. Portanto, o arquivo não pode ser considerado pelo pesquisador como uma coleção de documentos, pois ele é o resultado da intervenção do trabalho do pesquisador que transforma documentos em monumentos, buscando evidenciar as regras discursivas que permitiram que tais documentos/textos/enunciados fossem produzidos.⁹

Sob esse panorama, a autora indica a possibilidade de relacionar a ADF e o Círculo de Bakhtin, pois as discussões sobre concepção de linguagem produzidas no interior do Círculo poderiam contribuir para a teoria do discurso de forma geral. Para a autora, conceitos como *bivocalidade*, *discurso reportado* e *gêneros do discurso* debatidos pelos pensadores do Círculo seriam relacionados às discussões acerca da *heterogeneidade* do discurso, defendidas pela Análise do Discurso. Assim, seu trabalho possibilitou mostrar que o pensamento dos autores do Círculo de Bakhtin “pode oferecer uma concepção de linguagem compatível com a noção de discurso como um *objeto cambiante*” (PICANÇO, 2006, p. 211, grifo do autor), ou seja, os sentidos deslizam e não permitem a fixação de um significado.

⁹ Ibidem, p.200.

Castro (2010, p. 91) também considera que, “de um ponto de vista geral, pode-se dizer que tanto o pensamento francês quanto o pensamento russo se debruçaram sobre temas muito semelhantes, que envolvem linguagem, ideologia, história, relações de poder e formação de sujeitos”. Para o autor:

embora grande parte das ideias do Círculo de Bakhtin tenha se desenvolvido na esteira das preocupações estéticas, o fato de os autores russos elegerem a *linguagem* como centro nervoso do seu pensamento, forçou-os, para poder pensá-la, a enfrentar as questões relativas ao sujeito, à ideologia, à história, às particularidades epistemológicas das ciências humanas, etc., mesmo que em alguns aspectos isso tenha acontecido de forma apenas lateral, como seria o caso do debate sobre as relações de poder dentro da sociedade, cujas referências explícitas nos textos dos autores são praticamente inexistentes. Por enfrentarem esses temas todos, é possível afirmar que na base desses dois grandes eixos de pensamento, existiu e existe o desejo central de compreender as singularidades que *desenvolvemos para a produção e a captação dos sentidos*. (CASTRO, 2010, p. 91, grifo do autor).

O Círculo de Bakhtin é o nome dado a um grupo de estudiosos russos, formado por intelectuais de diferentes áreas de formação e atuação profissional, que se reuniu regularmente nas décadas de 20 e 30 do século XX, mas que tem como um de seus principais representantes o teórico Mikhail Bakhtin¹⁰. Paula e Stafuzza (2010, p. 13) concebem o Círculo como inclassificável, do ponto de vista teórico, por considerarem que “suas concepções transitam em tantas áreas e são tão amplas as abordagens que tipologizar seus estudos nos apresenta como um risco à não compreensão de seu pensamento dialógico”, quer dizer, contrariaria a concepção dialógica de linguagem fortemente sustentada por esses estudiosos.

Observar a linguagem em uma perspectiva dialógica, de acordo com o Círculo, pressupõe levar em conta:

que os diferentes trabalhos produzidos por Bakhtin e pelos demais membros do Círculo, quando apreendidos em conjunto, oferecem conceitos centrais para se pensar a linguagem em suas múltiplas manifestações, e, ao mesmo, tempo, procedimentos teóricos-metodológicos para analisá-la e interpretá-la em contextos específicos. (BRAIT, 2012, p. 10).

E, nesse aspecto, segundo a autora:

o conceito bakhtiniano de *texto* produzido pelos trabalhos de Bakhtin/Voloshinov afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas *partes* que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a

¹⁰ Fizeram parte do Círculo, além de Mikhail Bakhtin (1895-1975): Matvei Isaevich Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Lev Vasilevich Pumpianskii (1891-1940); Ivan Ivanovich Sollertinskii (1902-1944); Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936) (BRAIT, 2012).

discursos, que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação. (BRAIT, 2012, p. 10, grifo do autor).

Desse modo, a ADF e a teoria dos pensadores do Círculo de Bakhtin nos orientaram para leitura e análise dos dois *corpora* formados para investigação na pesquisa: o *corpus 1* — discurso sobre a língua espanhola em enunciados caracterizados socialmente como anúncios publicitários televisivos — e o *corpus 2* — enunciados apresentados por estudantes de ensino médio como repostas a questionários e atividades perceptivas.

Nesse sentido, tomamos as considerações de Castro (2006) sobre enunciado e discurso ao aproximar as perspectivas teóricas do Círculo de Bakhtin e de Michel Foucault, considerando Foucault como um dos principais autores da ADF pelas ideias de sua obra *Arqueologia do Saber*. Para o autor, dentre os conceitos formulados nessa obra, o de enunciado seria o mais nuclear para a disciplina.

Em sua produção, o autor discorre sobre três possibilidades de aproximação entre as teorias desenvolvidas pelo autor francês e os estudiosos do Círculo: a interpretação e delimitação de enunciado, a expansão do enunciado para além do verbal, e a vida, permanência e a repetibilidade do enunciado.

Castro (2006, p. 115-116), ao citar a afirmação de Foucault de que “o discurso é constituído por um conjunto de sistema de signos, enquanto enunciados”, questiona o que caracterizaria essas sequências de signo de que fala o pensador francês, o que poderia compor tais sequências, quais tipos de signos seriam esses e qual a correspondência desses signos com a linguagem verbal. Ao seguir com a discussão, o autor afirma que Foucault, ao descrever o enunciado, deixa bem claro que não seria somente uma estrutura gramatical, uma unidade formal da língua — apesar de poder ser, em dado contexto, dependendo da análise que estiver sendo proposta. Contudo, para o autor, de acordo com a conceituação foucaultiana, um enunciado, “em hipótese alguma, pode ser interpretado como a expressão direta de uma forma gramatical”.

Sob esse aspecto é que podemos indicar o primeiro ponto de contato entre a questão do enunciado para Foucault e para o Círculo de Bakhtin. Isso porque, Voloshinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, também diferencia o enunciado, entendido como uma unidade da interação verbal, de frase, oração e período, vistos como termos preferenciais das análises gramático-estruturais, próximos dos estudos linguísticos. Conforme Castro, “é para isso que ele aponta

quando afirma que os signos verbais são unidades reais da cadeia da comunicação porque expressam conteúdos e avaliações que têm relação intrínseca com as realidades interacionais”¹¹.

O mesmo esforço empreendeu Bakhtin ao discutir as características dos enunciados, em seu estudo sobre os gêneros do discurso, na tentativa de

organizar nosso olhar sobre o mundo heterogêneo das interações verbais, mostrando-nos a ampla variedade de enunciados existentes na realidade social, amalgamados que estão às múltiplas e infindáveis experiências de interação que as sociedades acumulam ao longo do tempo. À semelhança de Voloshinov, com exemplificações muitas vezes bastante parecidas, Bakhtin também vai se contrapor a Saussure e aos linguistas de maneira geral, gastando várias páginas para discutir o tema dos gêneros discursivos, a fim de conceber um estatuto próprio ao enunciado, estatuto esse que o distanciasse das referências puramente formais/gramaticais. (CASTRO, 2006, p. 116).

Em seguida, o autor aponta a proximidade de aspectos do enunciado nas duas teorias ao relacionar o que afirma Foucault sobre a natureza do enunciado para além do verbal, ou seja, entendido como uma função de existência que pertence aos signos. Nesse sentido, para Castro, pensando de forma estendida e interpretativa, a partir das discussões que Voloshinov, também em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “faz sobre a relação entre o mundo simbólico e as ideologias”, é possível depreender que:

até chegar à palavra, Voloshinov faz toda uma digressão sobre o que poderia, a rigor, no espaço social, passar a fazer parte no mundo simbólico. Para falar disso ele vai exemplificar dizendo que de certa maneira *quase tudo* é passível de se transformar em signo, passando, a partir dessa possibilidade e nascimento, a representar e cumprir determinados papéis de valor e conteúdo no meio social. Ele lembra, nesse sentido, que podem passar a ter valor de signo – aqui se referindo não necessariamente a signos verbais —, toda a sorte de objetos, desde os naturais até os produtos de consumo e instrumentos de maneira geral.¹²

Ao mencionar os exemplos dados por Voloshinov e Bakhtin para ilustrar sua concepção de enunciado, que se caracterizam por falarem, geralmente, de coisas do cotidiano e de forma breve, o autor afirma que:

é difícil crer que autores tão ligados aos temas do cotidiano e da cultura, que formularam um olhar tão distintivo para a arte e para o grande e ininterrupto diálogo humanos, deixassem fechadas, nos seus escritos, as portas para a

¹¹ Ibidem, p. 116.

¹² Ibidem, p. 118. Grifo do autor.

inclusão de outros processos simbólicos e interacionais diferentes da palavra.¹³

Ao seguir com a análise comparativa, Castro trata das distâncias e semelhanças sobre a vida, permanência e repetibilidade do enunciado, sempre ao correlacionar as definições foucaultianas e bakhtinianas. Para Foucault, segundo o autor, não importa “o ato inaugural que traz à tona um enunciado”, e desse modo “o seu enunciado é transcendente ao tempo do ato de enunciação; isto é, ele precisa se despendar de sua sincronia geradora para, afastando-se dela, surgir como um *enunciado*”. E seria essa “renúncia ao ato ilocucional em si que é capaz de gerar a permanência dos enunciados que poderão enfim espalhar-se e repetir-se”¹⁴.

Esse ponto de vista do teórico francês poderia ser considerado como um contraponto à teoria do Círculo, pois:

a posição de que um enunciado jamais poderá ser repetido, tal qual o momento de sua realização, está espalhada na grande maioria dos textos conhecidos dos componentes do Círculo quando, de uma forma ou de outra, eles tentam nos mostrar a distância que separa uma apreensão formal da linguagem de um olhar sociointeracional¹⁵.

No entanto, Castro defende que essa leitura não exaure as possibilidades heurísticas da concepção de enunciado defendida pelo Círculo, e explica que há uma visão mais “generosa e ampla” do conceito expressa nos textos dos autores. Nesse sentido, exemplifica com afirmações de Voloshinov, sobre *o discurso na vida e o discurso na arte*, quando retrata tudo aquilo que pode se apresentar em um enunciado sem ser de fato enunciado, isto é, constata a presença do que chama de *presumidos* culturais. Sendo assim:

os enunciados contêm ecos, permanências indissolúveis que avançam pelas culturas afora e não se dissolvem no tempo, amalgamadas que estão nas nossas experiências e costumes; e que, ainda, o que é mais curioso e interessante, não precisam, para o seu registro (para as positivities, no dizer de Foucault), do signo verbal, pelo menos não da forma como estamos acostumados a percebê-lo.¹⁶

Tendo em vista as aproximações feitas pelo autor sobre as possibilidades de articular as concepções de enunciado nas duas linhas teóricas, destacamos que as

¹³ Ibidem, p. 119.

¹⁴ Ibidem, p.120. Grifo do autor.

¹⁵ Ibidem, p.121.

¹⁶ Ibidem.

duas perspectivas subsidiaram o processo analítico desta investigação no tratamento e observação dos sentidos expressos nos dois *corpora* análise. Isso ocorreu porque entendemos tanto os filmes publicitários quanto as respostas dadas pelos estudantes de ensino médio — ao questionário e às atividades perceptivas — como enunciados, compreendidos a partir das formulações da ADF e do Círculo de Bakhtin, mas sempre considerando as especificidades de abordagem de análise em cada uma das teorias.

Nesse sentido, ao tratarmos do *corpus* 1 de investigação em uma perspectiva bakhtiniana, o anúncio publicitário televisivo se caracteriza como um gênero discursivo. Bakhtin (2010, p. 261-262) denomina como gêneros discursivos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são constituídos por três elementos “indissolavelmente ligados no todo do enunciado” — um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional — e que são normalmente definidos pelas especificidades de um dado campo da comunicação.

Para Bakhtin, há uma heterogeneidade de gêneros discursivos que apresentam possibilidades infinitas de riqueza e diversidade, visto que se relacionam com a “multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”¹⁷. Desse modo, no cotidiano é habitual nos depararmos com essa heterogeneidade de gêneros a todo momento, desde o simples diálogo trocado com os familiares e amigos até os textos artísticos, científicos, midiáticos, considerados de maior complexidade pelo autor.

Os gêneros discursivos se diferenciam essencialmente em gêneros primários ou secundários dependendo da complexidade que apresentam. Para Bakhtin:

não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) — não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — artístico, científico e sociopolítico, etc. No processo de sua formulação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.¹⁸

¹⁷ Idem, 2010, p. 262.

¹⁸ Ibidem, p. 263.

Nesse sentido, nossa análise de pesquisa no *corpus* 1 recai sobre um gênero discursivo, compreendido por nós em concordância com a exposição do autor como sendo um gênero secundário, reconhecido como uma *propaganda* com objetivos comerciais e que procura produzir no público-alvo, por meio de recursos técnicos audiovisuais, multissemióticos, e, por meio do veículo de comunicação televisão, um efeito de verdade sobre as qualidades e benefícios de marcas e produtos. Esse gênero pode ser denominado anúncio publicitário televisivo ou filme comercial.

Em nosso entendimento, o anúncio publicitário televisivo se constitui como um gênero secundário por apoiar-se em presumidos sociais mais amplos, diferentemente dos gêneros primários, que mantêm uma relação de cronicidade com a situação imediata. Ou seja, esses gêneros, para fazerem sentido, precisam de uma conexão direta com a situação que o engendrou. Os gêneros secundários apoiam em presumidos sociais mais permanentes como as grandes narrativas socioculturais (da nação, das religiões, dos fatos históricos etc.). São exemplos de gêneros secundários os romances, as novelas e os demais gêneros literários, os artigos acadêmicos, as narrativas religiosas constituídas ou não por livros ou compêndios etc. Os gêneros secundários, no entanto, podem ser organizados, no seu conjunto, também por gêneros primários: os romances, por exemplo, contêm, em seu interior, a conversação — constituída pela réplica comum que ocorre nas relações cotidianas —, o bilhete, o aviso de autofalante, o ditado popular, entre outros. Os filmes publicitários, como gêneros secundários (complexos), são também compostos por outros gêneros secundários, como a canção, que envolve mais atenção, criatividade e planejamento em sua produção, integrando a realidade concreta de produção do enunciado apenas por meio do conjunto do filme publicitário.

Os anúncios recortados nesta pesquisa, apesar de sua diversidade de conteúdo temático, apresentam estilo e construção composicional muito semelhantes, organizados a partir de réplicas do diálogo cotidiano, *slogans*, logotipos, canções, entre outros gêneros discursivos, em uma sequência e unidade que permitem compreendê-los, diferenciá-los de outros gêneros e reconhecê-los como filmes publicitários televisivos, mesmo sendo composto por outros gêneros discursivos.

No meio de produção publicitário há diferentes denominações para os anúncios televisivos, dependendo de sua estrutura, composição e função. Segundo Aronchi de Souza (2004, p. 155-156), os filmes comerciais televisivos “têm, na maioria das vezes, trinta segundos, mas variam de acordo com os espaços comercializados pelas

emissoras”, podendo ser apresentados em cinco segundos, como vinhetas, ou com a duração de um a dois minutos, como *breaks* — comerciais mais longos. Contudo, o público em geral sabe distinguir propaganda de outros gêneros, telejornais e novelas, por exemplo. Os dezessete anúncios selecionados nesta pesquisa são conhecidos como filmes publicitários televisivos comuns, pois a grande maioria apresenta 30 segundos, sendo que apenas um deles contém 50 segundos de duração por ser a veiculação de uma campanha especial da marca divulgada.

Ao compreender o filme publicitário como um gênero secundário, direcionamos a análise para a “natureza complexa e profunda do enunciado”, pois temos como intenção observar integralmente os anúncios do *corpus* 1 de investigação para evidenciar ao leitor como ocorre o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua/cultura hispânica. Segundo Bakhtin:

a diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lança luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre a linguagem e a ideologia). (BAKHTIN, 2010, p. 264).

A seguir apresentaremos como se deu a reunião dos enunciados que compõem os *corpora* 1 e 2 da pesquisa, bem como sua discussão a partir das afirmações foucaultianas sobre o conceito.

2.3 OS FILMES PUBLICITÁRIOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO DOS ARQUIVOS

Os *corpora* 1 e 2 deste trabalho, isto é, a seleção de dezessete filmes publicitários que usam ou citam a língua/cultura hispânica em seu enredo, e as percepções de estudantes de ensino médio sobre a língua espanhola, expressas em repostas a questionário e a atividades perceptivas, apresentam regularidades de sentido na dispersão de enunciados produzidos e reproduzidos diariamente na sociedade. Estes dois conjuntos de enunciados formam dois arquivos de estudo, que, na perspectiva foucaultiana, são delimitados pelo domínio dos enunciados, articulado de acordo com a *priori* históricos:

caracterizado por diferentes tipos de positividade e escandido por formações discursivas [...] um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. [...] São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas do outro) que proponho chamar de *arquivo*. (FOUCAULT, 2014, p. 157, grifo do autor).

Os enunciados que constituem o arquivo do *corpus* 1 de estudo apresentam o discurso sobre a língua espanhola sobre o qual discutimos aqui neste trabalho. O discurso, segundo Foucault, seria:

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é de parte a parte, histórico — fragmento de história, que coloca o problema de seus próprios limites, se seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Nesse contexto, a compreensão de que uma dada abordagem, caracterizada como *engraçada, irônica ou pejorativa* e dada ao idioma/cultura hispânicos nas peças publicitárias, e as recorrências de enunciados com informações semelhantes, relacionados nas repostas dos questionários, constituiriam uma formação discursiva decorrente da observação da regularidade de sentido apresentada nos anúncios na conceituação feita por Foucault, de que:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2014, p. 47, grifo do autor).

Tal formação discursiva é reconhecida no *corpus*/arquivo 1 de análise, organizado desta maneira: são dezessete anúncios publicitários televisivos de produtos variados que utilizavam e/ou citavam a língua espanhola ou aspectos relacionados à cultura dos países hispano-falantes em seu conteúdo, sendo 4 referentes a automóveis; 1 referente a tubos e conexões; 1 sobre chinelo; 1 referente à operadora de celular; 5 sobre cartão de crédito ou débito; 3 sobre escola de idioma; 1 referente à loja de calçado; e 1 sobre loja de móveis e eletrodomésticos.

Os comerciais selecionados foram produzidos por agências brasileiras, veiculados em canais abertos de televisão e reproduzidos nos últimos anos na mídia televisiva do Brasil, mais especificamente de 2009 a janeiro de 2014. O recorte temporal até janeiro de 2014 se justifica porque em fevereiro do mesmo ano foi iniciado contato com as escolas para aplicação dos questionários aos estudantes participantes.

Para a formação do *corpus*, foram desconsiderados os anúncios sobre bebida alcoólica e qualquer outro tipo de produto proibido para menores, visto que o objetivo era utilizá-lo em uma das etapas da pesquisa para atividades com os estudantes em sala de aula, o que de fato ocorreu no desenvolvimento do trabalho nas atividades perceptivas de visualização para discussão sobre o assunto. Esse critério de exclusão se deu apenas para evitar que a pesquisa pudesse ser inviabilizada por restrições do ambiente escolar, e não por considerar que esse tipo de anúncio seja substancialmente diferente dos demais na veiculação de conteúdos polêmicos ou inadequados. Destacamos que, na maior parte dos anúncios veiculados após fevereiro de 2014 e nos desconsiderados pelos produtos que anunciavam, prevalecia o mesmo discurso constatado como recorrente nos anúncios selecionados para análise.

Para analisar essa coleção de enunciados relacionamos, duas categorias: abordagem “*engraçada, irônica ou pejorativa*” (Abordagem 1) e abordagem “*não engraçada, não irônica ou não pejorativa*” (Abordagem 2).

O gráfico 1 a seguir expõe o resultado obtido:

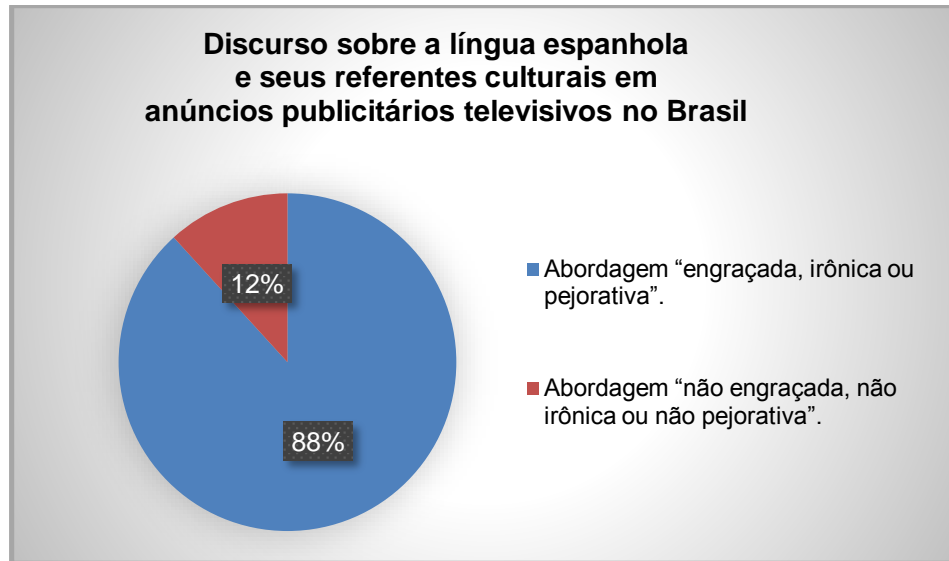


GRÁFICO 1 - ABORDAGEM DADA AO IDIOMA ESPANHOL NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

FONTE: A AUTORA (2015).

Como podemos observar a abordagem 1 predomina nos gêneros discursivos analisados, e ainda, é possível afirmar que a maioria dos anúncios se apoia no presumido que ressoa no bordão “*La garantía soy yo*”, muito famoso nos anos 1990, e que ainda hoje é muito citado com o objetivo de depreciar algum produto ou serviço. Esse bordão foi o ponto alto de uma peça publicitária que anunciava uma marca de videocassete. Na peça, uma personagem, caracterizada como um “japonês do Paraguai”, utilizava essa expressão para garantir a qualidade do produto, ou seja, ironicamente indicava a má qualidade do aparelho eletrônico vendido por sua loja¹⁹. Nessa perspectiva, a correlação se apresenta por evidenciar a padronização de um discurso depreciativo sobre o idioma/cultura hispânicos, nesta situação, ao fazer referência aos produtos contrabandeados que chegam ao Brasil pela fronteira paraguaia. No entanto, se observados de forma ampla, o bordão e os efeitos de sentido produzidos pelos anúncios analisados para este estudo encerram humor.

Depois da reunião e análise do *corpus* 1 de pesquisa, iniciamos a coleta de dados que poderiam afirmar ou negar a hipótese levantada inicialmente no trabalho de investigação: se a regularidade de sentido sobre a língua/cultura hispânicas expressa em anúncios publicitários televisivos brasileiros era percebida por estudantes de ensino médio que optaram por estudar a língua e se, de alguma

¹⁹ O anúncio publicitário *La garantía soy yo* pode ser visualizado em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=-fKQEv5qEGA>>. Acesso em: 26/6/2015.

maneira, tal recorrência influenciaria em sua disposição para o seu ensino e aprendizagem da língua.

Buscamos informações sobre as escolas de ensino médio do município de Curitiba que optaram por ofertar em suas matrizes curriculares o idioma espanhol como língua estrangeira moderna, de acordo com consulta à comunidade escolar, e em conformidade com a legislação vigente sobre o assunto no estado do Paraná. Consideramos que esse recorte, opção pelas escolas com espanhol na matriz, aportaria uma variedade maior de percepções sobre o idioma, já que, nesses lugares, todos os estudantes frequentariam as aulas de língua espanhola.

Nesse sentido, não foram aplicados questionários para alunos dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), por entendermos que os estudantes do Celem possuem um perfil distinto para o estudo do idioma, que se diferencia do estudante de ensino médio que estuda a língua como regra do currículo escolar. Até porque cada uma dessas ofertas apresenta especificidades distintas, apesar de que, no estado do Paraná, a legislação entenda e reconheça que a oferta do espanhol pelo Celem cumpra a Lei Federal n. 11.161/2005.²⁰

Conforme as determinações legais da Lei Federal 11.161/2005, também conhecida como “Lei do Espanhol”, a oferta da língua espanhola na matriz curricular do ensino médio é obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino brasileiros. Além disso, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996, Art. 36²¹, determina que no currículo do ensino médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Compreendendo o disposto na legislação, depreendemos que todos os alunos matriculados no ensino médio terão acesso à oferta de duas línguas estrangeiras, dentre elas, obrigatoriamente, a língua espanhola.

Apesar das disposições legais, a oferta do idioma espanhol tem sido alvo de discussões entre diversos setores comprometidos com a difusão do idioma no Brasil,

²⁰ BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08/08/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 7/5/2014.

²¹ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 7/5/2014.

como associações, institutos e universidades. Tais discussões têm ocorrido em todo o território nacional pelo fato de que se esperava um grande crescimento da oferta de língua espanhola no currículo escolar a partir do ano de 2010, prazo legal para cumprimento da “Lei do Espanhol”. Porém, a realidade que se apresenta não está plenamente de acordo com essa expectativa. Em diversos estados percebe-se que há grandes dificuldades para que a oferta da língua espanhola se concretize. A esse respeito, afirma González:

[...] poucos estados estão efetivamente preocupados com e empenhados na implantação da língua espanhola no ensino médio, algo que precisaria de um planejamento mais diretamente voltado para as necessidades locais, muito variadas, em todos os sentidos, num país das dimensões do nosso. (GONZÁLEZ, 2008, p. 3.182).

Referindo-nos à rede estadual de educação do estado do Paraná, a maneira como a disciplina é ofertada está amparada no Parecer 331/2009 e Deliberação 006/2009 do Conselho Estadual de Educação do Paraná²², que acorda que a oferta da língua espanhola nas escolas da rede estadual de educação, para cumprimento à Lei Federal, seja feita por meio dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas. Essa oferta é orientada pela Instrução n. 021/2010-Sued/Seed²³.

A partir dessa Instrução, todas as escolas estaduais de ensino médio do estado do Paraná deveriam oferecer duas línguas estrangeiras aos seus estudantes. Porém, ao realizar a consulta às escolas para verificar a possibilidade de coleta de dados sobre o objeto de pesquisa, o que percebemos é que, efetivamente, a oferta não ocorre em parte dos estabelecimentos de ensino do Núcleo Regional de Curitiba.

Inicialmente, o levantamento de dados sobre a oferta de língua espanhola nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE de Curitiba) se fez necessário como parte da investigação para averiguar as escolas que ofertavam o idioma na matriz curricular para, posteriormente, selecionar aquelas em que seriam aplicados os questionários sobre o tema de pesquisa.

²² PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 331/2009. Deliberação 006/2009**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CEB/pa_ceb_331_09.pdf>. Acesso em: 7/5/2014.

²³ PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Instrução n. 021/2010-Sued/Seed**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao0212010suedseed.pdf>>. Acesso em: 7/5/2014.

Para tanto, entramos em contato com o NRE de Curitiba e com a Secretaria Estadual de Educação (Seed) para identificar quais escolas ofertavam espanhol na matriz curricular e quais no Celem. No entanto, não foi possível obter uma resposta satisfatória para os contatos telefônicos e mensagens via *e-mail*, direcionados aos responsáveis pelo idioma tanto no Núcleo quanto na Secretaria.

Sem a resposta oficial, buscamos as informações almejadas no portal educacional, o qual também não apresentou dados coerentes, visto que, ao entrar em contato telefônico com os estabelecimentos de ensino, constatamos que algumas delas haviam mudado o componente curricular em sua matriz.

Portanto, para conseguir os dados necessários, decidimos contatar via telefone as escolas do NRE de Curitiba. Assim, em janeiro e fevereiro de 2014, tentamos contato com as 143 escolas públicas estaduais que ofertavam o ensino médio no Núcleo de Educação de Curitiba. Ao final da consulta, constatamos que, dos 143 estabelecimentos: 13 ofertavam língua espanhola na Matriz Curricular; 68 ofertavam no Celem; 40 não ofertavam língua espanhola nem na Matriz, nem no Celem; 21 não atenderam ao contato telefônico; e 1 apresentou estado de mudança na matriz curricular (possivelmente a língua espanhola seria ofertada como parte na matriz de educação integral da escola).

O número de escolas que não ofertavam a língua espanhola nos surpreendeu, pois evidenciou que, infelizmente, a Lei Federal n. 11.161/2005 não fora efetivamente implementada em todas as escolas públicas de ensino médio do estado do Paraná, como se imaginava e como determina a legislação, e que muitos desafios ainda se apresentavam para a mudança dessa realidade. No entanto, como nosso objeto de investigação não tinha como foco abordar esse tema, optamos pela discussão do assunto em outro grupo de estudo como forma de destacar e tornar público os dados encontrados²⁴.

Logo após relacionar as escolas que ofertavam o idioma espanhol em sua matriz de currículo — 13 no total no NRE de Curitiba, iniciamos a aplicação dos

²⁴ A realidade do não cumprimento da Instrução n. 021/2010-Sued/Seed e conseqüentemente da Lei Federal n. 11.161/2005, constatada pela pesquisadora em 2014 no Núcleo de Educação de Curitiba, também se aplicava ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. O assunto foi apresentado e discutido na comunicação “Implementação do espanhol em escolas públicas do Paraná: desafios que ainda se apresentam” no VIII ENPLEE – Encontro de Professores de Língua Espanhola do Paraná, em maio de 2014. O resumo da apresentação pode ser visualizado nas atas do evento em: <<http://apeepr.com.br/anaisenplee/Anais%20VIII%20ENPLE.pdf>>. Acesso em: 18/6/2015.

questionários aos estudantes. Isso ocorreu depois de consultarmos os estabelecimentos escolares e sabermos sobre a possibilidade de coleta de dados a partir da rotina de cada um deles. Foram aplicados os questionários em 6 dos 13 colégios estaduais – CE, de março a junho de 2014, conforme Quadro 1 a seguir:

Escola	Número de Estudantes
1 – CE São Paulo Apóstolo	394
2 – CE Deputado Olívio Belich	235
3 – CE Professora Luiza Ross	57
4 – CE Flávio Ferreira da Luz	60
5 – CE Doutor Xavier da Silva	44
6 – CE Barão do Rio Branco	78
Total de participantes: 868 estudantes	

QUADRO 1 - ESCOLAS E QUANTIDADE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA
 FONTE: A AUTORA (2015).

As duas versões de questionários aplicados aos estudantes foram estruturadas em três seções com os seguintes títulos: Dados sobre a Escola; Dados sobre o/a Estudante; e Dados sobre a Língua. Os dados solicitados em cada uma dessas partes foram pensados com o objetivo de reunir informações que nos possibilitassem delinear um perfil das escolas e estudantes participantes e, ainda, suas percepções sobre o idioma espanhol em contexto de ensino e aprendizagem.

A seção “Dados sobre a Escola” indagava sobre a relação de proximidade física e social dos estudantes com a estabelecimento escolar. A divisão “Dados sobre o/a Estudante” questionava os dados gerais sobre o aluno, como idade e sexo, se trabalhava ou não e sua frequência semanal de acesso à internet e à televisão.

A seção “Dados sobre a Língua” explorava as opiniões e percepções dos alunos sobre a língua espanhola de forma geral, se consideravam a língua espanhola importante, se gostavam de estudá-la, se se lembravam de músicas, celebridades, filmes, livros, programas de TV, anúncios publicitários de língua espanhola ou que fizessem referência a ela, além de uma questão que pedia que a definissem em uma palavra.

Ao elaborar o questionário, tínhamos como objetivo não explicitar a questão do discurso percebido sobre a língua nos anúncios publicitários televisivos para não

interferir nas respostas dadas pelos estudantes, de modo que fossem as mais originais e espontâneas possíveis. Assim sendo, questionar sobre o idioma ou suas referências em suportes e gêneros variados nos permitiu recolher uma diversidade maior de percepções, sem delimitá-las à sua veiculação na publicidade.

Utilizamos duas versões de questionários, Versão 1 – V1 e Versão 2 – V2. A primeira foi aplicada nas escolas 1 e 2 e, a segunda, nas escolas 3, 4, 5 e 6, de acordo com a ordem apresentada no Quadro 1. A segunda versão passou por alguns ajustes em algumas das questões para posterior tabulação e análise dos dados com maior qualidade de interpretação (tais mudanças serão destacadas ao mostrar as seções para a análise de dados).

Nas duas primeiras escolas foi aplicada a V1 do questionário, na qual as seções foram apresentadas aos alunos nesta ordem: Dados sobre a Escola; Dados sobre o/a Estudante; e Dados sobre a Língua. Nas outras escolas, a ordem de apresentação das seções foi organizada deste modo: Dados sobre a Língua; Dados sobre a Escola; e Dados sobre o/a Estudante.

Com a mudança na ordem de apresentação dos questionamentos objetivamos verificar se haveria alguma alteração nas respostas dadas pelos estudantes com a variação da ordem dos dados a serem respondidos. No entanto, observamos que não houve registro significativo de alteração dos dados expressos pelos estudantes das últimas quatro escolas em comparação com as informações conseguidas nas duas primeiras, influenciada pelos ajustes nos questionários.

A V1 dos questionários foi aplicada nos dois primeiros colégios estaduais para um total de 629 estudantes, ou seja, foi respondida por todos os estudantes de ensino médio das três séries nas duas escolas no período matutino de estudo. Já nos quatro colégios finais, optamos por aplicar a V2 do questionário em apenas uma turma de cada série do ensino médio, com o objetivo de validar os dados colhidos inicialmente. Sendo assim, mais 239 alunos responderam a V2 do questionário. Em dois dos quatro últimos colégios, a aplicação se deu no período matutino e nos outros dois no período noturno de estudo.

Sendo assim, o colhimento de informações por meio de duas versões de questionários ocorreu primeiramente de forma ampla, com aplicação da primeira versão para todas as turmas de ensino médio e, posteriormente, de forma reduzida, com o propósito de validar os dados coletados inicialmente.

A seguir, para apresentar o perfil dos sujeitos pesquisados ao leitor, serão expostos os dados colhidos a partir da seção “Dados sobre o/a Estudante”, que continha sete questionamentos, conforme o Quadro 2:

Dados sobre o/a estudante
a) Idade: _____
b) Sexo: () Masculino () Feminino
c) Série: _____
d) Período de estudo: () Manhã () Tarde () Noite
e) Você trabalha? () Sim () Não
Se sim, quantas horas por semana? (20h ²⁵ () 30h () 40h () mais de 40h
f) Você costuma acessar Internet? () Sim () Não
Se sim, com que frequência?
() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana
() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana
g) Você costuma assistir televisão? () Sim () Não
Se sim, com que frequência?
() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana
() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana

QUADRO 2 - SEÇÃO “DADOS SOBRE O/A ESTUDANTE” DAS DUAS VERSÕES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

Os gráficos a seguir, elaborados a partir dos dados reunidos na seção “Dados sobre o/a Estudante”, mostram as seguintes informações sobre os participantes da pesquisa:

²⁵ A Informação em negrito foi acrescentada na versão 2 de questionário para ajuste na coleta dos dados.

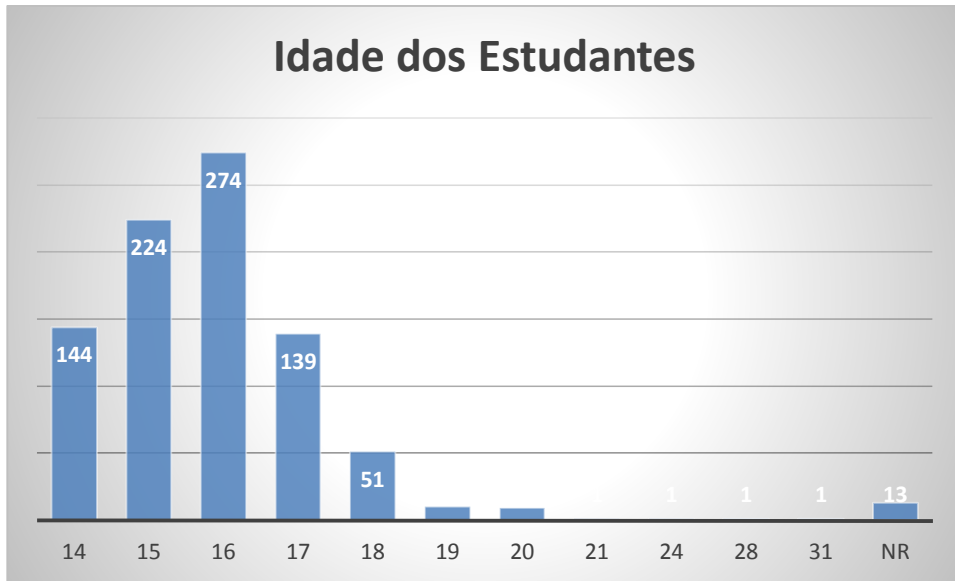


GRÁFICO 2 - IDADE DOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

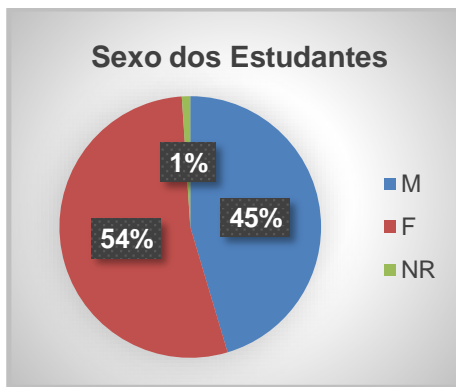


GRÁFICO 3 - SEXO DOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

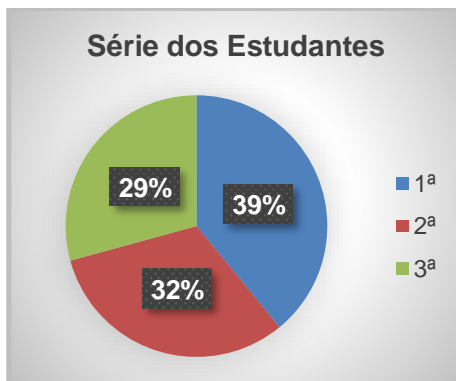


GRÁFICO 4 - SÉRIE DOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

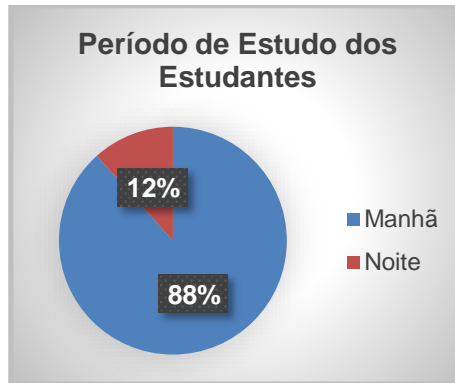


GRÁFICO 5 - PERÍODO DE ESTUDO DOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

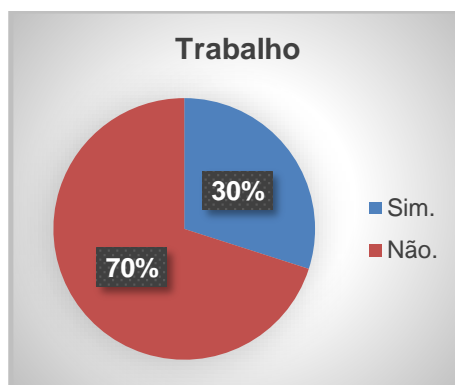


GRÁFICO 6 - SE OS ESTUDANTES TRABALHAM
 FONTE: A AUTORA (2015).

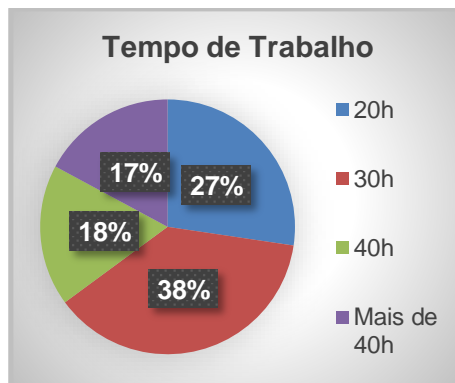


GRÁFICO 7 - TEMPO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

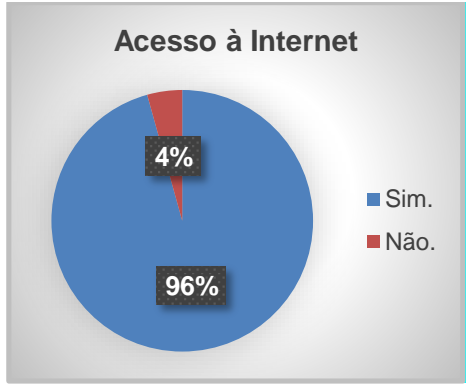


GRÁFICO 8 - ACESSAR INTERNET
 FONTE: A AUTORA (2015).

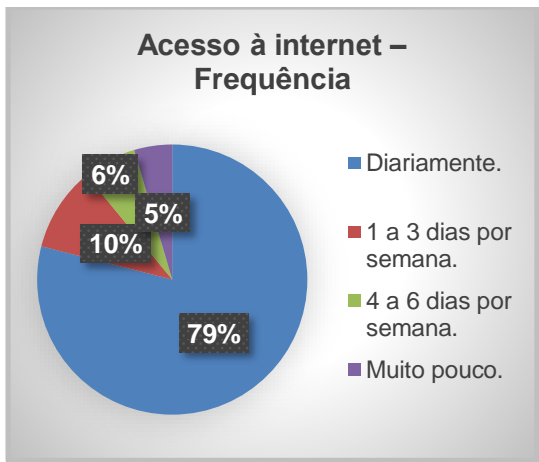


GRÁFICO 9 - ACESSAR INTERNET – FREQUENCIA SEMANAL
 FONTE: A AUTORA (2015).

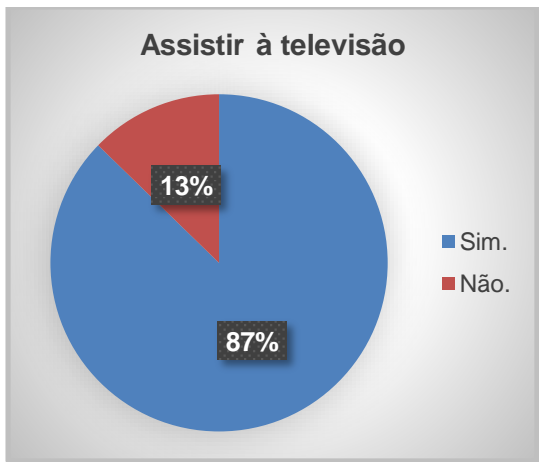


GRÁFICO 10 - ASSISTIR À TELEVISÃO
 FONTE: A AUTORA (2015).

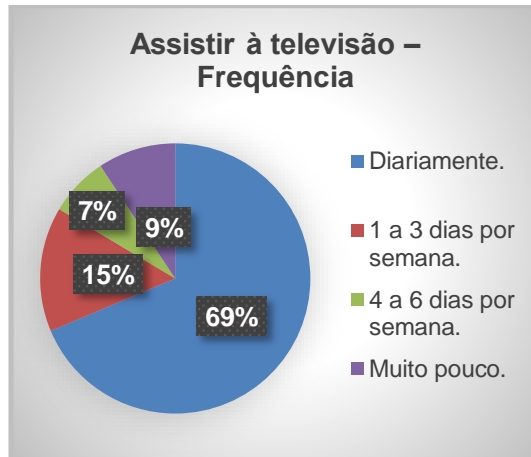


GRÁFICO 11 - ASSISTIR À TELEVISÃO – FREQUENCIA SEMANAL
FONTE: A AUTORA (2015).

Em conformidade com os dados apresentados, podemos traçar como perfil geral dos sujeitos participantes:

- ✓ a maioria dos estudantes são do sexo feminino e se encontram dentro da idade escolar considerada adequada para suas séries de estudo;
- ✓ a maior parte estuda no período da manhã e não trabalha, além de se apresentar em maior número na primeira série do ensino médio;
- ✓ grande parte deles acessam internet e assistem televisão, bem como indicam que se relacionam como esses meios de comunicação diariamente.

Além das duas versões de questionários aplicados aos estudantes, houve dois outros encontros para coleta de dados para a pesquisa: o primeiro deles foi realizado com três turmas da Escola 1, uma de cada série do ensino médio, para que os estudantes visualizassem parte dos anúncios do *corpus* 1 e respondessem a alguns questionamentos sobre sua leitura dos anúncios; o segundo também foi organizado para três turmas da Escola 1, uma de cada série do ensino médio, para visualização de parte dos anúncios selecionados e para apresentar suas percepções a partir de alguns questionamentos apresentados pela pesquisadora. Esse segundo momento de interação com os estudantes foi gravado em áudio e vídeo.

Ao longo dos próximos capítulos do trabalho, discorreremos sobre as informações conseguidas a partir dos três instrumentos de colhimento de dados, conforme a necessidade de discussão dos temas abordados.

Foi dessa maneira que construímos os *corpora* 1 e 2 de investigação, isto é, a seleção dos dezessete filmes publicitários televisivos, e as percepções de estudantes de ensino médio, que se constituem como arquivos de análise, conceito

compreendido em uma perspectiva foucaultiana a partir das discussões desenvolvidas pela Análise de Discurso Francesa.

3 HUMOR COMO ACONCECIMENTO DISCURSIVO NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS

3.1 PORQUE NÓS RIMOS: FORMAS DE HUMOR QUE COABITAM O COTIDIANO

Juíza nega pedido de argentinos

🔖 Salvar · 0 comentários · Imprimir · Reportar

Publicado por [Tribunal de Justiça de Minas Gerais](#) (extraído pelo JusBrasil) e mais **1 usuário** - 4 anos atrás

A juíza da 24ª vara Cível de Belo Horizonte, Yeda Monteiro Athias, julgou improcedente pedido feita à Justiça por três argentinos que vivem no Brasil para que a Companhia de Bebidas das Américas - Ambev e F/Nazca S&S Publicidade Ltda. suspendessem a divulgação e veiculação de peças publicitárias da cerveja Skol que tinham como tema a rivalidade no futebol entre Brasil e Argentina.

A magistrada já havia negado liminar, em junho de 2010, época em que as campanhas estavam sendo veiculadas. Foi negado ainda o pedido de indenização por dano moral e o pedido para que Ambev e F/Nazca S&S promovessem a veiculação de contrapropaganda sobre o tema, nos termos do artigo 60, do [Código de Defesa do Consumidor \(CDC\)](#).

Segundo os argentinos J.A.V., G.A.F. e E.J.R., os autores da ação, as campanhas Argentinos do Samba, Latinhas Falantes - Los Hermanos de 30 e Torcida SKOL - O Hermano possuíam cunho discriminatório e depreciativo à nacionalidade argentina.

Os autores relataram que estavam se sentindo humilhados e constrangidos com as peças publicitárias, que trazem em si a idéia central de que todos os argentinos são maricons, retardados e imbecis. Ainda segundo os argentinos, os comerciais fizeram com que eles fossem motivo de piadas em festas, reuniões e ambiente de trabalho.

A primeira ré, a Ambev, alegou que os comerciais não estavam sendo mais exibidos, uma vez que foram produzidos por ocasião da Copa do Mundo de 2010, momento no qual, independentemente de qualquer propaganda ou fator externo, acirra-se a rivalidade histórica entre brasileiros e argentinos.

A empresa F/Nazca S&S Publicidade defendeu-se dizendo que o objetivo da campanha não era discriminar o povo argentino ou promover a violência entre os dois povos. Alegou ainda que anúncios com o mesmo tom cômico são constantemente veiculados na Argentina com relação ao Brasil.

O trecho acima, divulgado no sítio eletrônico JusBrasil²⁶, relata o mal-estar alegado por cidadãos argentinos residentes no Brasil por conta da veiculação de filmes publicitários televisivos que apresentavam personagens de nacionalidade argentina em situações humorísticas. As situações foram criadas tendo como mote a rivalidade futebolística entre Brasil e Argentina. Ao menos esses três cidadãos argentinos não consideraram apenas um efeito humorístico de propaganda o que foi expresso nos filmes, sentindo-se constrangidos e incomodados a ponto de tratar da questão judicialmente

Para se defender da acusação de ofensa dos três argentinos, a empresa responsável pela marca alegou que o momento histórico — Copa do Mundo de Futebol de 2010 — contribuiu para o acirramento de rivalidade entre os torcedores de ambos os países em questão, talvez sendo esse motivo o causador do mal-estar para os argentinos. Já a agência de propaganda declarou que recursos de humor com as características abordadas (tons cômicos sobre brasileiros e argentinos) são comuns nas publicidades dos dois países. Aqui, no entanto, não nos cabe julgar quem estava com a razão ou “falando a verdade” sobre o discurso nesta situação específica, e sim tomar o caso para direcionar a discussão sobre o riso, sobre o humor. Por que rimos?

Minois, ao percorrer a história do riso e do escárnio, explicita que o riso já é estudado há muitos séculos por muitas disciplinas. Segundo o historiador francês:

o riso esconde seu mistério. Alternadamente agressivo, sarcástico, escarnecedor, amigável, sardônico, angélico, tomando as formas da ironia, do humor, do burlesco, do grotesco, ele é multiforme, ambivalente, ambíguo. Pode expressar tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho ou a simpatia. É isso que faz sua riqueza e fascinação ou, às vezes, seu caráter inquietante, porque, segundo escreve Howard Bloch, “como Merlin, o riso é um fenômeno liminar, um produto das soleiras, [...] o riso está a cavalo sobre uma dupla verdade. Serve ao mesmo tempo para afirmar e para subverter”. Na encruzilhada do físico e do psíquico, do individual e do social, do divino e do diabólico, ele flutua no equívoco, na indeterminação. (MINOIS, 2003, p. 15).

Se nos detemos a observar o cotidiano, é possível perceber as várias facetas que se apresentam para o riso sob a linha fina do *equívoco* e da *indeterminação*. Vejamos algumas possibilidades que fazem os sujeitos rirem. Em tempos de internet, é corriqueiro nas redes sociais a propagação de *memes* que jogam com o sentido da expressão a *“zueira” não tem limites*²⁷. Como exemplos, a ilustração a seguir:

²⁶ A notícia completa, intitulada “Juiz nega pedido de Argentinos”, pode ser visualizada em: <<http://tj-mg.jusbrasil.com.br/noticias/2707185/juiza-nega-pedido-de-argentinos>>. Acesso em: 20/10/2015.

²⁷ De acordo com a norma padrão da língua portuguesa, o adequado é “a zoeira não tem limites”.



FIGURA 1 - EXEMPLOS DE MEMES SOBRE “A ZUEIRA NÃO TEM LIMITES”
 FONTE: SÍTIOS DA INTERNET (2015).²⁸

Geralmente, a propagação de *memes* com tal conotação se dá logo após algum acontecimento considerado, por algum grupo de sujeitos, merecedor de chacota, de zombaria, de riso: um time de futebol que levou uma goleada (7X1, por exemplo); uma celebridade que caiu ou “falou demais” em um evento importante; um político que fez uma declaração inadequada ao seu posto profissional etc. Nesses momentos, surgem gracejos com os mais variados tons de humor sobre o acontecimento em questão e, juntamente deles, os *memes* os quais afirmam que é preciso suportá-los, visto que não há limites para a zoeira, para o sarro generalizado, para o riso. Com isso, surgem os “incomodados com as brincadeiras” e também emergem os debates sobre se há ou não, realmente, um limite para a zoeira, para situações de humor sobre quem é inferiorizado.

²⁸ Os *memes* sobre “a zoeira não tem limites” podem ser visualizados, respectivamente, em:
 1: <<http://geradormemes.com/media/created/8wtp8e.jpg>>. Acesso em: 20/10/2015.
 2: <<http://geradormemes.com/media/created/yxq9lp.jpg>>. Acesso em: 20/10/2015.
 3: <<https://zueirasemlimites.files.wordpress.com/2013/09/cvcb.jpg>>. Acesso em: 20/10/2015.
 4: <<http://geradormemes.com/media/created/4jzsu3.jpg>>. Acesso em: 20/10/2015.

No gênero discursivo piada, normalmente o humor dialoga com os preconceitos das pessoas. De certa forma, essa é a mesma perspectiva dos *memes* sobre a “zoeira” em relação à desqualificação de quem está socialmente em desvantagem. Os preconceitos, conceitos prévios formulados ao longo da história, tratam de assuntos cristalizados socialmente, mas na maioria das vezes representam estereótipos que refletem uma opinião demasiadamente simplificada a respeito da situação, acontecimento, pessoa, raça, classe ou grupo social. É o que nos apontam as discussões de Possenti, no campo linguístico, sobre o assunto. Para o autor, as piadas e os textos humorísticos são “resultado de uma identificação”, ou seja, “de uma identidade construída pelo outro”, podendo pressupor que tal identidade sempre esteja representada por meio de estereótipos (POSSENTI, 2010, p. 39). O autor afirma que só existe a produção de piadas ou textos humorísticos, isto é, somente rimos de “assuntos sérios desde que se tornem populares ou controversos”.

Em época de defesa do politicamente correto, as discussões sobre o riso e o humor calcadas em visões estereotipadas são inflamadas. Há defensores da regulação dos temas das piadas, os quais destacam que a abordagem humorística deve seguir o bom senso e repensar o uso de piadas que ofendam afrodescendentes, mulheres e homossexuais, por exemplo. Também, existem os que falam a favor do discurso do “é só uma piada”, ou seja, defendem que não há limites para o humor e ele precisa ser aceito.

Nessa linha de debate, o documentário “O riso dos outros”²⁹, de Pedro Arantes, produzido pela TV Câmara em 2012, expõe a questão apresentada por meio da voz de profissionais da área do humor, escritores e ativistas. O filme faz uma reflexão sobre a comédia *stand-up* e exhibe depoimentos e opiniões a respeito dos limites do humor em relação ao politicamente correto ou incorreto. Em certo trecho, vem em cena a afirmação “É só uma piada. Não me processem, ok?”, dita pelo humorista Rafinha Bastos. Posteriormente, Bastos explica que o seu papel “é subir no palco e ser engraçado, só isso”, apesar de atestar que considera e lê teorias e questionamentos sobre a função social do comediante. Sobre isso, o ensaísta e professor de Literatura Idelber Avelar indica que “valeria a pena se debruçar um pouco sobre essa frase, para ver o que as pessoas querem dizer quando dizem que tal coisa é só uma piada”.

²⁹ O documentário “O riso dos outros” pode ser visualizado em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54>. Acesso em: 20/10/2015.

A partir de então, no documentário, as opiniões de outros sujeitos sobre a afirmação se seguiram a favor ou contra a ideia de que o humor seria inofensivo:

- ✓ o comediante Maurício Meirelles acredita “que as pessoas têm que parar de interpretar piada como opinião cem por cento do tempo [...] é uma piada.”;
- ✓ a atriz e humorista Marcela Leal reafirma que “é só uma piada”;
- ✓ a blogueira feminista Lola Aronovich compreende como “um insulto [...], uma demonstração de ignorância de uma pessoa dizer é só uma piada, é aquela palavra [...], não é, tudo na vida é uma representação”;
- ✓ o escritor Antônio Prata entende o humor como “um conteúdo disfarçado”, afirmando que não acredita nisso de ser só uma brincadeira por levá-la muito a sério e apontando que “as piadas não têm um fundo de verdade, elas são a verdade, só que a verdade com nariz de palhaço”;
- ✓ o ator e palhaço Hugo Possolo acha “que um artista não pode ser alienado, um comediante não pode se defender só sob o pretexto de ser uma piada.”

Contudo, neste trabalho nosso foco não é o campo do humor, tampouco os porquês que levam as pessoas a rirem centrando a análise especificamente nos gêneros discursivos dessa esfera de comunicação. Optamos por apresentar esses pontos de vista a respeito dos *memes* sobre a “zoeira não tem limites”, a comédia *stand-up* e a piada (gêneros clássicos sobre o humor e o riso) para evidenciar ao leitor que a possibilidade de leitura sobre o humor e o riso é variada e depende muito do lugar de onde estamos falando.

Nesse sentido, o humor como capacidade de compreensão, apreciação e expressão de coisas cômicas, engraçadas e divertidas é recorrente em nosso cotidiano nas mais variadas esferas de comunicação, não se limitando a ocorrer somente em momentos destinados a fazer rir. Inclusive, podemos afirmar que certamente todos nós temos momentos como interlocutores de situações humorísticas, sejam elas por vezes mais engraçadas, ou mais irônicas, ou ainda, mais pejorativas. Pelo fato de compreendemos que a linguagem do humor é bastante diversa, uma piada e/ou situação que provocam o riso em dado momento nem sempre podem ser tomadas como cômicas, levando em conta que o efeito de comicidade seria pressuposto pela ocasião de enunciação do acontecimento e de outros fatores relacionados a ele — emocionais, históricos, culturais, entre outros.

Nesse sentido, estamos de acordo também com Figueiredo (2012, p. 173), que ao estudar o funcionamento do humor na publicidade, compreende-o não restrito

“à piada ou ao programa humorístico na TV”, mas comum no riso, no sorriso, na gargalhada e no esgar de sobranceiras que é resultado da troça, do gracejo, da sátira, da paródia, da repetição e das diversas outras formas de humor que coabitam nosso cotidiano.

Para o autor:

o humor está presente nos mínimos comentários satíricos ou irônicos do chefe, do colega de trabalho ou mesmo do subordinado. Sim, porque o humor tem também sua função de reação ao poder. Por essa mesma razão, o humor está presente na crítica ao Estado e aos mandantes da nação. Não existe tema, assunto, pessoa pública, por mais querida que seja, que não tenha sido objeto de piada, imitação, paródia, caricatura... [...]. Em nosso ponto de vista, o humor é próprio da natureza humana; *in facto*, é a expressão da inteligência que diferencia o homem do animal. A capacidade maravilhosa de tirar a realidade do plano do concreto e tratá-la em suas múltiplas leituras, ambiguidades e inesperadas diferenças é que constrói o universo do humor e, em última instância, denota a inteligência e a capacidade crítica do ser humano. (FIGUEIREDO, 2012, p. 173-174).

Neste estudo, discutimos as possibilidades de leitura das situações de humor que envolvem a língua/cultura hispânica nos anúncios publicitários televisivos. Esse humor seria somente recurso de propaganda? Nesse aspecto, dentro de nossa perspectiva teórica e seguindo um dos campos que orientam o estudo, compreendemos a recorrência de uma regularidade de sentido em anúncios publicitários brasileiros com predominância de humor sobre o idioma espanhol e as suas culturas como acontecimentos discursivos, porque, de acordo com Foucault (2014, p. 31),

é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços [...] [já que] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.

Para Gregolin (2006, p. 87), a noção de acontecimentos discursivos, em uma lógica foucaultiana de análise de discurso, afasta-se de noções utilizadas pela História tradicional — continuidade, linearidade, causalidade, soberania do sujeito — e reconhece os conceitos da “nova história” — descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação. O entendimento dessa noção de acontecimentos discursivos permite estabelecer o recorte que pressupõe nosso objeto de estudo, pois os anúncios que selecionamos são enunciados efetivamente realizados e veiculados pela mídia brasileira e que expõem um discurso humorístico sobre hispano-falantes e suas

culturas. Desse modo, em uma dispersão incalculável, temática e temporal de enunciados produzidos e reproduzidos no cotidiano social dos brasileiros, observamos que há uma cristalização de determinado tipo de discurso sobre o idioma em questão, e sobre suas culturas, o qual definiremos de forma ampla como o discurso que contém humor.

3.2 O DISCURSO HUMORÍSTICO SOBRE A LÍNGUA/CULTURA HISPÂNICA NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS TELEVISIVOS: ANÁLISE DO ARQUIVO 1

Para proceder com o estudo e evidenciar as situações humorísticas que apresentam a *positividade* de um discurso sobre a língua/cultura hispânica, analisaremos, nas próximas páginas, os enunciados que constituem o arquivo 1 da pesquisa, isto é, os dezessete filmes publicitários televisivos com abordagem *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa* sobre a língua espanhola e seus referentes culturais. Para Foucault (2014, p. 155), “a positividade de um discurso [...] caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos”, e “analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de *performances* verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso”³⁰. Para o autor, a *positividade* não desvela, obviamente, quem está com a verdade sobre o discurso, mas indica os enunciados que falam a mesma coisa, que se inscrevem no mesmo nível, no mesmo campo de discussão.

Enfatizamos que a análise dos anúncios encerra muita complexidade, pois o gênero discursivo anúncio publicitário é veiculado em audiovisual, e assim, apesar de detalharmos ao máximo a sequência de cenas e de ilustrá-las a partir de alguns fotogramas, provavelmente não conseguimos dar conta com precisão de cada um dos acontecimentos. No entanto, convidamos o leitor a assistir às publicidades por intermédio dos endereços eletrônicos indicados em nota de rodapé, indicadas junto ao título de cada anúncio, logo antes da descrição do enredo e comentário de análise.

³⁰ Idem, p. 153.

Apoiamos a análise dos anúncios em uma abordagem semiótica³¹ considerando os passos para a análise da imagem explicitados por Joly (1996) em sua obra *Introdução à Análise da Imagem*, visto que o gênero filme publicitário televisivo é formado de signos linguísticos, signos figurativos ou icônicos e signos plásticos em sua constituição como enunciado. Em sua exposição, a autora dá preferência à expressão *mensagem visual* para designar os aspectos de imagem que configuram uma publicidade ou qualquer outra figura, ilustração etc. a ser analisada.

Nesse sentido, e de acordo com Joly:

dentro da *mensagem visual*, vamos distinguir os *signos figurativos* ou *icônicos*, que, de modo codificado, dão uma impressão de semelhança com a realidade jogando com a analogia perceptiva e com os códigos de representação herdados da tradição da representação ocidental. [...] vamos designar com o termo *signos plásticos* os componentes propriamente plásticos da imagem, como a cor, as formas, a composição e a textura. Os signos icônicos e os signos plásticos são então considerados como *signos visuais*, ao mesmo tempo distintos e complementares. (JOLY, 1996, p. 75, grifo da autora).

Para exemplificar a diferença entre signos figurativos ou icônicos e signos plásticos, imaginemos uma *mensagem visual* que contém uma bandeira de um país com as cores desbotadas e marcas de lama. Nesse caso, a bandeira representaria um signo figurativo ou icônico por indicar uma nação específica (aqui não delimitamos qual) e as cores desbotadas e as marcas de lama representariam os signos plásticos (nesse exemplo não evidenciamos o contexto para a significação dos signos plásticos). Segundo Joly (1996, p. 93), a distinção entre signos figurativos ou icônicos e signos plásticos é fundamental para a análise semiótica, pois

permite detectar que uma parte da significação da mensagem visual é determinada pelas escolhas plásticas e não unicamente pelos signos icônicos analógicos, embora o funcionamento dos dois tipos de signo seja circular e complementar.

Entretanto, destacamos que não temos como propósito analisar detalhadamente cada quadro da sequência de cenas dos anúncios a partir da apresentação de cada signo figurativo e signo plástico, tampouco transcrever todos os signos linguísticos tratando de forma minuciosa a amplitude de signos empregados

³¹ Semiótica: Ciência dos signos batizada a princípio de semiologia ou semiótica, e que vai constituir em estudar os diferentes tipos de signos interpretados por nós, estabelecer sua tipologia, encontrar as leis de funcionamento de suas diversas categorias. Os seus grandes precursores foram o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) e o cientista Charles Peirce (1839-1914) (JOLY, 1996, p. 30).

na construção do enunciado, mas, sim, evidenciar aqueles que se relacionam com a formação discursiva que categorizamos e corroboram para a classificação em dada categoria.

Para análise dos dezessete enunciados, também consideramos a perspectiva do Círculo de Bakhtin sobre os *juízos de valor presumidos* com o propósito de compreender o signo verbal a partir de situações extra verbais, não tomando o enunciado como pautado apenas no signo linguístico³². Para os autores do Círculo:

na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extra verbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. A espécie de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos são expressões tais como "isto é mentira", "isto é verdade", "isto é arriscado dizer", "você não pode dizer isto", etc. Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro) levam em consideração muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. *Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extra verbal do enunciado.* Esses juízos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. O discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.³³

Dessa forma, ao tomarmos os enunciados para análise, teremos de observar três fatores que compreendem a formação do *contexto extra verbal* do enunciado: “1) o *horizonte espacial comum dos interlocutores* [...], 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) *sua avaliação* comum dessa situação.” Ou seja, analisaremos os anúncios publicitários televisivos formados por signos linguísticos, figurativos ou icônicos e plásticos a partir de nosso conhecimento, compreensão e avaliação comum sobre o registro (positividade) sempre com o objetivo de perceber a significação que se constrói na relação entre o signo verbal e o extra verbal e, em nosso caso, na contemporaneidade da sociedade brasileira. Nesse entendimento:

³² Fragmento III de *Discurso na vida e discurso na arte*, de VOLOSHINOV, 1926, *Slovo v zhini i slovo v poesie*. Texto traduzido por C.A. Faraco e Cristóvão Tezza para fins didáticos, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press, 1976.

³³ Idem. Grifo dos autores.

a situação extra verbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado — ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.³⁴

Nesse sentido, as análises dos enunciados serão realizadas levando em conta a *positividade* do discurso, conceituada por Foucault (2014); os passos para a análise da *mensagem visual*, propostos por Joly (1996); e os *juízos de valor presumidos* pressupostos pelo Círculo de Bakhtin (1976). As descrições dos enunciados serão apresentadas considerando-se o ano de veiculação das peças na televisão brasileira e a semelhança entre os recursos de humor registrados (a positividade do discurso) para provocar o efeito de comicidade ou o riso no telespectador — a análise dos anúncios seriados será feita em um mesmo comentário com o objetivo de a discussão não se tornar repetitiva.

Para tornar mais claro ao leitor a produção de sentido, e na tentativa de dar a ele a sensação de visualização das peças, faremos a descrição do enredo dos anúncios em conjunto com a apresentação de fotogramas dos filmes. Em seguida, faremos os comentários sobre a positividade do discurso observada sobre a língua espanhola e seus referentes culturais e a classificação de acordo com a categoria formulada. Passemos, então, à descrição dos enredos e à análise dos anúncios do arquivo 1:

³⁴ Ibidem.

Anúncio 1 – Fotogramas referentes à Campanha publicitária Amanco (2009)³⁵



Descrição do enredo: a locução “Os tubos e conexões Amanco são preferidos por sua tecnologia e inovação e é por esta tecnologia que a Amanco é líder na América Latina” sobrepõe imagens de homens trabalhando com a colocação de tubos e conexões em uma obra no Brasil. Ao final da locução, um dos trabalhadores fala “Ele disse América Latina?”, gargalha e grita em um dos tubos que estão sendo instalados na obra: “Pentacampeão”. O som é propagado até a Argentina, onde um trabalhador responde também no tubo: “Veintidós Libertadores!”. O som se propaga novamente, mas para o México. Dois trabalhadores escutam e um deles diz: “Dile algo!”. O outro, então, grita no tubo: “Veinticuatro Concacafs, Viva México”. O som agora se direciona para a Venezuela. Outros dois operários escutam. Um deles diz: “Dáme un título, dáme un título!”. O outro responde: “Miss Universo...”. E o anúncio é finalizado com uma afirmação sobre o produto anunciado.

Comentário de análise: neste primeiro anúncio, como podemos observar, o produto em destaque nada tem a ver com o tema que provoca ou tenta provocar o

³⁵ O anúncio publicitário Amanco pode ser visualizado em:
<http://www.youtube.com/watch?v=Ph090XkibPc>. Acesso em: 28/1/2014.

riso do interlocutor, mas é o meio utilizado para comunicação entre as personagens da história. Ao ouvir a expressão “América Latina”, uma das personagens a relaciona à rivalidade futebolística existente entre os países que a integram. No entanto, acaba sofrendo um gracejo um dos países por não ter tantos títulos no esporte, mas em concursos de beleza. É perceptível o uso de recurso de humor nas cenas apresentadas. A situação de humor foi construída ao destacar a rivalidade futebolística entre países latino-americanos, mas enfatiza, principalmente, a superioridade brasileira sobre os demais países citados. O signo linguístico “América Latina” é desencadeador, na sequência de cenas, do uso do idioma espanhol e de seus referentes culturais no anúncio. Podemos constatar a questão da superioridade brasileira ao observar os signos figurativos ou icônicos e plásticos que representam as nacionalidades nas cenas. Nas sequências de quadros que mostram o Brasil, as personagens brasileiras estão em pé, em um prédio em construção, e pela janela do edifício podemos ver a ponte estaiada que representa a cidade de São Paulo, além de outros edifícios e ruas movimentadas que expressam uma dimensão de urbanização; ainda, vê-se o Museu de Arte de São Paulo e a grandeza das Cataratas do Iguaçu. Nas cenas que mostram a Argentina, temos as personagens trabalhando ajoelhadas no chão, e em plano aberto estão muito pequenas diante da Casa Rosada Argentina. Uma delas, ao falar na tubulação, acaba ficando de quatro, com a cabeça quase encostada ao chão. Na sucessão, temos referências ao México que se apresentam logo após as imagens de lhamas pastando e um deserto com uma pessoa que parece ouvir o que foi dito pelo argentino. As personagens mexicanas estão em espaço pequeno, uma cozinha, ornamentada com vários símbolos do país — a bandeira nacional e um chapéu colorido pendurados na parede, um cacto em cima da mesa. Já as cenas finais representam a Venezuela também com as personagens trabalhando, uma ajoelhada e a outra quase de cócoras no chão, em frente à Assembleia Nacional da Venezuela.

Ao observar as cenas, percebemos uma gradação no sentido de diminuir, inferiorizar as características dos três últimos países em relação ao Brasil, primeiro país mencionado. A postura e gestos das personagens seguem a mesma gradação. Enquanto os brasileiros estão com ar de alegria e seguros de si, os outros representantes estão com semblante e postura de quem precisa provar que também tem algo de bom a ser apresentado, neste caso, sobre títulos futebolísticos. A situação

retratada provoca humor justamente por apresentar essa desvalorização dos países adversários do Brasil em campeonatos de futebol.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 2 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Vivo - Gol (2010)³⁶



Descrição do enredo: um casal assiste a uma partida de futebol da seleção do Brasil e comemora quando o narrador grita “gol” após fazer uma entonação indicando que o jogador ia marcá-lo. A sequência de imagens mostra vários personagens comemorando esse gol, a maioria utilizando camisetas ou objetos com as cores verde e amarelo: pessoas em um bar, um homem atrás de um alambrado, meninos na rua, um bebê. Alguém digita “G0000LLLLL” em uma mensagem de *e-mail*. Segue a sequência de comemoração: um menino, um homem em uma praça próximo a um campo de futebol, dois meninos, um rapaz com a cara pintada de verde e amarelo, pessoas na rua com uma bandeira. Em seguida, aparece a imagem de um celular vibrando em cima de uma mesa e mais comemoração: um casal pulando, um cachorro uivando, um mergulhador gritando, pessoas correndo em uma ponte. Então,

³⁶ O anúncio publicitário Vivo - Gol pode ser visualizado em:
 <<http://www.youtube.com/watch?v=IR9if4YSFgo>>. Acesso em: 28/1/2014.

surge a face de um homem seguida de alguém digitando a palavra *gol* em uma mensagem de celular e um homem em uma sacada. Logo após, aparece a imagem de dois argentinos com uma expressão triste, um deles com um celular na mão, que recebe uma mensagem a qual ele lê “GOOOOLLLLL”. E seguem mais comemorações: uma moça apertando uma corneta e gritando gol, um casal de idosos em uma janela, um ônibus cheio de pessoas balançando. O anúncio é finalizado com informações sobre a marca ao mostrarem um estádio de futebol completamente lotado de torcedores comemorando o gol.

Comentário de análise: neste anúncio, novamente se evidencia a rivalidade futebolística entre os países latino-americanos, mais especificamente a existente entre Brasil e Argentina. Os signos utilizados nas cenas traduzem a alegria do povo brasileiro no momento em que a seleção de futebol do Brasil faz um gol. O contraponto na articulação discursiva do enredo, que oferece abertura para a graça do telespectador, é representada pelas expressões de alegria dos muitos torcedores brasileiros (mulheres, crianças e até animais) em relação aos argentinos, apenas dois. Os fotogramas 1 e 3 representam a diferença entre a expressão dos brasileiros, que é de alegria, e a de dois torcedores estereotipados como argentinos — por meio do uso de camisas da seleção da Argentina e dos cabelos compridos —, que é de desânimo. Ambos estão tristes, sozinhos, com os olhos baixos, por sua seleção ter levado um gol e pelo fato de estarem sendo zombados pelos torcedores brasileiros — o signo linguístico “GOOOOOOLLLL” com a repetição das letras “O” e “L” marcam a proporção da zombaria.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 3 – Seriadados – Fotogramas referentes à Campanha publicitária Visa Bala de Troco - Fila (2010)³⁷



Descrição do enredo: o comercial é iniciado com a pergunta: “Sabe o que acontece com quem não paga com Visa?”. Logo após aparece a imagem de um homem em uma panificadora recebendo muitas balas em suas mãos. Atrás dele está um trio que canta: “Bala de troco, que cosa triste / chuva na fila, que cosa triste / perdendo tiempo, que cosa triste”. Dois deles estão com violões e, o cantor, usa um microfone antigo. Os três trajam uniformes típicos de grupos musicais dos anos 1950. A partir do trecho da canção “chuva na fila”, o anúncio apresenta informações sobre o produto. Ao final, uma cliente mostra o cartão anunciado para pagar a conta. Nesse momento, o trio faz gestos de desapontamento e começa a se retirar da cena.

³⁷ O anúncio publicitário Visa Bala de Troco – Fila pode ser visualizado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZSqoMHVF5F0>>. Acesso em: 28/1/2014.

Anúncio 4 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Visa Bala de Troco - Comércio (2010)³⁸



Descrição do enredo: após o tilintar de uma caixa registradora, um homem entrega uma nota de dinheiro ao atendente, que responde, ao tempo em que joga muitas balas nas mãos do cliente: “Tô sem troco, aceita balinha?”. Atrás desse homem surge um trio cantando um bolero: “Bala de troco, que cosa triste / es mucho troco, que cosa triste / no tiene troco, que cosa triste”. Enquanto a canção é tocada, várias cenas de compra e venda de produtos no comércio em geral são exibidas, todas caracterizadas por situações inusitadas de pessoas enfrentando problemas para pagar a conta com dinheiro. Ao final, o trio de cantores se retira da cena, com aparência desanimada, depois que um cliente apresenta um cartão de crédito para pagar a conta. A finalização do anúncio é feita com a locução de informações sobre o produto.

³⁸ O anúncio publicitário Visa Bala de Troco – Comércio pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6D2yDWVPtQs>>. Acesso em: 28/1/2014.

Anúncio 5 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Visa Bala de Troco - Supermercado (2011)³⁹



Descrição do enredo: em um supermercado, um rapaz tira uma nota da carteira e a movimenta no sentido de entregar à operadora do caixa, que diz: “Ih, tem troco não!”. Nisso surge um trio de cantores de bolero: “No tiene troco, que cosa triste / tá sin trocado, que cosa triste / bala de troco, que cosa triste”. Enquanto eles cantam, aparecem na tela cenas de clientes e funcionários do supermercado também cantando a canção e fazendo gestos que indicam tristeza. Ao final da música, a operadora do caixa pergunta ao rapaz “Aceita balinha?” e, em seguida, joga muitas balas em sua mão. Ao virar o corpo, uma moça mostra o cartão anunciado ao rapaz, balançando-o em um gesto de sugestão de uso do cartão como substituto para o dinheiro. Então, em meio à locução de informações sobre o produto, aparece em cena a imagem do rapaz que inicialmente tentara pagar a compra com dinheiro rodeado de pessoas — que parecem verificar sua ação — e entregando, agora, o cartão para pagar suas compras. O anúncio é encerrado com o rapaz indo embora do

³⁹ O anúncio publicitário Visa Bala de Troco – Supermercado pode ser visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=4kDZP2HLaxg>. Acesso em: 28/1/2014.

supermercado tranquilamente e comendo alguma coisa, enquanto atrás dele o trio de cantores é carregado em um carrinho de carga de supermercado.

Anúncio 6 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Que cosa Triste – Câmera Escondida (2011)⁴⁰



Descrição do enredo: um senhor compra algo numa banca de revistas localizada em uma rua movimentada e vai pagar. A atendente lhe pergunta: “Vai pagar com dinheiro, né?”. Nisso, um trio de cantores de bolero aparece de surpresa e canta: “Usar dinheiro, que cosa triste / tá sin trocado, que cosa triste / no usa Visa, que cosa triste.” Durante a canção é exibida uma sequência de cenas de pessoas sendo surpreendidas pelos mesmos cantores por pagarem a conta com dinheiro. O comercial termina com a locução de informações sobre o produto e com um rapaz que apresenta um cartão para pagar a conta, o que deixa o trio de cantores desapontado.

Comentário de análise: a locução “Sabe o que acontece com quem não paga com Visa?” do primeiro anúncio da série “Bala de troco” cria uma expectativa no telespectador de que algo nada positivo ocorre ao cliente que não paga com o cartão

⁴⁰ O anúncio publicitário Que cosa triste – Câmera Escondida pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=v4KJp2dMGMI>>. Acesso em: 28/1/2014.

de crédito Visa, dada a entonação com que é pronunciada. De fato, as cenas reproduzidas posteriormente ilustram com detalhes essa prerrogativa. Ao som de uma trilha sonora que insiste em nos acompanhar por onde formos — “Bala de troco, que cosa triste...” —, pessoas em cena aparecem desanimadas, em fila, sob a chuva e sob o sol. As cores que marcam essas sequências são neutras, voltadas para os tons pastéis de bege e marrom. A cor azul se sobressai apenas nas balinhas jogadas nas mãos do cliente que pagou a compra com dinheiro e no traje dos intérpretes da canção, estereotipados como um trio de cantores de bolero. Estes acabam por representar a cultura hispano-americana de forma ampla, visto que o gênero musical usado na canção, o bolero, apesar de ter origem cubana, tornou-se conhecido como canção romântica mexicana e também é um gênero musical comum em outros países latino-americanos⁴¹. As cenas voltam ao padrão normal de cores logo após a apresentação, por uma cliente, do cartão anunciado para pagar a conta. Nesse momento, a “canção chiclete” também é deixada de lado e a mensagem “Go”, em inglês, surge colorida (Go, nesse contexto, significa “vai”, relacionando-se ao título da campanha, Vai de Visa). “Go” está marcado em vidros coloridos de perfumes, logo atrás da cliente e depois da retirada do trio de cantores, representando a “volta da cor” para quem utiliza o produto. A situação de humor no anúncio é embalada pelo “portunhol” e seus referentes culturais, sendo um tanto voltada para o escárnio, visto que a canção em portunhol é a trilha sonora de um dia não tão agradável para quem não usa o cartão. É importante atentar-se para a letra da música em portunhol e para a repetição dos versos “que cosa triste”. Aqui, reiteramos a correlação com o bordão “*La garantía soy yo*” ao tomar esse linguajar como algo de menor valor, que não deve ser levado a sério, como corruptela da língua. Essa repetição fez muito sucesso à época de veiculação do anúncio, tanto que acabou sendo reproduzida em série nos anúncios do produto.

A segunda peça da série publicitária segue as mesmas características apresentadas na anteriormente comentada. Os quadros que seguem com a trilha sonora “Bala de troco” possuem cores em tons pastéis e passam uma sensação de desânimo. O trio de cantores de bolero executa a canção em portunhol nas cenas em

⁴¹ Referências sobre o bolero encontradas no artigo Canções que são para sempre. Endereço eletrônico: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/07/090-093-172.pdf?286bdd>>. Acesso em 22/7/2015.

que o cliente está triste, desanimado por não ser bem atendido ao tentar pagar as compras com dinheiro.

O terceiro anúncio segue na mesma linha de articulação discursiva para provocar o riso no telespectador. Logo após o gatilho “Ih, tem troco não!”, a canção em português se faz trilha sonora das situações engraçadas e desconfortáveis pelas quais passa o cliente que tenta pagar a conta com dinheiro.

A quarta peça de publicidade da série foi lançada utilizando-se da mesma canção como trilha. Nesse anúncio, a música é usada pelo trio de cantores para iniciar uma sátira sobre o cliente da banca de revista que tenta pagar a conta com dinheiro. Seguindo o estilo de “pegadinha”, causa susto, e logo após, riso nos clientes surpreendidos. E, mais uma vez, o uso do idioma espanhol e seus referentes culturais se restringe aos momentos engraçados da sequência de cenas. Em todos os anúncios dessa série, as referências ao idioma espanhol e suas culturas são retiradas das cenas no momento que as situações apontadas como problemáticas terminam. O trio de cantores, então, deixa a cena com ar de desapontamento — no terceiro anúncio são levados como carga em um carrinho de supermercado.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 7 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Vai de Visa – Café (2011)⁴²



⁴² O anúncio publicitário Vai de Visa Café pode ser visualizado em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=uDM5XcxACE0>>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: a imagem de uma cafeteria é seguida de uma cena em que um rapaz chega até o caixa, pede um café e, simultaneamente, entrega uma nota de dinheiro. O atendente pega a nota, olha com cara de preocupação e se posiciona com ar de insatisfação. Nesse momento, há uma mensagem verbal que diz: “Xi, dinheiro”. A locução é intercalada com a imagem do rapaz do caixa assoviando para seus colegas de trabalho, e dizendo: “Quero ver arrumar troco!”. Em seguida, aparecem imagens de instrumentos musicais e ouve-se a canção: “*Uno, dos, três, cuatro, guantanamera, guajira, guantanamera*”. Após, a locução questiona o telespectador perguntando-lhe “Pra que gastar seu tempo esperando moedinhas?” e mostrando imagens dos funcionários do café cantando por muito tempo — durante o dia, à noite, sob a chuva — esperando por doação de moedas. O anúncio é finalizado com uma mensagem narrada que informa sobre o produto anunciado.

Comentário de análise: a campanha Vai de Visa – Café também explora estereótipos da cultura latino-americana de forma ampla por meio da citação da canção *Guantanamera*, de raiz cubana, e do bolero. Por seu alcance expressivo, devido a regravações feitas por artistas de vários países latinos, essa canção acaba por simbolizar o idioma e a cultura da América Latina. É perceptível que a execução da canção desencadeia uma série de cenas engraçadas pelo fato de começar a ser interpretada logo depois de o atendente assoviar, com expressão facial e corporal de completo desagrado, convocando seus colegas para uma apresentação de rua em troca de moedas. Essa ação se desenvolve de forma satírica, com movimentos por parte das personagens no sentido de levar graça à situação. O uso da canção se encerra após os três rapazes intérpretes (em referência a um trio de cantores de bolero), com expressões de desapontamento, perceberem que seu desempenho musical em troca de moedas não é mais necessário.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 8 – Seriadados – Fotogramas referentes à Campanha publicitária Pôneis Malditos (2011)⁴³



Descrição do enredo: Após a cena de um matagal, um homem surge dentro de um automóvel parado olhando para fora, sendo possível, então, notar que se trata de um modelo de picape — a qual entendemos ser uma representação da concorrência — que está patinando na lama. A mensagem verbal diz: “Você quer uma picape que tenha cavalos ou pôneis?”. O homem, em seguida, desce da picape e a chuta, falando com sinal de indignação: “Pôneis malditos”. Nisso, o capô da picape se abre e o motor é ilustrado como um carrossel colorido, de conto de fadas, com três pôneis que cantam: “Pônei maldito, pônei maldito, venha com a gente atolar, odeio barro, odeio lama, que nojinho, não vou sair do lugar!”. Um dos pôneis coloridos voa até o homem, joga um beijo que se transforma em um coração e diz: “*Te quero*”. O anúncio é finalizado com a apresentação da picape anunciada passando por um lamaçal enquanto ouve-se a locução de suas características técnicas.

⁴³ O anúncio publicitário Pôneis Malditos pode ser visualizado em:
 <<https://www.youtube.com/watch?v=X3yGSJE53kU&feature=related>>. Acesso em: 28/1/2014.

Anúncio 9 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Cavalgada dos Pôneis (2012)⁴⁴



Descrição do enredo: em uma cena de animação, pôneis coloridos percorrem um campo verde composto por árvores e flores em direção norte, sendo dois deles em cima de uma espécie de catapulta que carrega um coração, cantando: “Pôneis, somos os pôneis, pôneis malditos, lá, lá, lá! Temos nojinho de barro, nojinho de lama, lá, lá, lá!”. Um dos pôneis salta outro e acaba caindo com ar de deboche. O plano muda para outro cenário, no qual aparece um pneu patinando na lama, e, em seguida, volta para a cena de animação dos pôneis, que se posicionam para despedir o coração e flechas com setas de coração em direção a um homem no momento em que anda na lama e abre o capô de uma picape. Entendemos, então, que os pôneis formariam a engrenagem do motor do automóvel. Depois, dois deles se aproximam do homem e dizem: “Te quero, mucho”. O anúncio prossegue com as indicações técnicas do produto anunciado.

Comentário de análise: o primeiro desses anúncios causou muita polêmica nas redes sociais quando lançado por ilustrar símbolos infantis com mote pejorativo.

⁴⁴ O anúncio publicitário Cavalgada dos Pôneis pode ser visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=g9FAtURumsl>. Acesso em: 28/1/2014.

Ao observar o registro da língua espanhola no anúncio por meio da expressão “*Te quiero*” (“eu te amo”, em português), podemos verificar que ocorre na sucessão de mensagens visuais e linguísticas usadas para depreciar as características do produto concorrente ao anunciado. O “*Te quiero*” finaliza essa sequência de brincadeiras como se fosse a “cereja do bolo” (expressão usada por um internauta ao comentar o anúncio em uma rede social à época da veiculação da peça). Nos dois anúncios há um confronto entre os signos icônicos e plásticos infantis e as características “fortes, robustas, masculinas” relacionadas ao automóvel anunciado, com muitos cavalos de potência. Desse modo, com os pôneis coloridos foram vinculados ao menino/infantil, ficando em evidência que a marca concorrente seria um produto destinado a meninos e não a homens. Contudo, parece-nos estranho que, nas duas sequências, a “cereja do bolo” que finaliza a situação humorística a qual deprecia a marca concorrente seja uma expressão linguística em língua espanhola. É aparente a ironia nas expressões ao serem pronunciadas, depreciando o automóvel concorrente. Dessa forma, é difícil não relacionar novamente o enunciado com o famoso bordão “*La garantía soy yo*”, por qualificar o produto concorrente como de procedência e qualidade duvidosas.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 10 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Havaianas – Argentinos (2012)⁴⁵



⁴⁵ O anúncio publicitário Havaianas – Argentinos pode ser visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=oa-FMP6BpTc>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: a sequência mostra uma banca de revistas em uma rua movimentada por pedestres e três rapazes adentrando esse local. Ao entrarem, cumprimentam o atendente enquanto manuseiam o produto anunciado: “*Hola, buenas.*” O atendente pergunta: “Primeira vez no Brasil?”. Um dos rapazes responde: “*Sí, sí.*” O atendente retoma a palavra: “Rapazes, vocês vão adorar, o Brasil é lindo”. O rapaz contesta: “*Pero no es tan bello como la Argentina.*” O atendente: “E as nossas mulheres? São belíssimas!”. O rapaz: “*Claro, pero las chicas argentinas son más bellas.*” O atendente: “Sem falar no brasileiro que é divertido, é *muy* engraçado.” O rapaz: “*Nosotros somos mucho más engraçados.*” Nisso, outro rapaz pergunta ao atendente: “*Tenés esta, pero con la banderita Argentina?*”. O atendente diz com tom de risada: “Como é que é? Havaianas com bandeira da Argentina? Rapaz, vocês têm razão, hein, vocês são *mucho más engraçados.*” O comercial termina com os rapazes saindo da banca após comprar o produto, um batendo no outro, em tom de repreensão pelo fato ocorrido, e uma locução com o nome do produto.

Comentário de análise: nesse anúncio, de certa forma, apresenta-se mais uma vez a rivalidade futebolística existente entre Brasil e Argentina. Dada rivalidade acaba por criar, em outros contextos, uma competição entre brasileiros e argentinos. A situação de humor na peça é organizada a partir da disputa para ver quem é melhor, o Brasil ou a Argentina. O atendente brasileiro destaca as qualidades do Brasil, enquanto uma das personagens, caracterizada como argentina, o contradiz, afirmando que a Argentina tem melhores qualidades. Há, contudo, uma ruptura na discussão entre os dois causada pela pergunta “*Tenés esta, pero con la banderita Argentina?*”. A pergunta causa surpresa e graça no atendente, fazendo-o mudar de lado no debate e concordar que os argentinos são muito mais engraçados, portanto, teriam melhor qualidade. Obviamente que tal mudança se evidencia como uma ironia, pois ele concorda que os argentinos são mais engraçados em forma de gracejo, já

que seria impossível uma marca genuinamente brasileira produzir seu produto com a bandeira da Argentina. É interessante observar que durante quase todas as cenas as personagens argentinas se encontram de costas para o telespectador, mostradas lateralmente, como se estivessem se escondendo, enquanto o brasileiro é visualizado de frente, de forma ampla. Quando descobrem que não há chinelos com a bandeira de seu país, ao serem zombados pelo brasileiro, suas expressões demonstram decepção e vergonha.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 11 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Fisk – Marcelo Serrado (2012)⁴⁶



Descrição do enredo: o autor Marcelo Serrado está em uma escola de idiomas da marca anunciada, caminha em direção à câmera e passa informações sobre a escola. Ele entra em uma das salas de aula e fala mais sobre o produto anunciado. Uma das estudantes diz em inglês que é sua fã e ele agradece. O ator entra em outra sala e continua a abordar as especificações da marca quando uma

⁴⁶ O anúncio publicitário Fisk – Marcelo Serrado pode ser visualizado em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=spJXVwBJzCc>>. Acesso em: 28/1/2014.

estudante olha para ele e pergunta: “*Marcelo, tu acá?*”. Ele responde: “*Sí, soy yo.*” A cena continua na mesma sala, na qual outros estudantes se surpreendem com a presença do ator. O anúncio termina com mais informações sobre a marca narradas pelo ator.

Comentário de análise: esse anúncio expressa a abordagem 2, indicada no gráfico do capítulo 1. Assim, não há nenhuma situação de humor envolvendo a língua/cultura hispânica em seu conteúdo. A sequência de quadros apresenta as personagens, estudantes de idiomas, com expressões faciais e corporais que representam sua satisfação em estar naquele local. Os cenários representam as salas de aula da escola de idiomas anunciada. As salas são mostradas como ambientes organizados e com os recursos necessários para dar suporte ao estudante. A referência à língua espanhola na peça é feita no diálogo entre o ator convidado para apresentar as características do produto e uma personagem (uma estudante). No diálogo, a fala da moça mostra a sua surpresa em encontrar o ator na sala de aula, fato que o ator corrobora respondendo que é ele mesmo que está ali. Apesar da aparente surpresa por parte da estudante, a cena não apresenta tom de comicidade.

Abordagem empregada: não engraçada, não irônica ou não pejorativa.

Anúncio 12 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Fisk – Aeroporto (2012)⁴⁷



⁴⁷ O anúncio publicitário Fisk – Aeroporto pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=k92HEclH7bg>>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: a cena do comercial se passa em um aeroporto, mostrando um casal, uma moça e um rapaz, que esperam na fila para fazer o *check-in*. Nesse momento, chega uma mulher bonita e pergunta em inglês ao rapaz se aquele voo é o que vai para Nova Iorque. Ele responde, também em inglês, que sim e convida a mulher a se juntar a eles. A moça que o acompanha não gosta da atitude dele e o repreende. Ele responde, então, que está treinando seu inglês e a chama de ciumenta. Nisso, chega um homem bonito e pergunta para a moça: “*Discúlpame, linda, el vuelo para Buenos Aires es este?*” Eis que ela responde: “*No, pero podría ser.*” O rapaz não gosta nada da situação e diz à moça: “*?Qué pasa, qué pasa?*” Ela, nesse momento, diz que está treinando seu espanhol. O anúncio é finalizado com informações sobre a marca.

Comentário de análise: este comercial apresenta uma situação humorística protagonizada por um casal de namorados em uma cena de ciúmes. Dois idiomas, o espanhol e o inglês, são citados na peça. O efeito de humor ocorre pelo encadeamento das situações envolvendo ciúmes que se sucedem. O rapaz fica visivelmente encantado com a mulher bonita que lhe pede a informação sobre o voo (seguindo a proposição de que, normalmente, os homens não resistem a uma mulher bonita) e a convida para se juntar a ele e sua namorada, a qual fica incomodada e o repreende com um tapa no ombro. Ele, então, contesta dizendo que só está treinando o seu inglês. Até essa parte já teríamos um provável riso do telespectador, mas a situação tem uma sequência inusitada. A moça também é interpelada por um homem bonito, que também pede informações sobre um voo. Ao responder ao rapaz, ela lamenta que o voo pelo qual aguarda não é o mesmo que ele procura. O riso ou o sorriso irônico de humor é provocado no espectador pela quebra do presumido de que as mulheres são mais comportadas que os homens, porque, aqui, a moça usa a mesma desculpa do namorado para flertar com o rapaz que fala espanhol. Esse

anúncio foge à regra de abordagem dada aos idiomas na mídia, pois geralmente a língua inglesa é padronizada como séria na publicidade em geral, sendo caracterizada com linguagem de humor somente em ocasiões nas quais as personagens não dominam a língua para uso, de modo que a situação é que se torna engraçada e não a língua ou seu referencial. A nacionalidade argentina pode ser sugerida no anúncio pela indicação de lugar de destino do rapaz que participa do diálogo, mas não está sendo tratada de maneira irônica ou pejorativa nessa ocasião. No entanto, ressaltamos que é mais um anúncio em que o idioma espanhol é apresentado em um contexto de comicidade, apesar de os signos linguísticos, icônicos ou figurativos e plásticos, não evidenciarem uma abordagem engraçada, irônica ou pejorativa sobre o idioma espanhol e seus referentes especificamente.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 13 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Omar Calçados (2012)⁴⁸



⁴⁸ O anúncio publicitário Omar Calçados pode ser visualizado em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uNYczvmOiOY>. Acesso em: 28/1/2014.

Descrição do enredo: o anúncio mostra modelos desfilando em ruas de uma grande cidade enquanto ouvimos uma música do gênero eletrônico que é reproduzida como trilha sonora. O desfile com características de muito *glamour* é acompanhado de uma narração que intercala palavras em inglês e em espanhol. As frases ditas em língua espanhola são: “*Hola, que tal?*”, “*Cómo te va?*”, “*Qué tal estás, corazón?*”. A sequência de desfiles é encerrada com informações sobre a marca.

Comentário de análise: no comercial prevalece a abordagem 2 de análise, ou seja, o idioma e seu referente cultural são enunciados como não engraçados, não irônicos ou não pejorativos. Contudo, o que chama atenção nessa peça são as mensagens visuais que simbolizam um ambiente agradável, com a presença de pessoas bonitas e bem vestidas. Os quadros lembram referências de viagens, lugares bonitos, glamorosos, ao caminharem pelas ruas de cidades importantes, com belos edifícios. Curiosamente, a peça foi veiculada em um momento no qual ficou mais barato, para a classe média, viajar para países como Argentina, Uruguai e Chile, cujas capitais apresentam uma arquitetura semelhante à retratada nas cenas do anúncio (com um ar europeu).

Abordagem empregada: não engraçada, não irônica ou não pejorativa.

Anúncio 14 – Seriadados – Fiat Strada – Fotogramas referentes à Campanha publicitária Fiat Estrada – Chapeuzinho Vermelho (2013)⁴⁹



⁴⁹ O anúncio publicitário Fiat Estrada – Chapeuzinho Vermelho pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4BTOYx5DJE8>>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: Uma moça com um capuz vermelho caminha por um bosque e se aproxima de um automóvel ao mesmo tempo em que uma senhora também se aproxima. Começa uma canção: “*Uepa, un, dos, tres, chapeuzinho indo pra casa na vila, e o lobo mal atrás.*” A cenas mostram uma senhora dirigindo um automóvel, a moça de capuz no banco do carona e um lobo que surge de uma cesta na parte de trás da picape. A música continua — “*Un, dos, três, alemãs carregando uma enorme salsicha, com mostarda me gusta más.*” —, sobreposta à cena de quatro moças loiras no automóvel. Em seguida, as personagens são alteradas para japoneses indo a uma pescaria: “*Un, dos, tres, cabe tudo pra pescaria, japonês, un pasito pra trás.*” O anúncio é encerrado com uma locução sobre o produto utilizando entonação de língua espanhola.

Anúncio 15 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Fiat Estrada – Mágico (2013)⁵⁰



⁵⁰ O anúncio publicitário Fiat Estrada – Mágico pode ser visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=zWTWM8OBU10>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: um rapaz e uma moça entram em um automóvel. A trilha sonora é iniciada: “*Uepa, un, dos, tres, o mágico e su assistente, um, dos, três, o coelho sabe o que faz*”. Nisso, o coelho faz uma mágica e troca de lugar com o mágico para ficar próximo da assistente. Muda a cena, alguns japoneses colhem vegetais em uma plantação, e a canção diz: “*Um, dos, tres, acelga, almeirão, berinjela e tomilho*”. Um espantalho diz: “*Un, dos, tres, é bom comer vegetais.*” Muda a cena novamente, três patos de borracha em um carro que passa por um lava-rápido: “*Un, dos, tres, patinhos que hablan, que água fria.*” Aparece uma pata de borracha de biquíni no meio da espuma da lavagem: “*Un, dos, tres, agora vai esquentar*”.

Comentário de análise: a menção ao idioma espanhol no enunciado é expresso na trilha sonora. A música utilizada como referência na trilha é bem conhecida no Brasil por ser a paródia de uma canção interpretada por um músico de sucesso e popular em nosso país⁵¹, ouvida normalmente em situações alegres, em momentos festivos. Nas duas sequências publicitárias, a trilha sonora em portunhol nitidamente encerra o motejo sobre as cenas ilustradas, pois seu refrão “*Un, dos, tres*” se relaciona com a característica inovadora do produto anunciado, as três portas, e também com as três situações inusitadas que ocorrem ao longo dos 30 segundos do enunciado, sempre dentro da picape. No primeiro anúncio temos três sequências: chapeuzinho indo para a casa na vila; alemães comendo uma enorme salsicha; caber tudo para pescaria. No segundo, mais três: o mágico e sua assistente; japoneses que plantam vegetais; patinhos que tomam banho em um lava-rápido. A citação de signos linguísticos em portunhol produz a ênfase sobre o tom de piada nos momentos extraordinários das três sequências. Extraordinários porque todos apresentam elementos estranhos à realidade das situações — o lobo falso, a salsicha e o pote de

⁵¹ Canção “Maria”, do cantor e compositor porto-riquenho Rick Martin.

mostarda gigantes, o peixe gigante, o coelho que troca de lugar com o mágico, o espantalho que canta, os patinhos que cantam. Podemos observar a referência à etnia alemã de forma estereotipada, com possível conotação sexual, utilizando a língua espanhola para destacar essa ambiguidade: com mostarda “*me gusta más*”. A mesma possível conotação sexual é evidenciada nas cenas em que os patos estão no lava-rápido, ao aparecer uma pata de borracha vestida com biquíni vermelho e de bolinhas no meio da espuma da lavagem: “*Un, dos, tres, agora vai esquentar*”. Os quadros foram construídos a partir de um mosaico de mensagens visuais que extrapolam os limites do aceitável na realidade, sendo bem perceptível o uso da trilha sonora como organizadora dos momentos que enfatizam as cenas extraordinárias.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Anúncio 16 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Fisk – Museu (2013)⁵²



Descrição do enredo: Em um museu, um guarda com uma lanterna na mão caminha entre as peças em exposição e canta o *jingle* da marca. Ao final, é

⁵² O anúncio publicitário Fisk – Museu pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-U4mA378bMQ>>. Acesso em: 28/1/2014.

interrompido por uma voz grossa que complementa a frase com o nome da marca em tom assustador. O guarda, com cara de espanto, aponta a lanterna para um gorila em exposição, o qual está empalhado e imóvel. Em outro cenário, uma adolescente visualiza um *tablet* e fala sobre as novidades do espaço *on-line* do produto anunciado. No momento em que ela entra na parte destinada a passageiros de um automóvel, o motorista se vira em direção a ela e canta novamente o *jingle* do produto anunciado. Em mais um cenário diferente, um restaurante, o garçom tenta anotar o pedido do cliente que fala em inglês e lhe informa: “Hum, eu não falo inglês.” O cliente, então, pergunta: “¿Hablas español?”. O garçom de forma engraçada, movimentando-se bastante, quase numa dancinha, diz: “Hum, un poquetito”. A voz dele muda para um tom mais agudo, o que reforça o tom engraçado. A cliente de outra mesa intervém com uma locução para enfatizar a marca anunciada.

Comentário de análise: neste comercial, evidencia-se a diferença de abordagem entre as línguas espanhola e inglesa, visto que são apresentadas de forma oposta, com a padronização comum aos dois idiomas na publicidade em geral: o idioma inglês caracterizado como sério, e, em contrapartida, o trecho em que o idioma espanhol é retratado em tom de piada apelando para o gracejo da personagem pelo fato de falar a língua parcialmente.

Anúncio 17 - Fotogramas referentes à Campanha publicitária Casas Bahia - Argentinos (2014)⁵³



⁵³ O anúncio publicitário Casas Bahia - Argentinos pode ser visualizado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=WVgYOaERNj4>>. Acesso em: 28/1/2014.



Descrição do enredo: A cena inicial mostra um argentino segurando um cartaz com informações sobre a marca. A personagem se movimenta ao som de um tango e está dentro de uma loja de eletrodomésticos. Nesse momento, um atendente nota quando vários argentinos entram no local e cantam: “*Argentina, Argentina, Argentina*”. Um deles se dirige ao atendente e diz: “*Hola, que tal, queremos uma TV nueva, para ver nuestra Argentina.*” E continuam a cantar: “*Argentina, Argentina, Argentina.*” O atendente os chama de “*hermanos*” e explica como funciona a promoção de um dos produtos vendidos pela marca anunciada. Ao final, depois de entender que a promoção vincula a vitória da seleção de futebol do Brasil ao título de campeã na Copa do Mundo, os personagens acabam mudando, um pouco constrangidos e sem nenhuma convicção, o grito de guerra para: “*Brasil, Brasil, Brasil*”. O restante do anúncio fala sobre as características da promoção e da marca.

Comentário de análise: o anúncio apresenta a abordagem 1 de análise, assim como a maioria dos enunciados publicitários selecionadas para o *corpus* 1 de investigação. Evidencia, portanto, mais uma vez o idioma espanhol e o tecido cultural que o envolve de forma *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*. Reitera a rivalidade entre brasileiros e argentinos de forma estereotipada, joga com a questão doportunhol e também com o aspecto físico das personagens: cabelos compridos e barba, com faixas nos cabelos.

Abordagem empregada: engraçada, irônica ou pejorativa.

Elaboramos categorias para a síntese da análise dos anúncios a fim de torná-la mais compreensível ao leitor e de demonstrar que a abordagem 1, *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*, é predominante nos enunciados, ou seja, não se restringem à questão da rivalidade futebolística entre Brasil e Argentina como se pode pensar

inicialmente. Sendo assim, os anúncios do arquivo 1 apresentam as variações de referências dos temas dispostos no quadro a seguir:

Tipo de referência sobre a língua/cultura hispânica	Anúncios
Expressão linguística sem referência à nacionalidade específica	Pôneis Malditos (2011) Cavalgada dos Pôneis (2012) Fiat Estrada – Chapeuzinho Vermelho (2013) Fiat Estrada – Mágico (2013)
Citação de nacionalidade	Vai de Visa – Café (2011) Havaianas – Argentinos (2012) Amanco (2009) Fisk – Aeroporto (2012)
Rivalidade futebolística entre países de fala hispânica	Amanco (2009) Casas Bahia - Argentinos (2014) Vivo - Gol (2010)
Cultura hispânica de forma ampla expressa em forma de canção	Vai de Visa – Café (2011) Visa Bala de Troco - Fila (2010) Visa Bala de Troco – Comércio Visa Bala de Troco - Comércio (2010) Visa Bala de Troco - Supermercado (2011) Que cosa Triste – Câmera Escondida (2011) Fiat Estrada – Chapeuzinho Vermelho (2013) Fiat Estrada – Mágico (2013)
Uso de portunhol	Visa Bala de Troco - Fila (2010) Visa Bala de Troco - Comércio (2010) Visa Bala de Troco - Supermercado (2011)

	Que cosa Triste – Câmera Escondida (2011) Havaianas – Argentinos (2012) Fisk – Museu (2013) Fiat Estrada – Chapeuzinho Vermelho (2013) Fiat Estrada – Mágico (2013)
Não engraçada, não irônica ou não pejorativa	Fisk – Marcelo Serrado (2012) Omar Calçados (2012)

QUADRO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS ANÚNCIOS SELECIONADOS
 FONTE: A AUTORA (2015).

É possível perceber nas descrições e comentários de análise, pelas positivities do discurso observadas, que a abordagem 1 é recorrente nos enredos das peças, e que as situações humorísticas podem ser entendidas, de modo genérico, como acontecimentos discursivos nos gêneros que formam o *corpus* 1 desta dissertação de mestrado.

3.3 HUMOR COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E INTERACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A análise do arquivo 1 de investigação demonstra objetivamente a recorrência do discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua espanhola e seus referentes culturais em anúncios publicitários televisivos brasileiros. Sobre o humor na publicidade, Figueiredo (2014, p. 71) afirma que os “brasileiros são especialistas em criar publicidade bem-humorada. Fazer rir é uma grande maneira de conquistar antecipadamente a aprovação e a atenção do consumidor. Faça-o rir e quebre as barreiras.”

Contudo, essa última afirmação do autor, sobre fazer rir para quebrar as barreiras, remete-nos ao que já discutimos anteriormente a respeito das formas de humor que coabitam nosso cotidiano e do humor como inofensivo. Sabemos que nem sempre o riso quebra barreiras, pelo contrário, muitas vezes barreiras são criadas por

conta do riso. Não foi assim com a leitura, por parte de três argentinos, dos anúncios da marca de cerveja com situações cômicas relacionadas à nacionalidade deles? O sentido que provoca a quebra ou a criação de barreiras talvez se explique pelo tipo de humor utilizado para provocar o riso no telespectador. A fim de observar essa questão, tomaremos os caminhos trilhados por Figueiredo (2012, p. 175) ao “investigar as raízes do humor” para “compreender as razões pelas quais rimos e correlacioná-las com a prática da produção publicitária nacional e internacional”. O autor tinha como objetivo final

verificar em que medida nossos publicitários se utilizam do humor em toda a sua amplitude [...], também se haveria um modo “preferencial” de fazer humor em publicidade ou se qualquer caminho seria igualmente eficiente para fins publicitários.⁵⁴

As referências de Figueiredo (2012, p. 179) sobre o estudo do funcionamento do humor na publicidade serão importantes para a nossa análise a partir da perspectiva da comunicação. Em seu trabalho, o autor apresenta Berger como um estudioso que “fez um amplo estudo das diferentes propostas e consolidou-as em quatro grandes teorias que passaram, desde então, a ser adotadas pela maior parte dos pesquisadores ligados à comunicação de massa, literatura e psicologia do consumidor”. Essas teorias, segundo ele, são as mais reconhecidas para explicar o humor e são explicitadas como teoria da superioridade, teoria do alívio, teoria da incongruência e teoria conceitual.

A teoria da superioridade remonta à Grécia Antiga, com considerações de Platão e Aristóteles sobre o tema humor. Para Platão, julgamos como “ridículo aquele que não tem autoconhecimento” e “daí derivam diversões a partir de tais infortúnios ou absurdos”. Do mesmo modo, “em sua alusão ao humor na Poética, Aristóteles sugeria que as pessoas derivam diversões dos pontos fracos ou desgraças alheias, enquanto eles não são muito dolorosos ou destrutivos”, assim “rimos até termos pena daquele de quem rimos”⁵⁵. O humor de superioridade é baseado na crença de superioridade de um sujeito, ou grupo, sobre o outro. As situações de humor politicamente incorretas, que ridicularizam afrodescendentes, judeus, loiras, geralmente vêm desse tipo de humor. As positivities do discurso analisado por nós apontam que o humor de superioridade é um recurso de publicidade que se repete

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem, p. 179-180.

nos anúncios do arquivo 1. Um exemplo já se evidencia no primeiro anúncio apresentado, sobre tubos e conexões, ao destacar a superioridade do Brasil, no campo futebolístico, sobre outros países latino-americanos.

A teoria do alívio é baseada nos estudos de Freud, que abordam a questão do humor por um outro ponto de vista. Conforme o pai da psicanálise, há um certo nível de tensão nas relações humanas por existir competição, concorrência, uma disputa expressa em cada diálogo. Dessa forma, o dito engraçado ou outras formas de humor seriam uma espécie de saída para a tensão que se forma entre os interlocutores. Portanto, a expressão do humor funcionaria como alívio da tensão. Nessa teoria, o riso é “proporcional à tensão gerada e ao inesperado da solução”. Em seus escritos, Freud também “buscou entender as relações entre as pessoas que criam, ouvem e repetem as piadas” e procurou “compreender os mecanismos envolvidos na elaboração e na transmissão dos chamados chistes” e “abre caminho para a compreensão do porquê de as pessoas contarem piadas, fazerem chistes, na ideia de que afinal o prazer que o chiste produz é mais evidente na terceira pessoa que no criador do chiste”⁵⁶.

Em seguida, o autor discorre sobre a teoria de humor de incongruência. Segundo ele, “talvez a mais ampla das teorias, no sentido de abarcar quase todas as situações humorísticas, o sistema humorístico pode ser descrito como o resultado de uma dissonância cognitiva, isto é, o humor surgirá da quebra da expectativa” e:

a dissonância cognitiva funcionará como um anzol mental, causando estranhamento, certo ruído, uma desagradável incompreensão que forçará o consumidor a decodificar aquela situação por meio de substituição cognitiva ou adaptação semântica, utilizando os outros sentidos dos termos ou imagens empregados, até que aquela “provocação” faça sentido. (FIGUEIREDO, 2012, p. 184-185).

Por último, Figueiredo trata da teoria conceitual:

nessa linha de pensamento o humor poderá ser mais bem compreendido a partir da análise do paradoxo que se estabelece (pela dissonância cognitiva). Nesse sentido, então, uma piada seria o percorrer de um eixo sintagmático até que, de repente, haja um salto paradigmático. Esse salto, com mudança de sentido, é o paradoxo a ser analisado. Entendemos que essa abordagem é útil na medida em que facilita o processo analítico, porém não avança quando se enfoca a questão da construção do humor. De certo modo ela é, efetivamente, uma maneira de ler uma peça “incongruente”.⁵⁷

⁵⁶ Ibidem, p 182-184.

⁵⁷ Ibidem, p. 186.

Ao olhar com atenção as características das teorias sobre o humor e correlacioná-las aos anúncios analisados, constatamos que todas, de algum jeito, podem nos dar pistas de como compreender o humor nas situações encenadas nas peças publicitárias. Contudo, claramente em algumas ocasiões uma das teorias se sobressai, como a da superioridade no anúncio da Amanco, das Havaianas, da Visa.

Figueiredo, em seu trabalho, apresenta ainda dois teóricos considerados importantes no panorama dos estudos sobre o riso e o humor: Bergson e Hobbes. A perspectiva de Bergson explicita que o cômico é de propriedade humana e social e afirma que “uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia; mas nunca será risível”, isso porque, se provocar o riso, será pela sua atitude de homem ou expressão humana que reconhecermos nela. Além disso, o filósofo francês caracteriza o humor como acompanhado de insensibilidade e sempre produzido em um grupo social. Sobre a insensibilidade, declara que “o cômico não pode produzir a sua vibração senão caindo numa superfície de alma bastante uniforme, bastante calma” e que “o riso não tem maior inimigo do que a emoção”. Acerca da sociabilidade, expõe que “para compreender o riso é preciso localizá-lo no seu meio natural que é a sociedade; [portanto,] temos que determinar a sua função útil que é uma função social.” (BERGSON, 1993, p.18, 20-21). Figueiredo (2012, p. 176) relaciona o ensaio sobre o significado do cômico de Bergson, principalmente a terceira característica descrita por ele, à teoria do humor de superioridade, porque, segundo o autor, “para Bergson, não existe humor individual ou humor entre duas pessoas, mas humor perante um grupo. Ri-se de alguém perante um grupo. O humor tem, nesse caso, uma significação social”.

Hobbes é apresentado pelo teórico como “outro filósofo de renome, um dos pensadores que fundaram o conceito de contrato social” e que “dedicou poucas linhas ao tema, mas, ao abordá-lo em um livro fundador da sociedade moderna, *Leviatã*, passou a ser frequentemente referido como uma das fontes fundamentais no estudo do humor”. A interpretação de uma passagem de seu livro sugere que o autor estaria relacionando “o riso, o humor, ao egoísmo, ao egocentrismo, uma vez que o personagem ri do outro porque o outro se encontra em situação pior que a dele, por uma queda ou por um defeito físico”⁵⁸.

⁵⁸ Ibidem, p. 177.

Como seguimos uma perspectiva bakhtiniana nesta investigação, não poderíamos deixar de tratar do humor, pensando no riso, pela lente da carnavalização, teoria discutida por Bakhtin principalmente em sua obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais* (1999). Nela, Bakhtin defende que a principal qualidade de Rabelais “é de estar ligado mais profunda e estreitamente que outros [grandes autores da literatura mundial] às fontes *populares*” (1999, grifo do autor) e se propõe a discutir “o problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, discernir suas dimensões e definir previamente suas características originais” (BAKHTIN, 1999, p. 2-3). Para o autor:

o riso popular e suas formas constituem o campo menos estudado da criação popular. A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pré-romântica e concluída essencialmente por Herder e os românticos, exclui quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a riqueza das suas manifestações. Nem mesmo posteriormente os especialistas do folclore e da história literária consideraram o humor do povo na praça pública como um objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário.⁵⁹

O autor russo destaca que mesmo as produções científicas as quais abordam o tema do riso popular o fazem de maneira deformada porque as ideias e noções se formaram sob a perspectiva da cultura e estética burguesas da modernidade. Desse modo, a “profunda originalidade da antiga cultura cômica popular” não havia ainda sido revelada. Ainda, em seu estudo, ele afirma que o alcance e importância do riso popular na Idade Média e Renascimento eram consideráveis e que “o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época”⁶⁰.

De acordo com Bakhtin, apesar da diversidade que apresentavam, as formas e manifestações do riso popular possuíam uma unidade de estilo e constituíam partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível, que podiam ser subdivididas em três grandes categorias: as formas dos ritos e espetáculos; obras cômicas verbais; e diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. Essas três divisões são caracterizadas como heterogêneas, mas com o mesmo aspecto cômico do mundo, estando estreitamente inter-relacionadas e podendo combinar-se de distintos modos.

⁵⁹ Idem, 1999, p. 3.

⁶⁰ Idem, ibidem, p. 3.

A inter-relação entre as três categorias apresentadas por Bakhtin é representada sobretudo pelo carnaval, pela linguagem carnavalesca. Durante todo o seu texto, o autor discorre sobre a importância de se compreender a obra de Rabelais a partir de como os festejos do carnaval, com seus atos e ritos cômicos, eram entendidos pelo homem medieval. A festa representava, segundo ele, uma “dualidade na percepção do mundo e da vida humana”, ou seja, a inversão de papéis no decorrer dos festejos, nos quais as regras e cerimônias oficiais eram objetos de burla e blasfêmia. Bakhtin explica o riso carnavalesco como,

antes de mais nada, um riso *festivo*. Não é portanto, uma reação individual diante de um ou outro fato “cômico” isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio *do povo* (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval); todos riem, o riso é “geral”; em segundo lugar, é *universal*, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam do carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlesco e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente (BAKHTIN, 1999, p. 10, grifo do autor).

Para a perspectiva de leitura dos enunciados publicitários reunidos neste estudo, interessa-nos a cosmovisão carnavalesca no seu sentido mais genérico, isto é, a sua discussão sobre as formas do riso em dado momento histórico, na Idade Média e no Renascimento, até porque não caberia em nossa análise um decalque das características do riso expresso nos textos de Rabelais, pois nos encontramos em outro momento da história do humor e do riso. E é por estarmos em outro tempo que consideramos a carnavalização como importante para assentar a leitura do objeto problematizado sobre as formas de humor que fazem rir a sociedade brasileira do século XXI: o discurso evidencia que o universo hispânico é retratado como cômico; portanto esse universo é passível de humor.

Nesse sentido, estamos de acordo com Minois (2003, p. 19) pois mais uma vez não se trata de “exaltar o riso ou condená-lo, colocar o acento cômico sobre uma situação ou sobre uma característica”, porque “tudo isso revela as mentalidades de uma época, de um grupo, e sugere sua visão global do mundo.”

Nesse contexto, concordamos com Possenti, que afirma, a partir da leitura de Penna (1997), que “a identidade é social, imaginária, representada”, mas que isso não significa “que não tenha amparo no real”, embora não seja um espelho ou cópia da realidade. Ainda, expõe que “o estereótipo também deve ser concebido como social, imaginário e construído, e se caracteriza por ser uma redução (com frequência

negativa), eventualmente um simulacro”. Para o autor, o simulacro “é uma espécie de identidade pelo avesso — digamos, uma identidade que um grupo em princípio não assume, mas que lhe é atribuída de um outro lugar, eventualmente, pelo seu Outro” (POSSENTI, 2010, p. 40).

A partir desse conjunto de enunciados, apresentamos uma formação discursiva que constrói sua regularidade de sentido na identificação com/dos estereótipos construídos historicamente sobre o outro, ou seja, de um imaginário construído socialmente sobre os sujeitos hispano-falantes e sua(s) cultura(s). Desse modo, a partir da recorrência dessa abordagem *engraçada, irônica ou pejorativa* nos anúncios publicitários brasileiros que fazem parte da nossa formação discursiva, é possível afirmar que ela reproduz uma visão estereotipada da identidade de hispano-falantes ao constatarmos que outras línguas/culturas não são frequentemente abordadas com esse recorte de humor no gênero discursivo analisado. É o caso, por exemplo, das línguas alemã, inglesa e japonesa, que ao serem utilizadas em anúncios nacionais aparecem com conotações diferentes, não sendo caracterizadas apenas em tom de humor. Contudo, é importante ressaltarmos que há formações sobre outras línguas citadas que também podem ser consideradas irônicas ou depreciativas, como a sugestão de ordem sexual sobre as alemãs ou a suposta *ingenuidade* dos japoneses.

A percepção da formação discursiva discutida neste texto surgiu no espaço escolar e acreditamos na importância de abordarmos esse tema e relacioná-lo com os processos formativos que acontecem na escola básica. Buscar compreender de que maneiras essa formação discursiva é percebida pelos estudantes de espanhol como língua estrangeira, parte da nossa pesquisa, é fundamental para compreendermos as escolhas feitas e os encaminhamentos dados pelo poder público e pela comunidade escolar em relação à implementação da Lei 11.161/2005. Compreender essas escolhas nos permite discutir a relação dos processos formativos com as novas realidades construídas pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, e as novas exigências, de convergência digital e cultural, que transformam o sentido do lugar no mundo e pedem uma renovação do modelo de comunicabilidade, considerando o momento histórico contemporâneo da sociedade brasileira (MARTÍN-BARBERO, 2010, p. 20).

Nesse contexto, direcionamos a discussão para a percepção do estudante de ensino médio a respeito do discurso humorístico sobre a língua espanhola em

anúncios publicitários retomando Foucault (1999, p. 8), que questionava: “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem, indefinidamente? Onde, afinal, está perigo?”. Esses questionamentos nos acompanharão nas próximas seções do texto, na tentativa de descortinar a ressonância do discurso já explicitado sobre estudantes de ensino médio, pois, para o autor, em toda sociedade:

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Assim, questionamo-nos também: será que todos percebem e riem desse discurso sobre a língua espanhola?

4 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA A PARTIR DO ARQUIVO 2

4.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Desde o princípio deste trabalho, buscamos articular os campos da Educação e Comunicação com o objetivo de delinear uma produção de conhecimento que discutisse aspectos os quais consideramos importantes nos dois espaços, culminando no discurso publicitário sobre o idioma espanhol percebido por estudantes de ensino médio. Nossa expectativa é perceber se o discurso publicitário pode ressoar de alguma forma sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, discorreremos sobre o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* recorrente em anúncios publicitários televisivos brasileiros e o caracterizamos como humorístico a partir de conceitos da Análise do Discurso Francesa e do Círculo de Bakhtin, assim como sob o olhar de outras perspectivas teóricas correlatas ao campo do humor e do riso.

Diante disso, nestes dois últimos capítulos de dissertação traremos as percepções dos sujeitos pesquisados sobre o objeto de estudo considerando os elementos já explorados nos capítulos 1 e 2. Trataremos também da relação entre Educação e Comunicação ao correlacioná-las para compreensão do contexto que dá sentido à pesquisa, além de abordar as possibilidades de leitura do meio de comunicação televisivo desde um ponto de vista educativo.

Dessa forma, ao correlacionar os campos da Educação e Comunicação em uma investigação acadêmica, compreendemos que deveríamos discorrer sobre aspectos comuns e distintos aos dois espaços teóricos e, ainda, sobre confusões e reducionismos relacionados a eles.

De forma breve, e de acordo com o estudo de Huergo e Fernández (2000, p. 18, grifo dos autores), que tratou das interseções entre cultura escolar e cultura midiática, destacaremos algumas considerações pressupostas ao tomarmos os dois campos teóricos nesta produção acadêmica. Para os autores, “los esfuerzos por abordar los problemas de *Comunicación/Educación* han sido significativos y crecientes en las últimas décadas”, mas esses esforços foram motivados,

principalmente, por preocupações de ordem prática que é direcionada para a utilização dos meios e das novas tecnologias no ambiente escolar, na educação escolar, nos projetos de comunicação popular, em campanhas educativas, entre outros. Como consequência dessas práticas, já é possível perceber um princípio de superação do paradigma positivista nas investigações desenvolvidas nos dois campos. Entretanto, para Huergo e Fernández, as teorias aplicadas em Comunicação/Educação refletem, em muitos casos, a dicotomia “entre perspectivas tecnófobas, por un lado, y tecnófilas, por outro (lo que constituye una reducción de lo que significan las problemáticas de Comunicación/Educación)” (Ibidem, p. 18), em outras palavras, entre os teóricos que têm aversão ao uso das tecnologias modernas e aqueles que acreditam que essas tecnologias seriam solução para tudo, respectivamente.

Para os autores, há um agravante nesse desequilíbrio entre práticas, investigações e teorias. Podemos citar como exemplo desse agravante a redução do campo da Educação ao uso de meios e tecnologias na educação formal e informal, de modo inovador, mas extremamente instrumental.

Nesse contexto de estudo, “podríamos afirmar que *Comunicación y Educación* no sólo son polisémicas por separado, sino que unidas o en relación (ahora como figura) implican una sinécdoque: su sentido habitual es sólo una parte de su sentido total”⁶¹. Essa interpretação, muitas vezes, encaminha-nos para duas questões conceituais: de uma lado, para algumas confusões entre o entendimento de práticas sociais, noções e práticas profissionais em Comunicação e Educação no âmbito acadêmico; de outro, para tradições pedagógicas e comunicacionais na relação Comunicação e Educação e a configuração de diferentes representações da mesma problemática como figura.

Ao vincular os campos Comunicação/Educação, Huergo e Fernández⁶² apresentam diferentes simplificações que costumam acompanhar esse território teórico e destacam as mais comuns: abordar a problemática relação Comunicação/Educação a partir de uma perspectiva unilateralmente pedagógica (reducionismo clássico mais relacionado ao campo da Educação), como se toda

⁶¹ Ibidem, p. 20. Grifo dos autores.

⁶² Ibidem p. 24-25.

comunicação tivesse um objetivo pedagógico; ou seguir um olhar tecnicista, no qual os meios representam a comunicação (mais voltado ao campo da Comunicação).

Apesar de tecer tais considerações alertando sobre alguns cuidados para o acesso ao campo Comunicação e Educação, os dois estudiosos compreendem, assim como nós entendemos nesta investigação, que Comunicação e Educação:

significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama de “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. (HUERGO; FERNÁNDEZ, 2000, p. 29).

Compreendemos Comunicação e Educação nas coordenadas da cultura, vista como espaço de hegemonia. A cultura seria, nesse sentido, processo e permanência:

y ambas comprensiones sintetizadas en el término *ethos*, que a una significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: proceso, acción, estancia. *Comunicación y Educación*, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como *proceso/estancia* simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y de manera compleja lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como *proceso/estancia* de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación Comunicación/ Educación. (HUERGO; FERNÁNDEZ, 2000, p. 29-30).

Levando-se em consideração esses aspectos sobre Comunicação e Educação, os processos e as permanências culturais exigidos para a compreensão e articulação dos campos teóricos em tela, enfatizamos que nesta pesquisa não podemos pensar a educação sem a comunicação ou vice-versa. Entendemos que os enunciados recortados para análise poderiam ser utilizados em outras investigações para se observar aspectos mais voltados à Educação ou à Comunicação, porém não é o objetivo deste estudo.

Nessa linha de pensamento, as considerações de Martín-Barbero (1995, p. 40) sobre o estudo da recepção em comunicação social são valiosas para o entendimento dos dados que serão apresentados no capítulo sobre a interpretação, por parte de estudantes de ensino médio, de anúncios publicitários com certo discurso sobre o idioma espanhol e seus referentes culturais. Para o autor, “tudo aquilo que vislumbramos no estudo da recepção pode vir a ocultar não só uma face da recepção,

que é o sujeito enquanto ator social, como também outras dimensões fundamentais do processo”.

Martín-Barbero parte do princípio “de que a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de um outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro de comunicação”⁶³. Isso implica um olhar acadêmico que desconsidere um modelo “mecânico” o qual durante muito tempo vigorou como hegemônico nos estudos de comunicação.

Esse “modelo mecânico” seria “aquele em que não há nem verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios. É o modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um polo a outro”⁶⁴. Se defendêssemos os pressupostos desse modelo, não procuraríamos ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua espanhola, porque já concluiríamos que o discurso veiculado nos filmes publicitários seria percebido por eles e influenciariam sua vontade de estudar o idioma. Dessa forma, para Martín-Barbero (1995, p. 40-41), estaríamos confundindo:

a significação da mensagem com o sentido do processo e o das práticas de comunicação, como também reduzindo o sentido destas práticas na vida das pessoas ao significado que veicula a mensagem. Seria entender todo o processo com base nesse significado, no qual se encontram as intenções do emissor e suas expectativas quanto ao receptor que o espera. Essa concepção confunde o sentido dos processos de comunicação na vida das pessoas com o significado dos textos, das mensagens, ou mesmo da linguagem dos meios.

E, aqui, incorreríamos em outro reducionismo, o de acreditar que os publicitários teriam sempre como objetivo a discursivização do idioma estrangeiro em tela com dada abordagem. Para o autor, esse modelo mecânico é sustentado “em uma epistemologia condutista, segundo a qual a iniciativa da atividade comunicativa está colocada no lado do emissor, enquanto do lado do receptor a única possibilidade seria a de reagir aos estímulos que lhe envia o emissor”⁶⁵. Tal concepção se apresenta fundida com a epistemologia iluminista, que desde o século XIX compreendia o processo educativo como “transmissão de conhecimento para quem não conhece”.

⁶³ Ibidem, p. 40.

⁶⁴ Ibidem, p. 40.

⁶⁵ Idem, p. 41.

Para o autor, a união dessas duas concepções, aliadas a “um profundo moralismo”, disseminou o pensamento de que “o receptor é uma vítima, um ser manipulado, condenado ao que se quer fazer com ele”. Tanto que, durante muito tempo — e ainda hoje —, a educação para os meios de comunicação consistiu em “proteger o receptor, em corrigir seu ponto de vista para que ele pudesse, de algum modo, contrabalançar os enganos que o levaram a converter-se em vítima” (MARTIN-BARBERO, 1995, p. 41). Nesse sentido, a primeira etapa de pesquisas sobre comunicação na América Latina, que começaram a vigorar a partir dos anos 1960, era permeada pela confluência de duas contradições: a “politização absoluta da análise da mensagem e a despolitização do receptor”, entendido como o um coitado passível de ser manipulado pelos meios⁶⁶. Esse olhar sobre recepção, em uma perspectiva de modelo de comunicação mecânico, só foi perceptível para Martín-Barbero a partir da mudança do lugar de onde se observa o processo de comunicação nos países, nas culturas e na sociedade.

Em seu livro *Ofício de Cartógrafo – travessias latino-americanas da comunicação na cultura* (2004), o autor narra como ocorreu o “*calafrio epistemológico*” que desencadeou a mudança em seu projeto acadêmico para a observação do *lugar* desde onde estuda a recepção:

Teve lugar no Cine México, situado num bairro popular do velho centro da cidade, numa quinta-feira, na sessão da tarde, com sala cheia especialmente de homens, enquanto víamos o filme *A lei da selva*. Tratava-se de um melodrama mexicano, que levava seis meses em cartaz numa cidade na qual um filme de sucesso durava umas poucas semanas. E foi seu sucesso popular o que converteu esse filme em um fenômeno mais que sociológico, quase antropológico. Pouco depois de começar a sessão meus amigos professores e eu não pudemos conter as gargalhadas, pois só em clave de comédia nos era possível olhar aquele mostrengo argumental e estético, embora fosse visto pelo resto dos espectadores num silêncio assombroso para esse tipo de sala. Porém a surpresa chegou também rapidamente: vários homens chegaram até nós e gritaram: ‘Ou se calam ou os tiramos daqui!’. A partir desse instante, e afundado envergonhadamente na minha poltrona, me dediquei a olhar não o filme, mas as pessoas que estavam ao meu redor: a tensão emocionada dos rostos com que seguiam as vicissitudes do drama, os olhos chorosos não só das mulheres mas também de não poucos homens. (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 31).

O autor relata que foi a partir deste momento que começou a se questionar sobre o que teria a ver o filme a que estava assistindo com o que os outros espectadores viam; como ele podia estabelecer uma relação entre a apaixonada

⁶⁶ Idem, p. 42.

atenção dos outros sujeitos e o seu, e de seus colegas, distanciado aborrecimento; o que viam eles que ele não podia/sabia ver?⁶⁷ Dessa maneira, “o calafrio se transformou em ruptura epistemológica” com a necessidade de mudar o lugar desde onde se formulam as perguntas”, e conseqüentemente, deu abertura ao “deslocamento metodológico indispensável, feito ao mesmo tempo de aproximação etnográfica e distanciamento cultural, que pudesse permitir ao pesquisador ‘ver’ junto com as pessoas, e ‘contar’ às pessoas o já visto” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 31).

De acordo com a perspectiva de Martín-Barbero sobre ruptura e deslocamento, faremos a exposição dos dados colhidos nas duas versões dos questionários, Versão 1 – V1 e Versão 2 – V2, e na primeira das duas atividades perceptivas (de visualização dos anúncios e de exposição escrita e oral) aplicadas a estudantes de ensino médio em contexto de ensino e aprendizagem do idioma espanhol. A partir da análise dos dados, apontaremos algumas considerações acerca das percepções dos estudantes explicitadas nos enunciados de respostas aos instrumentos de coleta de dados.

Como mencionamos anteriormente, as duas versões de questionários empregados na investigação foram respondidas por 868 discentes de seis escolas estaduais localizadas na cidade de Curitiba e continham três seções de perguntas com a solicitação de informações sobre a escola, sobre o/a estudante e sobre a língua espanhola em contexto de ensino e aprendizagem. Já as duas atividades perceptivas foram desenvolvidas para um total de 109 estudantes, sendo que 89 deles participaram da primeira atividade e 20 da segunda.

Os dados colhidos a partir dos questionários e também das atividades perceptivas resultaram em uma amostra de pesquisa com quantidade e qualidade de dados variáveis que nos permitiram direcionar a problematização do objeto estudado para as discussões que apresentaremos nas próximas páginas. Contudo, adiantamos ao leitor que foi necessário optar pela apresentação dos dados e resultados de forma mais direcionada à discussão sobre as percepções dos estudantes e sua articulação com a hipótese levantada inicialmente a fim de tornar o texto não tão extenso. Desse modo, mostraremos apenas os resultados dos dados que são pertinentes ao debate do assunto, sem nos alongarmos em detalhar cada resposta dada de forma quantitativa.

⁶⁷ Idem, p. 31.

4.2 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE LÍNGUA ESPANHOLA: SEÇÃO “DADOS SOBRE A LÍNGUA” - INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO – V1 E V2

Iniciaremos a apresentação dos dados com as percepções dos estudantes colhidas a partir das respostas dadas às sete questões da seção “Dados sobre a Língua”, do instrumento questionário, em suas versões 1 e 2 (V1 e V2), que, ao nosso ver, expõem as informações as quais nos possibilitam afirmar ou negar, e/ou ainda observar sob outra perspectiva, a hipótese inicial problematizada nesta investigação: de que o discurso sobre a língua espanhola, e seus referentes culturais, reproduzido por anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira poderia influenciar a pré-disposição para o ensino e aprendizagem do idioma em questão por estudantes de ensino médio dentro de um contexto de obrigatoriedade de estudo determinado pela Lei Federal 11.161/2005.

A seção “Dados sobre a Língua” tratava da proximidade do estudante com a língua espanhola e foi elaborada com indagações que solicitavam respostas sobre conhecimentos gerais acerca do idioma. Entretanto, nessa parte do questionário, quatro questões foram elaboradas com o objetivo de solicitar respostas direcionadas ao objeto de estudo. Dessa maneira, esperávamos que os enunciados dos estudantes, expressos nas quatro questões, evidenciassem uma leitura da língua espanhola e seus referentes culturais com uma percepção *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa* referente ao discurso veiculado na publicidade televisiva. Essa leitura refletiria uma tendência, por parte desses sujeitos, em caracterizar a língua como *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*, ou ainda, com qualificativos relacionados a esses termos, e, conseqüentemente, relacionados a um julgamento/opinião de não gostar de estudar a língua e tampouco considerá-la importante como disciplina escolar. As questões dirigidas a esse fim são as identificadas sob as letras A, B, F e G, como podemos observar no quadro a seguir, que expõe as questões apresentadas aos alunos na seção citada:

Dados sobre a Língua

A) Você considera importante estudar espanhol? Justifique.

B) Você está gostando de estudar espanhol? Justifique.

C) Você se lembra de alguma música em espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de uma)?

() Sim () Não⁶⁸

D) Você se lembra de alguma celebridade (cantor, ator, apresentador de TV, atleta, etc.) que seja falante de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

E) Você se lembra de algum filme, livro, programa de TV de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

F) Você se lembra de algum anúncio publicitário que cite a língua espanhola ou falantes de espanhol ou, ainda, em que os personagens são falantes de espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

G) Em sua opinião, qual adjetivo definiria melhor a língua espanhola? Justifique

G) Em sua opinião, qual palavra definiria melhor a língua espanhola? Justifique.

QUADRO 4 - SEÇÃO "DADOS SOBRE A LÍNGUA" DAS DUAS VERSÕES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES

FONTE: A AUTORA (2015).

É preciso esclarecer que nossa expectativa era de que essas quatro questões da seção nos ajudariam de forma mais específica a compreender qual a percepção do estudante de ensino médio sobre o nosso objeto de estudo, isto é, se esses sujeitos percebiam os anúncios e se o discurso dispersos nos enunciados (anúncios) teria ressonância na sua maneira de definir a língua espanhola. Contudo, apesar das questões direcionadas, esperávamos que as outras indagações postas na seção de "Dados sobre a língua", assim como os dados colhidos nas outras duas seções, aportassem informações que nos possibilitassem compreender o problema sob outras perspectivas, e isso se justifica mais por defendermos uma investigação orientada pela ADF e por uma concepção dialógica de linguagem.

⁶⁸ As informações em negrito foram acrescentadas na versão 2 de questionário para ajuste na coleta de dados e para verificar se haveria alteração dos dados coletados em comparação aos indicados à versão 1 do questionário.

Ao analisar os dados, isso de fato ocorreu porque, na dispersão de enunciados produzidos pelos estudantes ao responderem às versões dos questionários, reunimos alguns dados bastante importantes e relevantes para tratarmos e discutirmos o problema de pesquisa. No entanto, nossa expectativa inicial era de que as questões direcionadas pudessem já demonstrar a percepção do estudante sobre o objeto de investigação. Pois bem, vejamos quais foram as percepções que se destacaram nos enunciados dos estudantes dados como respostas às quatro indagações direcionadas.

Faremos a apresentação dos dados colhidos como resposta à questão F inicialmente, pois a partir deles tomaremos a direção mais apropriada para seguir com a discussão do objeto em estudo, em uma perspectiva de *recepção* (baseada na noção discutida anteriormente) sobre o meio de comunicação televisivo com destaque para a leitura de linguagem publicitária.

A questão F era a penúltima da seção “Dados sobre a Língua” e indagava se o aluno se lembrava de algum anúncio publicitário que citasse a língua espanhola ou falantes de espanhol, ou ainda, em que as personagens fossem falantes de espanhol. Como nosso objetivo principal era a percepção dos estudantes em relação ao discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários, era preciso não evidenciar isso no questionário explicitamente. Sendo assim, tal questionamento se encontrava mesclado com os outros que solicitavam informações sobre a percepção em relação à língua de forma geral, para não interferir nas respostas dos estudantes.

Ao responder se por acaso se lembravam de anúncios que fizessem referências ao idioma espanhol, a grande maioria dos estudantes respondeu que não, como ilustram os gráficos a seguir, elaborados por série de estudo:

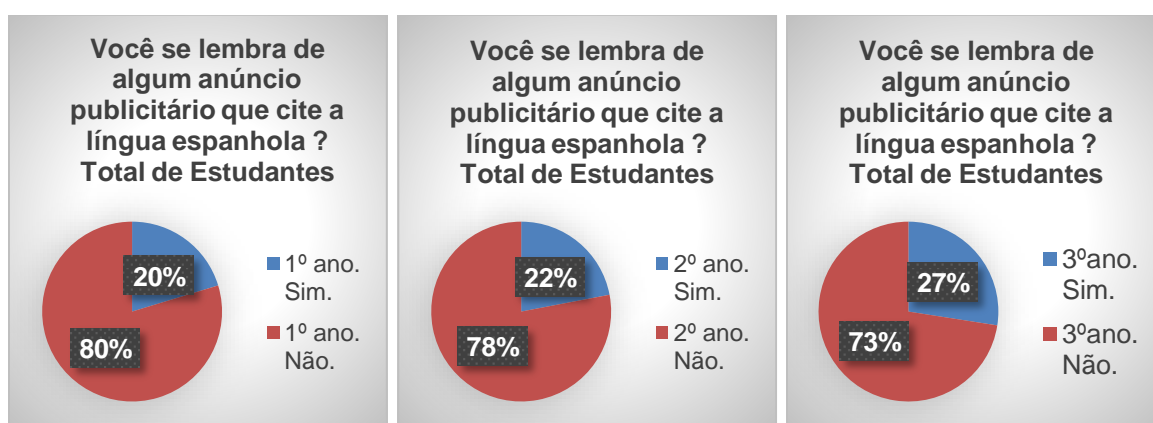


GRÁFICO 12: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA
 FONTE: A AUTORA (2015).

Para nossa surpresa, dos 823 alunos que responderam à questão F, apenas 189 deles, isto é, um percentual de 23% no total de alunos, afirmaram se lembrar de algum anúncio que citasse o idioma espanhol, ou falantes do idioma, ou personagens que falassem espanhol. Esse número, ainda, divide-se em seis categorias de justificativas indicadas pelos estudantes, que relacionamos deste modo: anúncio que faz parte do *corpus* 1 da investigação; anúncio de escola de idioma; anúncio de modo geral; anúncio “Llama que llama”; e outra referência que não é anúncio (outros gêneros em programas de TV, revistas, jornais etc.); além de resposta “sim” sem indicação de referência. Estes são exemplos de enunciados de respostas dos estudantes:

Anúncio que faz parte do <i>corpus</i> 1 da investigação	“ <i>Sim, o comercial de carros da Fiat.</i> ” 1. ^a – E1 ⁶⁹
Anúncio de escola de idioma	“ <i>Fisk, Inglês e Espanhol é Fisk!</i> ” 2. ^a – E3
Anúncio de modo geral	“ <i>Propaganda de Shampoo (Messi).</i> ” 2. ^a – E4
Anúncio “Llama que llama”	“ <i>Llama que Llama (comercial).</i> ” 3. ^a – E2
Outra referência que não é anúncio	“ <i>Gaturro, Mafalda, Chaves, Zorro.</i> ” 2. ^a – E6
Resposta sim sem indicação de referência	“ <i>Sim.</i> ” 3. ^a – E5

A categoria de anúncio “Llama que llama” aparece apenas na Escola 2 porque, no dia de aplicação dos questionários, a professora de língua espanhola da escola realizou uma atividade com um anúncio publicitário televisivo argentino de uma operadora de telefonia intitulado “Llama que llama”. Sendo assim, 32 estudantes responderam que sim e indicaram tal referência porque tinham visualizado o texto pouco antes de receber o questionário da pesquisa.

Como o leitor pode observar, grande parte dos estudantes indica não perceber o uso ou a citação da língua espanhola ou de seus referentes culturais em anúncios

⁶⁹ Entenda-se: 1.^a série, pertencente à escola 1 pesquisada.

publicitários de modo geral, pois nas questões não havíamos delimitado a indicação de anúncios televisivos. Essa não percepção dos anúncios com as características questionadas pressupõe também uma não percepção do discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* reproduzido nos anúncios de televisão (de acordo com nossa classificação). Poderemos constatar isso ao verificar as respostas conseguidas na próxima questão, a G.

A questão G buscava como resposta qual o adjetivo que melhor definiria a língua espanhola na opinião do aluno e sua justificativa para a definição dada. Na V2, essa questão sofreu ajuste de texto, pois durante a aplicação nas escolas 1 e 2 muitos estudantes perguntavam o que seria um adjetivo. Desse modo, mudamos a redação da pergunta para qual a palavra que definiria melhor o idioma espanhol na opinião do estudante e sua justificativa. Durante a aplicação nas escolas de 3 a 6, a dúvida sobre o questionamento persistiu e, na maioria das turmas, os estudantes perguntavam sobre a questão em pauta: “Como assim uma palavra para definir a língua espanhola?”.

Nas respostas a essa questão, verificamos que a maior parte dos qualificativos apresentados pelos alunos acerca do idioma em questão o retratam com uma visão diferente da abordagem categorizada por nós como *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa* a partir dos filmes publicitários. Vejamos quais foram os qualificativos apontados nos enunciados dos estudantes dados a essa questão, conforme quadro a seguir⁷⁰:

Interessante
Legal
Complicada/Confusa/Difícil/Enrolada
Excelente/Perfeita/Ótima/Muito boa/Espetacular/Maravilhosa
Importante/Necessária/Útil/Essencial/Fundamental
Boa/Bom
Bonita/Bela/Formosa/Linda
Fácil/Simples/Prática/Objetiva
Diferente/Distinta/Diversa/Variada/Desigual/Curiosa
Informativa/Conhecível/Aprendível/Educativa/Inteligente
Divertida/Engraçada/Alegre/Extrovertida
Vocábulos da língua espanhola (<i>yo</i> e <i>gracias</i> , por exemplo)

⁷⁰ Apresentaremos os dados de resultados de forma resumida, sempre em uma ordem de gradação de maior para menor das indicações mais citadas pelos estudantes.

Semelhante/Parecida/Compreensiva
Ruim/Desagradável/Desinteressante
Comercial/Profissional/Futuro
Cultural
Charmosa/Elegante
Chata/Importuna/Inconveniente
Envolvente/Sedutora/Atraente/Sensual
Estranha/Estrangeira/Exótica
Grosseira/Rude/Irritante
Rápida
Amável/Delicada
Popular/Comum/Normal
Secundária/Desnecessária

QUADRO 5 - QUALIFICATIVOS EXPRESSOS PELOS ESTUDANTES SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA
 FONTE: A AUTORA (2015).

Como se observa, os 633 estudantes que responderam à questão percebem o idioma espanhol de maneira bastante variada, com definições muito distintas umas das outras. Dificilmente poderíamos agrupar e correlacionar a formações discursivas específicas sem um trabalho mais próximo dos estudantes, no qual poderíamos acompanhá-los e solicitar mais informações sobre tais qualificativos. Alguns estudantes indicam uma percepção semelhante a que exploramos nos anúncios analisados no *corpus* 1 de pesquisa. No entanto, não podemos considerá-la significativa diante de tantos outros qualificativos expressos pelos alunos.

A não percepção dos estudantes no que se refere ao discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua espanhola nos anúncios é reafirmada ainda a partir dos dados que se apresentaram nas repostas dadas às questões A e B, os quais indicam que grande parte dos sujeitos pesquisados considera importante e está gostando de estudar a língua espanhola. Podemos perceber esses dados nos percentuais expressos nos gráficos a seguir:

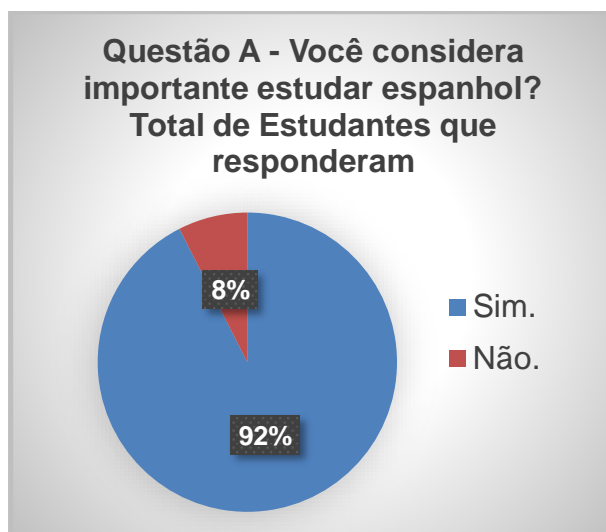


GRÁFICO 13 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR ESPANHOL
FONTE: A AUTORA (2015).

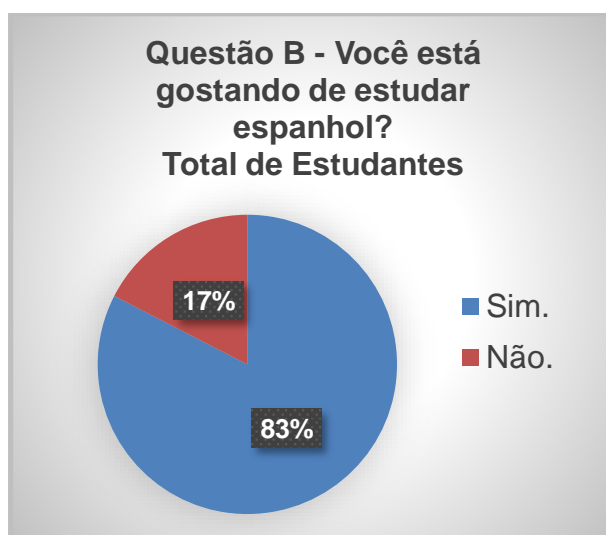


GRÁFICO 14 - SOBRE GOSTAR DE ESTUDAR ESPANHOL
FONTE: A AUTORA (2015).

Como podemos perceber, a maior parte dos estudantes respondeu que considera importante estudar espanhol como língua estrangeira, bem como grande parte também respondeu estar gostando de aprender a língua. Nas duas questões, solicitamos que os estudantes justificassem o porquê de suas respostas positivas ou negativas sobre o assunto.

Na questão A, os estudantes que responderam considerar importante estudar espanhol o justificam, por exemplo: para comunicação de forma geral; para o seu futuro profissional; por ser um dos idiomas mais falados no mundo; para o futuro de forma geral; para ter conhecimento geral sobre a língua, para viajar/fazer turismo;

como uma novidade de estudo; pela cultura; por vivermos na América Latina; por gostar do idioma/da disciplina; entre outras informações⁷¹. Seguem alguns exemplos de enunciados dos estudantes:

Comunicação de forma geral	<i>“Sim, é importante saber o espanhol, para poder se comunicar com outras pessoas, para o trabalho e até para viagens.”</i> 1. ^a – E1
Para o seu futuro profissional	<i>“Sim, pois o mercado de trabalho está muito competitivo e precisamos nos profissionalizar em tudo que pudermos.”</i> 2. ^a – E1
Por ser um dos idiomas mais falados no mundo	<i>“Sim, hoje em dia, uma língua apenas não é suficiente, além disso, espanhol é uma das línguas mais faladas em todo o mundo.”</i> 3. ^a – E2
Para o futuro de forma geral	<i>“Sim, porque a gente precisará para o nosso futuro.”</i> 1. ^a – E2
Para ter conhecimento geral sobre a língua	<i>“Sim, para que possamos ter um pouco de conhecimento de outras línguas.”</i> 3. ^a – E3
Para viajar/fazer turismo	<i>“Sim, pois quando for viajar vou usar muito.”</i> 2. ^a – E4
Como uma novidade de estudo	<i>“É um novo conhecimento para nós alunos.”</i> 3. ^a – E6
Pela cultura	<i>“Sim, pois podemos conhecer uma nova cultura, falar e saber escrever em uma outra língua, nesse caso o Espanhol.”</i> 2. ^a – E5
Por vivermos na América Latina	<i>“Sim, pois a maioria dos países da América Latina possuem o espanhol como 1.^a língua”.</i>

⁷¹ Novamente, apresentaremos os dados de resultados de forma resumida, sempre em uma ordem de gradação das indicações mais citadas pelos estudantes.

	3. ^a – E6
Por gostar do idioma/ da disciplina	“ <i>Sim, matéria boa de se aprender.</i> ” 3. ^a – E4

Já os estudantes que disseram não considerar importante estudar espanhol afirmam que isso se deve ao fato de: preferir outra língua estrangeira/língua inglesa; achar o espanhol muito parecido com o português; não considerar o espanhol relevante para o futuro; o espanhol não ser muito utilizado; entre outras justificativas. A seguir, alguns exemplos de enunciados:

Preferir outra língua estrangeira/língua inglesa	“ <i>Não, pois não gosto muito do idioma (prefiro inglês).</i> ” 2. ^a – E1
Achar o espanhol muito parecido com o português	“ <i>Não muito, porque a língua é bem parecida com o português, claro que, tem algumas palavras que parecem uma coisa e as vezes é outra totalmente diferente.</i> ” 3. ^a – E1
Não considerar o espanhol relevante para o futuro	“ <i>Não, não vou usá-la na minha vida.</i> ” 2. ^a – E4
O espanhol não ser muito utilizado	“ <i>Não com grande importância. O espanhol é uma segunda língua, mas ainda não tem tamanha importância para a sociedade em geral.</i> ” 3. ^a – E6

Sobre a questão B, os alunos que afirmaram estar gostando de estudar o idioma se justificam: gostam da língua/idioma/disciplina; é uma disciplina nova; gostam do/a professor/a, usarão para comunicação de forma geral; entendem o conteúdo; gostam das normas da língua; acreditam que será algo importante para o futuro; é um idioma parecido com o português; entre outras justificativas. Seguem alguns enunciados como exemplos:

Gostam da língua/idioma/disciplina	<i>“Sim. É a língua estrangeira que mais curto.”</i> 3. ^a – E1
É uma disciplina nova	<i>“Sim, porque adoro aprender algo novo.”</i> 2. ^a – E2
Gostam do/a professor/a	<i>“Sim, o professor é muito legal e explica bem, tornando a aula agradável.”</i> 3. ^a – E2
Usarão para comunicação de forma geral	<i>“Sim. Espanhol é uma língua importante, pois aprendendo posso dialogar com outras pessoas que falam essa língua.”</i> 1. ^a – E4
Entendem o conteúdo	<i>“Sim. É uma língua prática, de fácil entendimento das regras.”</i> 2. ^a – E6
Gostam das normas da língua	<i>“Sim, pois a fonética é muito boa e fácil de se aprender.”</i> 2. ^a – E1
Acreditam que será algo importante para o futuro	<i>“Sim, estou conhecendo outra cultura e aprendendo outra língua, isso é importante para o futuro.”</i> 1. ^a – E3
É um idioma parecido com o português	<i>“Sim, é fácil de aprender, pois é parecido com o português.”</i> 3. ^a – E6

Aqueles que afirmaram não gostar de estudar espanhol apontam como motivo: não gostar da língua/idioma/disciplina; gostar de outra língua estrangeira/inglesa; a falta de qualidade na oferta da disciplina; não gostam do/a professor/a; o fato de já ter estudado espanhol; entre outros.

Não gostar da língua/idioma/disciplina	<i>“Não tive muita afinidade com a língua.”</i> 2. ^a – E3
Gostar de outra língua estrangeira/língua inglesa	<i>“Não, gosto mais do inglês.”</i> 3. ^a – E5

Não gostam do/a professor/a	“Na escola atualmente não, pois o professor mal explica e já manda nós traduzir texto do livro.” 3. ^a – E5
O fato de já ter estudado espanhol	“Não, porque eu já estudei espanhol e outras línguas diferentes.” 1. ^a – E1

Tomando a análise dos enunciados de respostas dadas às questões dirigidas, questionamentos A, B, F e G da seção “Dados sobre a Língua”, verificamos que a ressonância do discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua/cultura hispânica praticamente não existe, já que, ao relacionar os dados das quatro questões, temos evidências de que nossa hipótese não se confirmou, isto é, os estudantes não percebem tal discurso e, portanto, ele não influenciaria sua predisposição para o ensino e aprendizagem do idioma como língua estrangeira. Nesse sentido, a investigação teve que tomar outro rumo de discussão e passamos a observar outros aspectos relacionados ao objeto de estudo para tentar entender e encontrar as possíveis explicações para a falta de visibilidade dos anúncios publicitários pelos estudantes de ensino médio.

Desse modo, seguimos com a análise dos dados coletados a partir das indagações apresentadas aos estudantes nas questões C, D e E, ainda da seção “Dados sobre a Língua”, que possibilitaram a coleta de enunciados que consideramos muito relevantes para a condução da pesquisa. Esses enunciados apresentaram informações que nos permitiram construir outra perspectiva de análise para prosseguir com a investigação, pois ao observarmos as respostas expressas pelos estudantes em dados gerais, ou seja, todos os estudantes que responderam às questões, em percentuais, constatamos uma variação de resultados relacionados à série de estudo dos alunos. Os gráficos a seguir evidenciam os resultados obtidos em cada questão, e representam essa variação, com indicações de que as repostas “sim” aumentam seu número quando consideramos, respectivamente, as séries do primeiro ao terceiro ano:

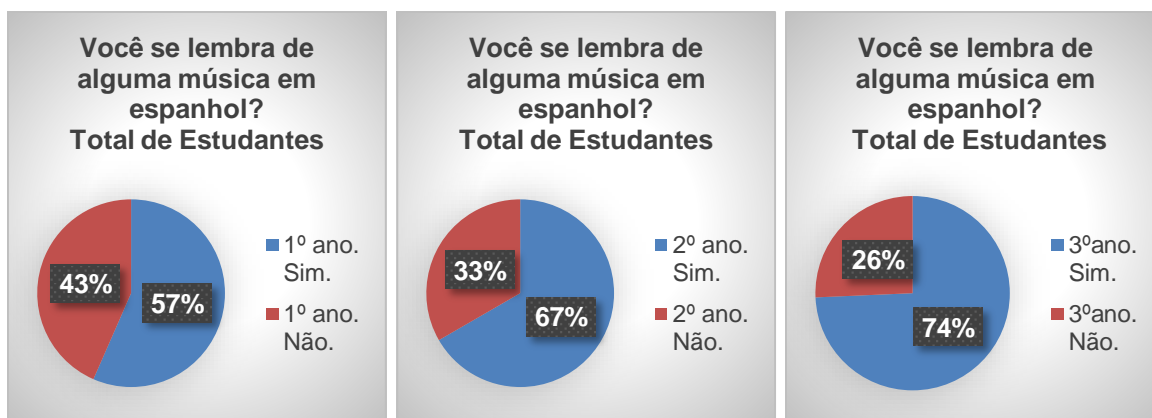


GRÁFICO 15 - MÚSICA EM LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO C, DADOS SOBRE A LÍNGUA)
 FONTE: A AUTORA (2015).

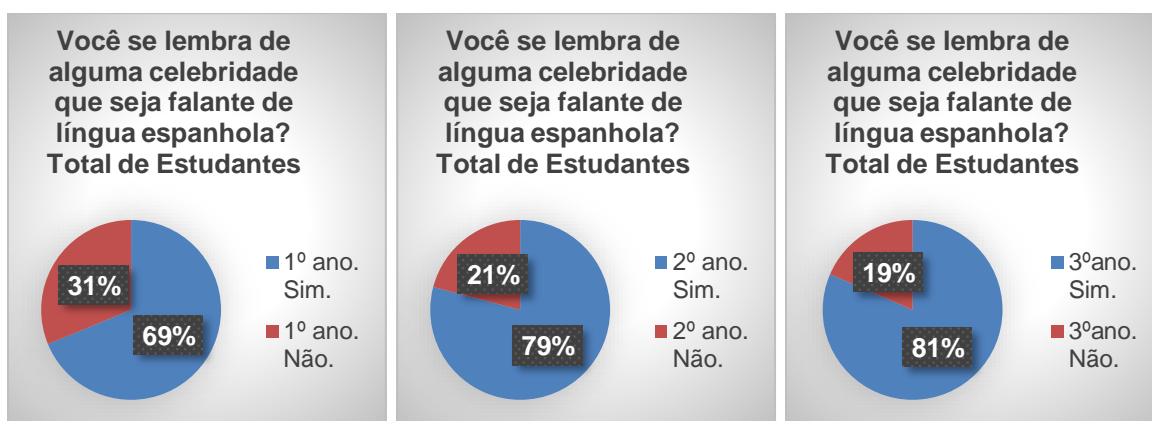


GRÁFICO 16 - CELEBRIDADE QUE SEJA FALANTE DE LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO D, DADOS SOBRE A LÍNGUA)
 FONTE: A AUTORA (2015).



GRÁFICO 17 - FILME, LIVRO, PROGRAMA DE TV DE LÍNGUA ESPANHOLA (QUESTÃO E, DADOS SOBRE A LÍNGUA)
 FONTE: A AUTORA (2015).

As respostas dadas evidenciaram um crescimento considerável no número de estudantes que responderam “sim” se compararmos a primeira à terceira série de

estudo. Podemos observar nos gráficos que os percentuais de afirmações positivas aumentam do primeiro para o terceiro ano de estudo da língua em todas as três questões, apesar de cada uma delas buscar saber de referências bem distintas sobre o idioma.

Contudo, mais representativos que os percentuais, que aumentam de um ano para o outro, são os enunciados das respostas dadas. Cada questão solicitava citações, além de apenas um sim ou não, sobre os temas indicados. Dessa forma, o estudante, além de apontar que sim, deveria citar quais seriam as músicas, as celebridades, os filmes, os programas de TV ou os livros de que se lembrava. Dessa forma, os dados expressos também revelaram que houve mudança no tipo e na citação feita pelos estudantes de um ano para o outro de estudo. Vejamos algumas amostras desses enunciados primeiramente com as respostas dadas à questão C, “Você se lembra de alguma música em espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de uma)?”:

Série	Escola	Enunciado de estudante
1. ^a	E1	<i>“Uma, Macarena.”</i>
	E2	<i>“Fotografía - Juanes.”</i>
	E3	<i>“Shakira - Estoy aqui.”</i>
	E4	<i>“Rebelde, kkkk...”</i>
	E5	Não houve nenhuma indicação.
	E6	<i>“Diegos Torres – Color esperanza, Juanes – Para tu amor, Maná – Vivir sin aire.”</i>

2. ^a	E1	<i>“Sim! Uma que o novo professor passou, se chama Clandestino do Manu Chao.”</i>
	E2	<i>“Sim. Shakira – dia de enero, Thalía – Maria do Bairro, Anahí, Dulce Maria.”</i>
	E3	<i>“Ricky Martin – Livin la vida loca.”</i>
	E4	<i>“Para tu Amor – Juanes”</i>
	E5	<i>“Shakira, Thalía, Mana, entre outros artistas. No me ensinaste – Thalía, etc ...”</i>
	E6	<i>“Rebeldes (Banda), Shakira, Pitbull (la -la).”</i>

3. ^a	E1	<i>“Sim, vive la vida loca, Guantanamera, Macarena, Maria, Enamorado, Copa de la vida.”</i>
	E2	<i>“Shakira – Inevitable, Juanes ft Nelly Furtado – Fotografía e outras que eu escuto no dia a dia como tú y yo de Maite Perroni.”</i>
	E3	<i>“Rebeldes/ Rick Martin.”</i>
	E4	<i>“Desperado (Los Lobos) te quiero (Ramnstein) Matando Gueros (Brujerto) Secuestro nuestro (Asesino) Mujer Amante (Rata Blanca)”</i>
	E5	<i>“La vida loka, Maria – Rick Martin. Suenho: Dulce Maria. Shakira: Remember”</i>
	E6	<i>“Várias músicas da Shakira, Juanes, Alejandro Sanz. Estou aqui, me enamora, yerbatero, corazón partío.”</i>

Quando comparamos as citações das primeiras séries às das terceiras em todas as escolas, constatamos que há um crescimento na quantidade e variedade das respostas apresentadas. Os estudantes dos primeiros anos indicaram de forma geral apenas um nome de canção, diferentemente daqueles dos terceiros anos, que indicam duas ou mais referências. Agora, verifiquemos os dados referentes à questão D “Você se lembra de alguma celebridade (cantor, ator, apresentador de TV, atleta, etc.) que seja falante de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?”:

1. ^a	E1	<i>“Dulce Maria, Shakira”</i>
	E2	<i>“Dulce Maria, Messi, Shakira”</i>
	E3	<i>“Shakira”</i>
	E4	<i>“Shakira, Lionel Messi”</i>
	E5	<i>“Shakira, David Villa, Cassillas.”</i>
	E6	<i>“Shakira, programa do Chaves e a novela Rebeldes”</i>

	E1	<i>“Enrique Iglesias, Maná, Shakira, RBD, Rick Martin”</i>
	E2	<i>“Nely Furtado, Rick Martin, Shakira, Jhenifer Lopes e Juanes e Dulce Maria, Anahí.”</i>

2. ^a	E3	<i>“Christopher Uckermann. Salvador Dalí, Dulce Maria, Shakira.”</i>
	E4	<i>“Shakira, Rodrigo Faro... Dulce Maria, Rafael Nadal, Jennifer Lopes.”</i>
	E5	<i>“Juanes, Dulce Maria, Maite, Talia, Lucero etc.”</i>
	E6	<i>“Shakira, Rick martin, Antonio Banderas”</i>

3. ^a	E1	<i>“Messi, Maradona, Jenifer Lopez, Selena Gomes, Shakira, Laura P, Rebelde, outras novelas mexicanas.”</i>
	E2	<i>“Shakira, Dulce Maria, Nelly furtado, Chaves.”</i>
	E3	<i>“Rick Martin, Thalía, Shakira, Enrique Iglesias, Messi, Pique.”</i>
	E4	<i>“Jenifer Lopez, Maradona e Antonio Bandeira e Gato de Bota, Chaves”</i>
	E5	<i>“Rick Martin, Shakira, RBD.”</i>
	E6	<i>“Shakira, Jennifer Lpoez, Antonio Banderas, Ricky Martin, Raúl Esparza.”</i>

Da mesma forma que ocorreu com as repostas da questão C, repete-se o aumento do repertório de repostas se compararmos as séries iniciais às séries finais pesquisadas. Observemos as repostas destinadas à questão E “Você se lembra de algum filme, livro, programa de TV de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?”:

1. ^a	E1	<i>“Sim, Rebeldes, Chaves a Usurpadora, Chiquititas.”</i>
	E2	<i>“Chaves”</i>
	E3	<i>“A novela Rebelde.”</i>
	E4	<i>“Rebeldes, Chaves, Chapolin, Chesperito.”</i>
	E5	<i>Não houve nenhuma indicação.</i>
	E6	<i>“Chaves e Rebeldes”</i>

2. ^a	E1	<i>“Rebelde, Medianeiras, Maria do Bairro, Por ela sou eva, Maria Mercedes e Chaves”</i>
	E2	<i>“Rebelde, Chaves, Mari Mar.”</i>
	E3	<i>“Maria do Bairro - Maria del Bairo , Rebelde”</i>

	E4	<i>“Maria do bairro, Rebelde, Camaleões. Sob a mesma lua.”</i>
	E5	<i>“Rebeldes, Maria do Bairro, Feia mais Bela entre outras.”</i>
	E6	<i>“Chaves, Mafalda e Gaturro.”</i>
3. ^a	E1	<i>“Livro: Dom Quixote, novelas: Chiquititas, Chaves, Chapolin, etc.”</i>
	E2	<i>“Sim, Rebelde e Labirinto do Fauno.”</i>
	E3	<i>“Rebelde, Chiquititas, Cuidado com o Anjo.”</i>
	E4	<i>“O Labirinto de Fauno, Zorro, Don Quixote, Chaves”</i>
	E5	<i>“Mafalda”</i>
	E6	<i>“Don Quijote, Rebelde, Chiquititas, Maria do Bairro, Viloeta, diários de Motocicleta.”</i>

Mais uma vez há uma variação nas repostas apresentadas entre as séries de primeiro ano e as de terceiro. Nesses enunciados, o que nos chama atenção, além do aumento do repertório, é a variação de apenas a apresentação de programas de TV nos primeiros anos para a indicação de programas de TV, livros e filmes nos últimos anos.

Assim, de acordo com os enunciados dados como respostas às questões C, D e E, e com as positivities discursivas apresentadas, podemos afirmar que houve uma ampliação e variação de informações quando comparamos os repertórios de respostas das séries iniciais com a séries finais. Curiosamente, duas séries de primeiro ano, pertencentes à Escola 2, destacam-se dos outros primeiros por apresentarem praticamente nenhuma referência sobre os temas solicitados nas questões. Essa escola adotava a metodologia de ensino por blocos, na qual os estudantes estudam metade das disciplinas da matriz no primeiro semestre e a outra metade no segundo semestre. De acordo com essa metodologia, é comum que as turmas tenham dois blocos de disciplinas, um com ênfase de conteúdo na área das ciências exatas e outro com ênfase para as ciências humanas. Nesse caso, as duas séries que não apontam referências sobre os assuntos solicitados, relacionados ao idioma espanhol, só estudariam a língua no segundo semestre do ano.

Contudo, o que queremos destacar a partir da leitura dos dados das três questões é a falta de visibilidade sobre a língua espanhola que se evidencia nos

primeiros anos de curso. Pelos enunciados apresentados, podemos afirmar que, ao entrar no ensino médio, o estudante possui muito poucas percepções referentes à língua espanhola. Os dados apresentados pelos dois primeiros anos, que não haviam tido contato com a língua, demonstram esse silêncio referencial. A partir dessa perspectiva, começamos a relacionar outras indicações de invisibilidades sobre a língua espanhola já observadas na investigação.

4.3 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: SEÇÃO “DADOS SOBRE A ESCOLA” - INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO – V1 E V2

A seção “Dados sobre a Escola” apresentava cinco questões que solicitavam informações sobre a proximidade física e social do estudante com a sua unidade de estudo — social especificamente relacionada ao ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e à opção de cada estudante por estudar naquela escola —, conforme o quadro a seguir:

Dados sobre a Escola
<p>a) Você mora no mesmo bairro de localização de sua escola?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>b) Por que você optou por estudar nesta escola? (Você pode optar por mais de uma opção, se for o caso.)⁷²</p> <p>() Próxima à minha casa.</p> <p>() Uma escolha de meus pais ou responsáveis.</p> <p>() Considerada uma boa escola.</p> <p>() Outro motivo. Qual?</p> <p>c) Ao se matricular no ensino médio nesta escola, você sabia que estudaria espanhol como língua estrangeira?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Se sim, qual sua expectativa sobre estudar espanhol?</p>

⁷² A informação em negrito foi acrescentada na versão 2 de questionário para ajuste na coleta de dados.

Se não, o que você achou/pensou ao saber que estudaria espanhol?

d) Você sabe alguma coisa sobre a Lei do Espanhol? O quê?

e) Você ou seus pais/responsáveis participou/participaram de algum momento de discussão sobre o ensino de língua espanhola em sua escola? O que você achou da discussão?

QUADRO 6 - SEÇÃO “DADOS SOBRE A ESCOLA” DAS DUAS VERSÕES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES
 FONTE: A AUTORA (2015).

Os dois primeiros questionamentos pediam que o aluno informasse se morava no mesmo bairro de localização da escola e seu motivo de opção por estudar nesse colégio. Já os três finais indagavam sobre aspectos relacionados à língua espanhola como língua estrangeira na escola pesquisada: se o estudante sabia que estudaria espanhol ao se matricular naquela escola, se ele sabia de alguma informação sobre a Lei Federal 11.161/2005, a Lei do Espanhol, e se o aluno ou seus pais/responsáveis tinham participado de alguma discussão sobre a implementação da Lei em sua escola.

Ao analisar as respostas dadas à questão A, observamos que a indicação de proximidade física do estabelecimento escolar se destaca positivamente com percentuais de mais de 80% em duas escolas (Escolas 1 e 4) e mais de 90% nas outras duas (Escolas 2 e 3). Já nas duas outras escolas pesquisadas (Escolas 5 e 6), os percentuais de mais de 80% indicam que a maioria dos alunos não reside no mesmo bairro de localização do colégio em que estuda. Essa diferença se explica ao considerarmos que, das unidades escolares na cidade de Curitiba, as quatro primeiras se encontram em quatro bairros da capital paranaense, estando as duas últimas localizadas na região central da cidade. Com isso, a maioria dos estudantes das escolas mais centrais se deslocam de seu bairro até o centro da cidade diariamente para ir até o local de estudo, não residindo próximo à escola.

A proximidade social foi expressa no restante das questões da seção “Dados sobre a Escola”. Na questão B, em que os estudantes indicaram o motivo pelo qual optaram por estudar no colégio, houve um ajuste de texto da V1 para V2 dos questionários. Na V1, não havia a explicação de que o estudante poderia optar por mais de uma das quatro alternativas apresentadas. Optamos pela explicação, pois os estudantes das escolas 1 e 2 perguntavam se poderiam responder mais de uma opção. Contudo, esse ajuste de texto não interferiu significativamente nos resultados,

até porque essa questão representa aspectos muito particulares de cada escola, relacionados à sua localização.

Essa questão indicava quatro opções de resposta para o estudante, que eram: se o estudante havia optado por estudar ali porque a escola era próxima à sua casa, se era uma escolha dos pais ou responsáveis, se era considerada uma boa escola, e se havia outro motivo. As respostas são bem representativas dos perfis das escolas pesquisadas, pois cada escola apresentou um quadro bastante variado de respostas. Como exemplo, podemos citar os percentuais mais altos de cada colégio para o questionamento: Na Escola 1, 46% indicaram sua opção devido ao estabelecimento ser considerado uma boa escola; na Escola 2, 59% por ser uma escolha dos pais ou responsáveis; na Escola 3, 59% por ser uma escola próxima à sua casa; na Escola 4, 42% também por ser uma escola próxima à sua casa; na Escola 5, 41% por ser considerada uma boa escola; e na Escola 6, 36% por também ser considerada uma boa escola.

As respostas dadas pelos estudantes às questões finais da seção trazem informações referentes à percepção dos estudantes sobre a língua estrangeira ofertada em sua escola na matriz curricular, o idioma espanhol.

Os dados apresentados em resposta à questão C demonstram que um percentual bem maior de estudantes que frequentam as escolas localizadas nos bairros da capital sabia que estudaria língua espanhola em comparação aos alunos das escolas da região central. Percentuais de mais de 60% nas escolas localizadas nos bairros mostram que os estudantes sabiam que estudariam espanhol — o percentual chega a 81% na Escola 1 —, ao contrário do percentual de mais de 60% nas escolas da região central, que indicam que os estudantes não sabiam que estudariam o idioma espanhol como língua estrangeira ao se matricular naquela unidade escolar.

As indagações sobre a Lei Federal 11.161/2005 e a participação dos estudantes ou seus pais e responsáveis em algum momento na discussão acerca do ensino de língua espanhola na sua escola revelam uma falta de visibilidade dessa Lei para parte dos estudantes e um silêncio da instituição escolar em discutir o assunto com a comunidade. Na média geral das seis escolas pesquisadas, apenas 5% dos estudantes dizem saber alguma informação sobre a Lei e também somente 5% deles indicam que participaram de alguma discussão na escola sobre o tema em conjunto com seus pais ou responsáveis.

Precisamos chamar atenção para o fato de que em duas escolas, Escola 5 e 6, nenhum estudante indicou saber alguma informação sobre a Lei do Espanhol, bem como nenhum dos alunos da Escola 4 indicou ter participado de alguma discussão sobre a implementação da Lei. Contudo, chamamos mais atenção ainda para o fato de que, nos enunciados expressos pelos poucos estudantes que responderam saber da Lei e por aqueles que disseram ter participado de algum momento de discussão, poucos estudantes exprimem informações sobre a compreensão de Lei do Espanhol, relacionada à promulgação da Lei Federal 11.161/2005, como entendida por nós nesta pesquisa. Parte dos estudantes relaciona a “Lei do Espanhol” às regras de Gramática da língua, por exemplo. Apenas enunciados de duas das escolas pesquisadas, Escolas 1 e 2, citam afirmações sobre a Lei 11.161/2005 de acordo com nosso entendimento. Sendo assim, dos 868 estudantes participantes da investigação, um número muito reduzido, oito deles no total, e pertencente a apenas duas escolas, demonstram saber alguma informação sobre o tema em questão.

Levando-se em conta o que observamos ao tomar os dados como um todo e ao relacionar as respostas dos estudantes ao nosso problema de pesquisa, podemos apontar, até o momento, como relevantes as seguintes interpretações: os estudantes de ensino médio pesquisados praticamente não percebem anúncios publicitários com citação de língua/cultura hispânica, como também praticamente não percebem outras referências à língua no seu cotidiano. No entanto, a maior parte deles respondeu que considera importante e que gosta de estudar o idioma espanhol. Vemos que, nesse tipo de investigação, temos que considerar o fator empatia como um dos possíveis condicionantes das respostas dadas, ou seja, o estudante, por ter empatia pelo professor ou pelo pesquisador, tende a responder de forma positiva às questões valorativas, ou tende a responder de forma agressiva quando está insatisfeito com a situação em que se encontra. No entanto, por termos optado por realizar uma investigação numa dimensão discursiva, consideraremos as respostas dadas como acontecimentos discursivos e não como verdades ou evidências. Ou seja, algum ou vários dos fatores condicionantes dos discursos fizeram com que a maior parte das respostas tivesse essa configuração. Sabemos que, em outras condições dadas, é possível que fossem encontradas outras respostas.

4.4 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: ATIVIDADE PERCEPTIVA 1⁷³

A constatação de que pouquíssimos estudantes de ensino médio percebiam os anúncios publicitários televisivos que citam referências sobre a língua/cultura hispânica nos direcionou para a realização de mais duas atividades de coleta de dados — Atividade Perceptiva 1 e 2 — a fim de validar os já colhidos. Isso ocorreu por consideramos importante compreender que fatores atuam de forma que grande parte dos estudantes, ainda que afirmasse assistir à televisão diariamente — 87% deles afirmam assistir à TV e 69% desse percentual afirma que é uma ação diária —, apontasse também não perceber os anúncios publicitários que fazem referência à língua/cultura hispânica.

Assim, formulamos uma sequência de questionamentos que foi apresentada a 89 estudantes da Escola 1, os quais se dividiam em alunos de uma turma de cada série de ensino. Nessa atividade, tivemos como resposta 82 formulários devolvidos. A primeira questão versava sobre prestar atenção em anúncios publicitários, a qual a maior parte deles respondeu afirmativamente (sim), como apontam os percentuais do gráfico que segue:

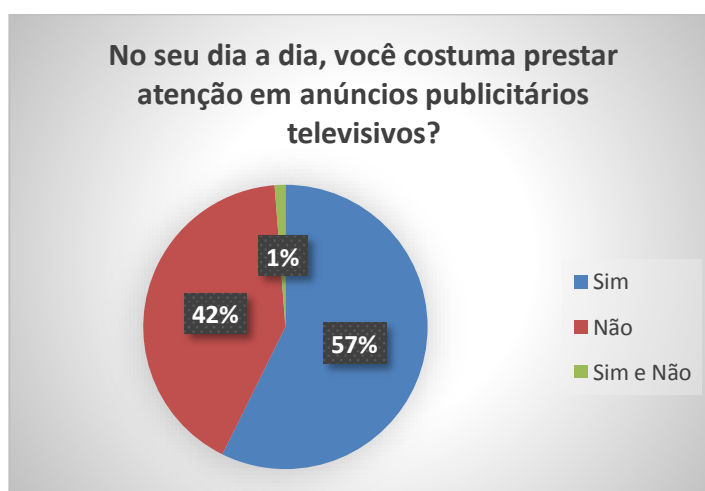


GRÁFICO 18 - VOCÊ COSTUMA PRESTAR ATENÇÃO EM ANÚNCIO
FONTE: A AUTORA (2015).

⁷³ O formulário que os estudantes responderam na atividade está no apêndice A.

Para responder à questão 2 da atividade, os estudantes tiveram que assistir aos dezessete anúncios do *corpus* 1 e assinalar aqueles que se lembravam de já ter assistido. Os anúncios foram apresentados na seguinte ordem:

1 - Nissan – Pôneis Malditos
2 - Nissan – Cavalgada do Pôneis
3 - Amanco – Tubos e Conexões
4 - Havaianas – Banca de Jornal
5 - Vivo – Gol do Brasil
6 - Visa – Bala de Troco – Fila
7 - Visa – Bala de Troco – Comércio
8 - Visa – Bala de Troco – Supermercado
9 - Visa – Que “Cosa” Triste – Câmera Escondida
10 - Visa – Café
11 - Fiat Strada – Chapeuzinho Vermelho
12 - Fiat Strada – Mágico
13 - Fisk – Museu
14 - Fisk – Ator Marcelo Serrado
15 - Fisk – Atores Bruno Gagliasso e Paloma Bernardi
16 - Omar – Coleção Outono e Inverno
17 - Casas Bahia – Televisão Nova

O gráfico a seguir representa os dados obtidos como resposta:

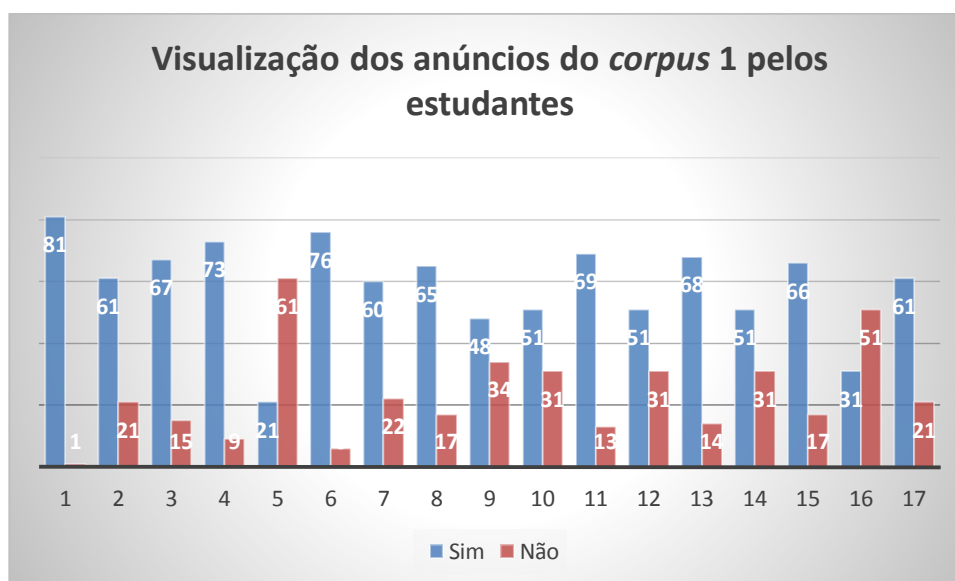


GRÁFICO 19 - VISUALIZAÇÃO DOS ANÚNCIOS DO *CORPUS* 1
 FONTE: A AUTORA (2015).

Como o leitor pode observar, é bem relevante o número de visualizações dos anúncios por parte dos estudantes, isto é, apenas os anúncios 5 — Gol do Brasil (Vivo) — e 16 — Coleção Outono e Inverno (Omar) — foram apontados por mais da metade dos estudantes como nunca visualizados. Nesse contexto, temos estudantes que dizem assistir à televisão e que afirmam já ter assistido à maioria dos anúncios do *corpus* 1. No entanto, os mesmos estudantes não percebem os referenciais culturais e linguísticos sobre o espanhol em anúncios publicitários.

A questão 3 buscou saber, então, qual a leitura dos estudantes sobre os anúncios, levando em conta a classificação feita por nós na pesquisa. Ao buscar entender se eles considerariam os anúncios como *engraçados*, *irônicos* ou *pejorativos*, seguindo a mesma ordem de apresentação dos anúncios, tivemos os seguintes apontamentos:

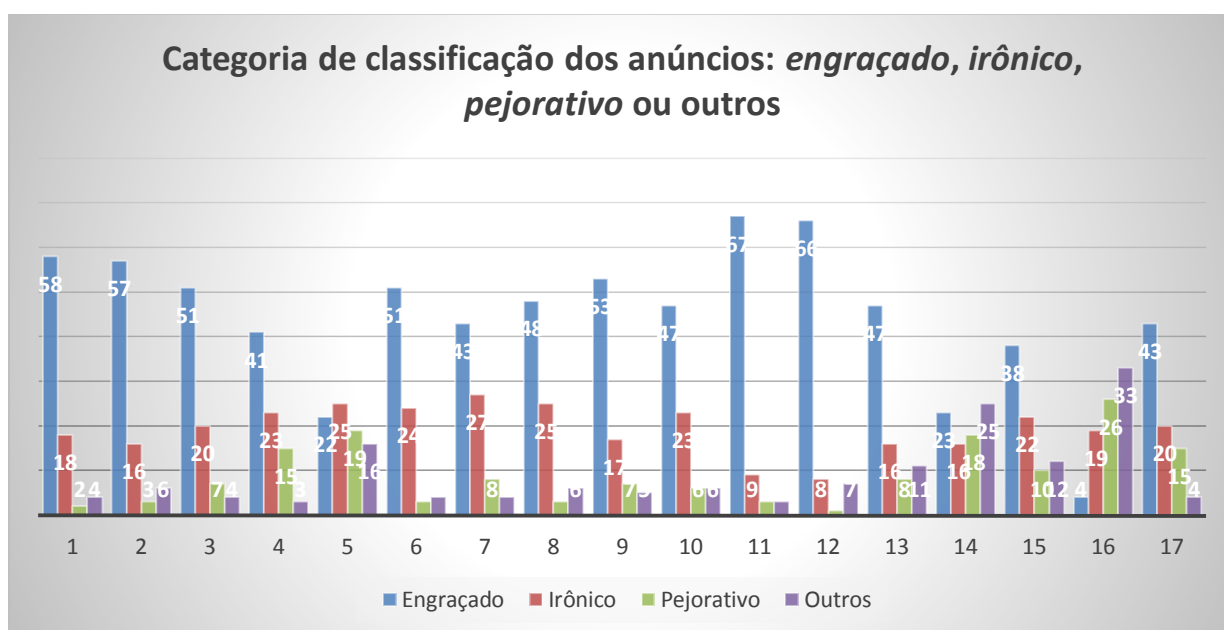


GRÁFICO 20 - CLASSIFICAÇÃO DOS ANÚNCIOS
 FONTE: A AUTORA (2015).

Ao verificar os apontamentos, percebe-se que apenas dois anúncios, o 14 — Marcelo Serrado (Fisk) — e o 16 — Coleção Outono e Inverno (Omar) — não foram destacados como engraçados, ao contrário dos demais que se sobressaem como engraçados ou pejorativos. Esses dois anúncios são os mesmos que classificamos de acordo com a abordagem 2, *não engraçado*, *não irônico* ou *não pejorativo*, na análise do *corpus* 1.

A atividade foi finalizada questionando os estudantes sobre a forma como os anúncios publicitários geralmente se adaptam ao perfil do público ao qual eles se destinam, e se, nesses casos, o público-alvo desses anúncios são cidadãos brasileiros. Ainda, se eles, os alunos, opinariam que tais anúncios refletem de forma geral nossa visão sobre o idioma espanhol e as culturas que o representam. O gráfico a seguir ilustra os dados apresentados:

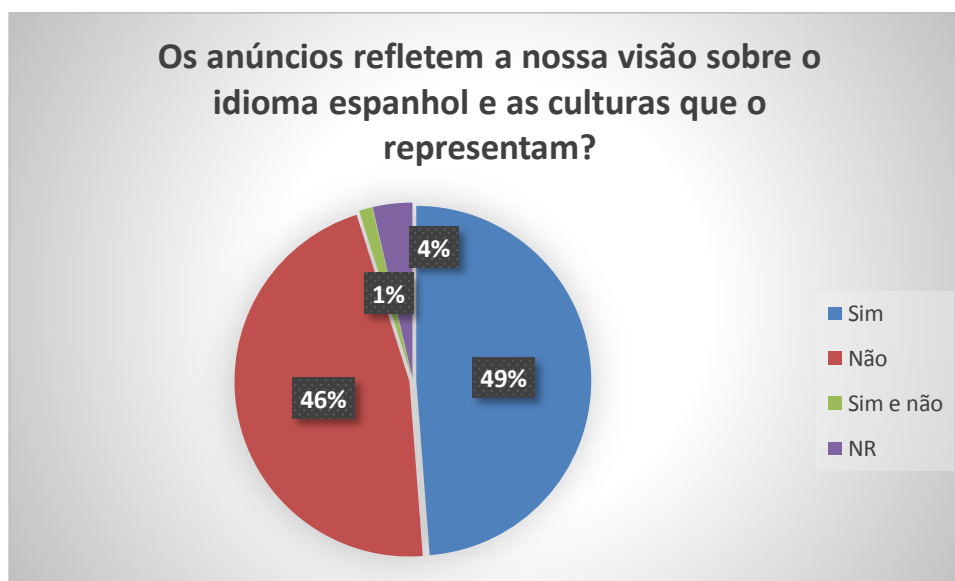


GRÁFICO 21 - VISÃO SOBRE O IDIOMA ESPANHOL
 FONTE: A AUTORA (2015).

As respostas dadas pelos estudantes a essa questão mostram um equilíbrio numérico entre os alunos que afirmam acreditar que os anúncios refletem nossa visão sobre hispano-falantes e suas culturas e aqueles que não acreditam.

Considerando que, como já foi discutido anteriormente, os estudantes de ensino médio pesquisados praticamente não percebem anúncios publicitários com citação de língua/cultura hispânica, como também praticamente não percebem outras referências à língua no seu cotidiano, e ainda, que a maior parte deles respondeu que gosta e considera importante estudar o idioma espanhol, acreditamos que a invisibilidade dos referentes culturais possa ser um fator importante para explicar esse resultado.

A constatação de uma falta de visibilidade sobre a língua espanhola e o tecido cultural que a envolve por parte dos estudantes de ensino médio nos leva a refletir sobre a organização e reprodução dos discursos em nossa sociedade. Por que se pode perceber e apreender certos discursos e outros não? O que nos permite rir em

algumas situações e outras não? É possível assistir à televisão todos os dias e não reconhecer signos culturais, linguísticos ou não, pertencentes a determinados países ou nacionalidades propagados nessa mídia?

Sobre isso, Foucault faz uma reflexão em sua obra *A ordem do discurso* (1999, p. 8), ao se perguntar o que haveria “de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?”. Então, ele apresenta sua teoria acerca das relações entre o discurso e o poder. Para o autor francês:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

De acordo com o autor, existem alguns procedimentos que controlam, organizam, selecionam e redistribuem a produção do discurso nas sociedades. Tais procedimentos são classificados em três grupos e se caracterizam como mecanismos discursivos, pelos efeitos que possuem. São eles: a *exclusão*, a *sujeição* e a *rarefação*.

Neste momento de nossa discussão, interessa-nos compreender a *exclusão*, entendido como um procedimento externo ao discurso. Nas palavras do autor, “concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (1999, p. 21). Portanto, Foucault vai afirmar que, entre os procedimentos de *exclusão*:

[...] o mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Além da *interdição*, o autor discorre sobre outros dois procedimentos de *exclusão*: a *segregação* e a *vontade de verdade*. A *segregação* decorre da *interdição*, pois é a partir desse mecanismo discursivo que se pode estabelecer socialmente quem pode e quem não pode falar, ou seja, aquele que detém o direito de expressar-se em determinado campo discursivo. Foucault enfatiza, ao explicar os três tipos de sistemas de exclusão, que:

[...] dos três sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que, há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos

na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável. (FOUCAULT, 1999, p. 19).

Nessa linha de interpretação, a verdade, discursivamente falando, é um arranjo histórico. Sendo assim, “não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas” (GREGOLIN, 2006, p. 98).

Para Gregolin⁷⁴, “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção”, e assim,

ao propor a existência de uma “vontade de verdade”, Foucault não a pensa como uma essência a ser descoberta, mas procura descrever e analisar os modos como a “verdade” vem sendo historicamente produzida e a função de controle exercido por essa produção. (GREGOLIN, 2006, p. 98).

Nessa perspectiva, para entender melhor o que pode ter motivado esse resultado final em que metade dos alunos diz que os anúncios refletem a nossa visão geral sobre o idioma, e metade respondeu que não, optamos por realizar mais uma atividade perceptiva para saber como os sujeitos pesquisados refletiriam sobre os anúncios ao serem confrontados com esses documentos. O que percebem os estudantes nestes anúncios, o que leem e que efeitos de sentido provocam tais enunciados, ou seja, qual a “verdade” historicamente produzida sobre a língua espanhola que ressoa na fala desses estudantes.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentaremos os dados obtidos na Atividade Perceptiva 2 e retomaremos a discussão sobre *recepção* em comunicação e educação, mais precisamente a partir do meio televisivo, pressuposta a partir dos estudos de Machado (2014) que considera que a televisão é e será aquilo que fizermos dela.

⁷⁴ Idem.

5 (IN)VISIBILIDADE SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A NÃO PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA EM ANÚNCIOS TELEVISIVOS BRASILEIROS

5.1 TELEVISÃO: A RECEPÇÃO COMO OBJETO DE ANÁLISE

De fato, não soa muito inteligente dizer-se apaixonado pela televisão. Se a confissão de amor pela literatura ou por quaisquer outras formas sofisticadas de arte funciona como uma demonstração (às vezes também uma impostação) de educação, refinamento e elevação do espírito, a paixão pela televisão é, em geral, interpretada como sintoma de ignorância, quando não de desequilíbrio mental. Mas por que as coisas são assim?

Arlindo Machado

Essas palavras de Machado (2014, p. 9) se encontram no prefácio de sua obra, *A Televisão Levada a Sério*, logo após a citação de um trecho do texto de apresentação de Quinto Invideo (mostra de televisão de Milão) em que os curadores da mostra confessam que aquele evento é um ato de amor pela televisão, por saberem que não é fácil dizer isso em voz alta, visto que é sempre mais fácil confessar o amor pelo cinema. Apesar da dureza das afirmações de Machado, elas trazem à tona um senso comum de que o meio de comunicação televisivo não apresenta qualidade de conteúdo, diferentemente de outras formas de expressão, como a literatura e o cinema.

Contudo, a partir da indagação “Mas porque as coisas são assim?”, o autor discorre sobre os equívocos relacionados a essa maneira de compreender a televisão, relativizando essa visão ao destacar que “uma pesquisa seriamente conduzida pode demonstrar que o acervo de obras criativas e inquietantes produzido pela televisão não é maior nem menor do que aquele acumulado em outras linguagens”⁷⁵.

Em consonância com o autor, poderíamos abordar a televisão ou qualquer outro meio de comunicação de duas maneiras diferentes: pelo viés do fenômeno de massa ou pelo viés do dispositivo audiovisual de expressão. No primeiro, a destacaríamos “como um fenômeno de massa, de grande impacto da vida social moderna” e seria possível “submetê-la a uma análise de tipo sociológico, para verificar

⁷⁵ Idem, p. 10.

a extensão de sua influência”, com pouco ou nenhum foco para a discussão sobre a qualidade de sua programação. No segundo, “como um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas, as suas crenças e descrenças, as suas inquietações, as suas descobertas e os voos de sua imaginação”. E, neste caso, passaríamos pelo debate sobre a qualidade da intervenção (MACHADO, 2014, p.10-11).

Para esta investigação, consideramos que as duas perspectivas são importantes, pois, a partir de uma análise discursiva, temos que considerar o que se diz sobre a TV tanto em relação ao seu alcance quanto sobre a qualidade e as características dos conteúdos veiculados por ela. Assim, concordamos com Machado, que afirma que “a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela” visto que “nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa” e “ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão”⁷⁶. Na educação, acreditamos contribuir para essa prática ao tomar alguns gêneros televisivos para pesquisa ou transposição didática a fim de perceber como se dá a leitura e compreensão da linguagem televisiva para discutir assuntos relacionados à nossa disciplina de atuação.

Para uma efetiva *prática de televisão*, tendo a *recepção* como objeto de análise, retornamos à teoria de Martín-Barbero, e pressupomos partir “dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão”, isto é, partir das mediações em relação à televisão — que na teoria barberiana pode se estender a outros meios também — situadas em três lugares: na cotidianidade familiar, na temporalidade social e na competência cultural (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 294-295).

Para Ortiz, “o que Martín-Barbero denomina de ‘mediação’ se aproxima em muito ao que denominamos muitas vezes de relações sociais e culturais”, o que nos leva a entender “o processo de produção e difusão de bens culturais industrializados [...] contraposto às diversas instâncias que compõem a sociedade moderna (ORTIZ, 1999, p. 73-74). Desse modo, não se trata de pensar apenas a *recepção* (no sentido barberiano), mas os discursos que são mediatizados por um conjunto de mediações

⁷⁶ Idem, p. 12.

que a eles se relacionam no decorrer da história. Desse modo, consideramos que o anúncio publicitário não é um gênero discursivo estático, tampouco o meio televisão e os sujeitos pesquisados nesta investigação possuem tal característica. Isso nos remete, novamente, às contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão do enunciado. Como discutimos no capítulo 1, uma concepção bakhtiniana reconhece o enunciado como pleno, isto é, ele “não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido* [...] e requer uma compreensão *responsiva* que inclui um juízo de valor” (BAKHTIN, 2010, p. 332).

Desse modo, em uma concepção bakhtiniana, os filmes publicitários televisivos, enquanto enunciados, estão condicionados à experiência da resposta porque só ocorrem discursivamente, como produção de sentido, pelo olhar do outro. E nesse contexto, seguimos esta produção acadêmica com o objetivo de descortinar alguns sentidos que foram tecidos historicamente, tendo esses três lugares como ponto de partida: a percepção de estudantes de ensino médio de anúncios publicitários no meio televisivo que citam a língua espanhola e seus referentes culturais. Qual o juízo de valor, os presumidos culturais, que se apresentarão na voz desses estudantes?

5.2 A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA: UMA RODA DE CONVERSA A RESPEITO DOS ANÚNCIOS TELEVISIVOS – ATIVIDADE PERCEPTIVA 2

A atividade perceptiva 2, a última a ser aplicada aos estudantes participantes da pesquisa, foi feita a partir da interação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados com a participação de vinte estudantes, sendo oito deles de 1.^a série, seis de 2.^a série e outros seis de 3.^a série do ensino médio, pertencentes à Escola 1, e foi registrada em áudio e vídeo. Esta derradeira atividade foi proposta com o objetivo de dar voz ao estudante pesquisado, questionando sua percepção sobre anúncios publicitários televisivos de forma bem direcionada após a visualização de cinco anúncios do *corpus*/arquivo 1 de investigação, visto que já tínhamos aplicado dois instrumentos de coleta de dados em que solicitávamos respostas dos alunos a partir de expressão escrita. Os dois primeiros instrumentos exigiam que o estudante respondesse de

forma rápida expressando sua primeira percepção às indagações propostas (para responder ao questionário, os estudantes levaram em média vinte minutos, e quarenta minutos para a atividade perceptiva 1).

Os dados apresentados para os instrumentos iniciais já haviam indicado algumas direções para a compreensão do objeto problematizado, com evidências bem significativas de que a hipótese inicial deveria ser redimensionada sendo necessário trilhar outro caminho de análise de dados. Desse modo, a atividade perceptiva 2 apresentou enunciados que nos permitiram validar a nova perspectiva de análise, com dados que corroboram as linhas defendidas desde o início nesta pesquisa.

Nesta atividade, que durou em média quarenta minutos para ser realizada com cada grupo de estudantes, questionamos cada estudante sobre:

- a) sua prática cotidiana de assistir à televisão e prestar atenção em anúncios publicitários televisivos;
- a) se já havia visto os cinco filmes publicitários que passamos na primeira atividade — Cavalgada dos Pôneis (2012); Havaianas/Argentinos (2012); Vai de Visa/Café (2011); Fiat Estrada/ Mágico (2013); Fisk/Museu (2013) — e o que eles têm em comum;
- b) a classificação, de forma geral, que ele faria sobre cada um dos anúncios — se engraçados, irônicos, pejorativos ou outra classificação — depois de assisti-los novamente;
- c) se acreditava que as imagens veiculadas nos anúncios sobre a língua estrangeira espanhola e seus referentes culturais influenciavam a nossa visão sobre esses países ou a vontade de estudar a língua;
- d) sua opinião sobre a abordagem dada à língua portuguesa em um filme publicitário argentino⁷⁷.

A seguir, apresentaremos as respostas à questão A – Atividade perceptiva 2 dos estudantes para os questionamentos citados. Faremos a apresentação dos dados seguindo a ordem da série de estudo dos estudantes:

⁷⁷ No anúncio argentino há uma situação que é narrada a partir da pergunta “*Por qué creemos que sabemos hablar portugués?*”, quando um rapaz liga para uma pousada do Brasil e, em portunhol, pergunta sobre as características e serviços do lugar. Ele usa os sufixos “inho” e “ão” nas palavras para dar a sensação que está falando português. O anúncio publicitário Personal Portunhol pode ser visualizado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wGQYUm3X5ME>>. Acesso em: 18/6/2015.

A) Você assiste à televisão prestando atenção em anúncios publicitários televisivos?

E1 – 1 ^a ⁷⁸	<i>“Costumo prestar bastante atenção, mas tem umas que eu não gosto, tipo propaganda de shampoo, muito falsa, a imagem do fio, daí eu não gosto.”</i>
E2 – 1 ^a	<i>“Não presto atenção, não vejo televisão.”</i>
E3 – 1 ^a	<i>“Não assisto muito TV, acho que TV tenta manipular muito as pessoas e as imagens.”</i>
E4 – 1 ^a	<i>“Não assisto TV aberta. Às vezes, presto atenção em alguns anúncios, gosto do Polishop. Gosto de como eles mostram os produtos.”</i>
E5 – 1 ^a	<i>“Assisto TV algumas horas por dia, mas não presto atenção nos anúncios, só quando tenho interesse pelo produto.”</i>
E6 – 1 ^a	<i>“Não assisto TV. Não gosto de assistir TV.”</i>
E7 – 1 ^a	<i>“Não assisto muito TV.”</i>
E8 – 1 ^a	<i>“Eu assisto bastante TV. Presto atenção nos anúncios, mas só quando quero e tenho vontade. Gosto de ver os produtos.”</i>

E1 – 2 ^a	<i>“Eu não costumo ver televisão.”</i>
E2 – 2 ^a	<i>“Costumo assistir, presto atenção nos anúncios pela marca.”</i>
E3 – 2 ^a	<i>“Assisto TV, tenho interesse por anúncios de forma geral, pela imagem, música, marca.”</i>
E4 – 2 ^a	<i>“Eu presto atenção nos anúncios que falam de produtos de musculação.”</i>
E5 – 2 ^a	<i>“Gosto de anúncios sobre tecnologia e informática, tenho afinidade com esse tipo de assunto, sobre futebol e marcas de esporte também.”</i>
E6 – 2 ^a	<i>“Não vejo TV, mas fico bastante tempo na internet, vejo os anúncios que chamam a atenção pela imagem ou pela música ou animais fofinhos.”</i>

E1 – 3 ^a	<i>“Eu presto atenção se a música me agrada.”</i>
E2 – 3 ^a	<i>“Não costumo ver anúncios, gosto quando o sonzinho é legal, aí vou na página e presto mais atenção nas notícias que os caras querem passar.”</i>

⁷⁸ Entenda-se como E1 – Estudante 1; 1.^a Série do Ensino Médio.

E3 – 3 ^a	<i>“Não costumo assistir televisão, não vejo anúncios.”</i>
E4 – 3 ^a	<i>“Não costumo prestar atenção, desinteressante. Assistio pouca TV.”</i>
E5 – 3 ^a	<i>“Eu costumo assistir sim, tenho muita curiosidade, principalmente quando é futebol e anúncios que destacam as seleções brasileiras.”</i>
E6 – 3 ^a	<i>“Não assisto muito TV. Não costumo prestar atenção.”</i>

B) Você já havia visto esses filmes publicitários? E o que você acha que eles têm em comum? Apresentamos cada um dos 5 anúncios já mencionados aos estudantes.

E1 – 1 ^a	<i>“Vi alguns e outros não. A característica em comum é a língua espanhola.”</i>
E2 – 1 ^a	<i>“Só tinha visto o do Fisk, o restante não. A música e a língua espanhola.”</i>
E3 – 1 ^a	<i>“Já vi todos. A língua espanhola e o estilo musical.”</i>
E4 – 1 ^a	<i>“Não vi o do Visa Café. É a língua espanhola.”</i>
E5 – 1 ^a	<i>“Já vi todos. Em comum é a língua espanhola e o estilo musical.”</i>
E6 – 1 ^a	<i>“Não tinha visto não, só os dos pôneis, porque ficaram falando. A língua espanhola.”</i>
E7 – 1 ^a	<i>“Tinha visto todos. A característica em comum é a língua espanhola.”</i>
E8 – 1 ^a	<i>“Já tinha visto todos os anúncios. É a língua espanhola.”</i>

E1 – 2 ^a	<i>“Não tinha visto o da Havaianas e do Fisk também. Eles têm a música, porque são anúncios com músicas fáceis de serem lembradas.”</i>
E2 – 2 ^a	<i>“Não vi o da Havaianas. Acho que a música.”</i>
E3 – 2 ^a	<i>“Eu já tinha visto todos. Todos têm situação de humor, seria uma marca para ser lembrado. Acho que chama bastante atenção, humor todo mundo gosta, de dar risada. De chorar ninguém gosta.”</i>
E4 – 2 ^a	<i>“Não tinha visto nenhum, não assisto TV. Mas acho que a música.”</i>
E5 – 2 ^a	<i>(Este estudante não respondeu se já havia visto os anúncios anteriormente.) “Acho que têm em comum os efeitos de propaganda, a música, as cores.”</i>
E6 – 2 ^a	<i>Este estudante também não respondeu se já havia visto os anúncios anteriormente.) “Acho que a música e o humor.”</i>

E1 – 3 ^a	<i>“Já tinha visto sim. Me chama atenção a musicalidade que fica na cabeça, tipo a da Fisk. A musicalidade para ficar na cabeça das pessoas.”</i>
E2 – 3 ^a	<i>“Já vi todos. Me chamou a atenção a da Havaianas, não pela rivalidade entre Argentina e Brasil, mas pelo conteúdo, uma parada meia de comédia. Eu acho que tem que ter numa propaganda. Porque é o que chama a minha atenção, e a música. Em comum a música e a repetição.”</i>
E3 – 3 ^a	<i>“Vi sim, e a que mais me chamou atenção foi a dos Pôneis, que teve bastante repercussão nas redes sociais. Na TV não me chamou atenção, mas pela repercussão que teve. Tem em comum chamar a nossa atenção, quanto mais eles chamam nossa atenção, mais vende o produto.”</i>
E4 – 3 ^a	<i>“Já vi as propagandas sim. Me chamou a atenção a propaganda do Visa, por causa da música e tal. Em comum a intenção é informar sobre o produto e de vender ele, ajudar a vender o produto com a propaganda.”</i>
E5 – 3 ^a	<i>“Já tinha visto todos, chama a atenção a da Havaianas e principalmente porque apresenta a questão da rivalidade entre Brasil e Argentina. É uma rivalidade com o futebol, com certeza. A Argentina é um país sul americano e a rivalidade entre Pelé e Maradona. Em comum a música, a intenção daquela música é ficar gravada.”</i>
E6 – 3 ^a	<i>“Já tinha visto e o que apresentam de comum é a musicalidade, mais alegre. Não seria agradável uma propaganda desanimada. Em comum, a questão dos recursos para memorização. Todos procuram fazer com que a gente memorize, para quando falar tal nome de tal propaganda a gente já saiba o ritmo e o slogan, essas coisas.”</i>

Ao analisar os enunciados apresentados como respostas às questões A e B podemos destacar duas recorrências de sentidos que se destacam nas vozes dos estudantes. A primeira seria a colocação por parte deles, nas três séries, de não terem o costume de assistir à televisão, vista nas respostas à questão A, que se contrapõem às afirmações de que já haviam visto os anúncios anteriormente, declaradas na

questão B. Teríamos aí, conforme já citado por Machado (2014), um certo receio em declarar publicamente que assistem televisão? Essa questão nos surge ao relembrarmos os dados informados nos questionários, em que grande parte deles indicam ver televisão diariamente.

A segunda seria o contraponto apresentado, entre a primeira série e as segunda e terceira, nos enunciados com repostas sobre o que os cinco filmes publicitários teriam em comum, isto é, qual característica os relacionaria. Os estudantes da 1.^a série indicam de forma unânime que seria a língua espanhola e também a musicalidade nas peças publicitárias. No entanto, nenhum dos estudantes das outras duas séries indicam o idioma espanhol como comum nos anúncios. Nesses grupos, as semelhanças mais apontadas foram a musicalidade e o recurso de humor.

Essa diferença poderia ser explicada pela intervenção da pesquisadora sobre o primeiro grupo pesquisado. Quando da realização da atividade perceptiva 1, aplicamos, como já explicitado, para uma turma de cada série de estudo da Escola 1. Ao final da atividade, os estudantes questionavam o porquê daquela atividade, e, dessa forma, acabamos explicando a eles as intenções da pesquisa e o que os anúncios teriam em comum entre eles. Nesse contexto, para a aplicação da atividade 2, solicitamos à equipe pedagógica da escola que nos permitissem a aplicação da nova atividade em turmas diferentes das anteriores. Contudo, no dia da aplicação da atividade 2, era um dia de saída de algumas turmas da escola para evento externo; portanto, acabamos aplicando a atividade à mesma turma de primeiro ano que já tinha participado da atividade 1, o que não ocorreu com os outros dois grupos. Dessa forma, esses estudantes já sabiam que o foco da atividade estava nas falas e nas referências ao idioma, comum nas peças apresentadas. A situação nos incomodou inicialmente, mas depois veio a contribuir sobremaneira para a análise dos dados, pois é perceptível que, sem intervenção, sem debatermos em sala de aula o assunto, os estudantes não percebem tal discurso. Desse modo, reafirmam aqui os dados já apontados no capítulo 3 a respeito da falta de percepção dos estudantes sobre o uso do idioma e suas referências culturais em anúncios publicitários.

Vejamos as respostas dadas às outras três questões da atividade perceptiva 2:

- C) Qual a classificação, de forma geral, que você faria sobre cada um dos anúncios assistidos: *engraçados*, *irônicos*, *pejorativos* ou outra classificação?

Os estudantes responderam a essa questão depois de rever os cinco anúncios. Pelo tempo que tínhamos para a aplicação da atividade, tivemos que passar as cinco peças e perguntar aos alunos sua percepção sobre elas. Dessa forma, as respostas dadas pelos estudantes falam de modo geral sobre como classificariam e destacam um ou outro anúncio (ou situação de algum anúncio) que lhes pareceu mais interessante para ser comentado.

Anúncio 1 - Cavalgada dos Pôneis (2012)

E1 – 1 ^a	<i>“Engraçado, pelos pôneis.”</i>
E2 – 1 ^a	<i>“Engraçado, também pelos pôneis.”</i>
E3 – 1 ^a	<i>“Irônico. Não gosto da voz dos pôneis.”</i>
E4 – 1 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 1 ^a	<i>“Engraçado e simpático.”</i>
E6 – 1 ^a	<i>“Não acho legal, o que tem a ver pôneis com carros?” (A colega ao lado interveio e disse que os pôneis são sensíveis e o que aquele carro não é.)</i>
E7 – 1 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E8 – 1 ^a	<i>“Super chato, irritante pelas vozes dos pôneis malditos.”</i>

E1 – 2 ^a	<i>“Engraçado. Pelo contexto geral, as falas, as músicas, o lugar onde se passa.”</i>
E2 – 2 ^a	<i>“Pejorativo, porque deprecia a marca concorrente. Quando eles comparam um produto com o outro e rebaixam o produto concorrente.”</i>
E3 – 2 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E4 – 2 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 2 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 2 ^a	<i>“Engraçado. Te quiero, mucho”</i>

E1 – 3 ^a	<i>“Irônico e chato também, porque fica na cabeça.”</i>
E2 – 3 ^a	<i>“Chato e irônico. Não suporto ver aqueles pôneis chatos lá.”</i>
E3 – 3 ^a	<i>“Irônico.”</i>
E4 – 3 ^a	<i>“Chato, irritante. Tem hora que irrita.”</i>

E5 – 3 ^a	<i>“Engraçado e irônico ao mesmo tempo. Os pôneis malditos acabam enjoando, sendo uma coisa chata.”</i>
E6 – 3 ^a	<i>“Irônico, porque tem um duplo sentido ali quando mostra os pôneis em relação aos cavalos.”</i>

Anúncio 2 - Havaianas – Argentinos (2012)

E1 – 1 ^a	<i>“Engraçado, mas a rivalidade entre Brasil e Argentina, sem necessidade, cada um deve olhar para si e esquecer os outros.”</i>
E2 – 1 ^a	<i>“Engraçado, porque querem Havaianas com a bandeira da Argentina e é impossível.”</i>
E3 – 1 ^a	<i>“Engraçado, porque zoar argentino não tem preço, porque argentino sempre quer ser melhor que brasileiro em tudo e aí acaba acontecendo essa rivalidade.”</i>
E4 – 1 ^a	<i>“Empolgante.”</i>
E5 – 1 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 1 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E7 – 1 ^a	<i>“Irônico. Pelo jeito que (os argentinos) foram tratados pelo vendedor. Coisa de brasileiro pela rivalidade com os argentinos. Não faríamos a mesma coisa com uruguaios. Com os argentinos tem que ter aquela brincadeirinha, às vezes de mal gosto. Não sei o motivo, mas sempre teve essa rivalidade. Acho que é por causa do Neymar.”</i>
E8 – 1 ^a	<i>“Irônico, o carinho tratou os argentinos com ironia.”</i>

E1 – 2 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 2 ^a	<i>“Irônico. Eu acho ótima essa brincadeira com os argentinos, porque temos uma rivalidade com eles que se caracteriza mais que apenas no futebol. Até mais que no futebol. Porque sim...”</i>
E3 – 2 ^a	<i>“Irônico.”</i>
E4 – 2 ^a	<i>“Irônico. Temos rivalidade com os argentinos no futebol, mais no esporte mesmo.”</i>
E5 – 2 ^a	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 2 ^a	<i>“Irônico, por ressaltar a rivalidade com os argentinos.”</i>

E1 – 3ª	<i>“Engraçado pela rivalidade entre Brasil e Argentina.”</i>
E2 – 3ª	<i>“Achei legal, muito engraçado.”</i>
E3 – 3ª	<i>“Preconceituoso. As pessoas colocam uma diferença onde não deveria ter.”</i>
E4 – 3ª	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 3ª	<i>“Engraçado e irônico.”</i>
E6 – 3ª	<i>“Engraçado, estilo comédia.”</i>

Anúncio 3 - Vai de Visa – Café (2011)

E1 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 1ª	<i>“Engraçadinho.”</i>
E3 – 1ª	<i>“Mais ou menos.”</i>
E4 – 1ª	<i>“Empolgante.”</i>
E5 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E7 – 1ª	<i>“Não opinou.”</i>
E8 – 1ª	<i>“Chato, sei lá...Não prestaria atenção no dia a dia.”</i>

E1 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E3 – 2ª	<i>“Irônico. Os caras na rua cantando para ganhar moedas.”</i>
E4 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 2ª	<i>“Irônico, porque o cara não tem o cartão Visa, e os que trabalham ali no local tiveram que cantar pra ganhar moedas.”</i>

E1 – 3ª	<i>“Pejorativo, porque coloca o dinheiro como uma forma ultrapassada.”</i>
E2 – 3ª	<i>“O do Visa é bom, pejorativo, é um certo preconceito também, não é? É que nem cartão de ônibus, agora estão fazendo, tentando trazer, fazer com que os todos usuários do transporte público, usem apenas o cartão transporte. E a mesma coisa eles tentam fazer com o cartão de crédito,</i>

	<i>tem que usar o cartão de crédito para pagar um café, que seja 1,50, passar no cartão.”</i>
E3 – 3ª	<i>“Não opinou.”</i>
E4 – 3ª	<i>“Engraçado”</i>
E5 – 3ª	<i>“Engraçado e irônico.”</i>
E6 – 3ª	<i>“O do Visa como pejorativo, porque tem um preconceito ali entre o dinheiro e o cartão, como o dinheiro ultrapassado.”</i>

Anúncio 4 - Fiat Estrada – Mágico (2013)

E1 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E3 – 1ª	<i>“Mais ou menos.”</i>
E4 – 1ª	<i>“Empolgante.”</i>
E5 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E7 – 1ª	<i>“Não opinou.”</i>
E8 – 1ª	<i>“Não chamou minha atenção por causa da música e não gostei daquele patinho sexy.”</i>

E1 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E3 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E4 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E6 – 2ª	<i>“Engraçado, os patos falando são engraçados, bem bacana.”</i>

E1 – 3ª	<i>“Meio nada a ver, misturam muita coisa.”</i>
E2 – 3ª	<i>“Meio sem graça, não gostei.”</i>
E3 – 3ª	<i>“Engraçado.”</i>
E4 – 3ª	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 3ª	<i>“Engraçado e irônico.”</i>

E6 – 3ª	<i>“Chato, incômodo. Fica muito na cabeça. Uma hora para de ser interessante e começa a ser irritante.”</i>
---------	---

Anúncio 5 - Fisk – Museu (2013)

E1 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E3 – 1ª	<i>“Mais ou menos.”</i>
E4 – 1ª	<i>“Empolgante.”</i>
E5 – 1ª	<i>“Engraçado. Achei legal a moça mandar o rapaz fazer espanhol.”</i>
E6 – 1ª	<i>“Engraçado.”</i>
E7 – 1ª	<i>“Não opinou.”</i>
E8 – 1ª	<i>“Legal e engraçado por causa do macaco.”</i>

E1 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E2 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E3 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E4 – 2ª	<i>“Engraçado.”</i>
E5 – 2ª	<i>“Irônico. Ironiza o rapaz que não sabe falar nenhuma língua estrangeira.”</i>
E6 – 2ª	<i>“Incômodo, pelas vozes.”</i>

E1 – 3ª	<i>“Chato, muito repetitivo.”</i>
E2 – 3ª	<i>“Chato, tenta prender demais o público.”</i>
E3 – 3ª	<i>“Chato e bem desinteressante.”</i>
E4 – 3ª	<i>“Chato, irritante.”</i>
E5 – 3ª	<i>“Engraçado e irônico.”</i>
E6 – 3ª	<i>“Chato, incômodo. Fica muito na cabeça. Uma hora para de ser interessante e começa a ser irritante.”</i>

- D) Você acredita que as imagens veiculadas nos anúncios publicitários sobre a língua espanhola e seus referentes culturais influenciam a nossa visão sobre esses países ou a vontade de estudar a língua?

E1 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão. ⁷⁹
E2 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão.
E3 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão.
E4 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão.
E5 – 1ª	<i>“Sim, porque depois que eu vi um anúncio da escola que eu estou estudando inglês, que eu fui fazer inglês, porque me interesse. Então dependendo do que você passa nos anúncios a pessoa acaba tendo bastante interesse e procura ir até o local.”</i>
E6 – 1ª	<i>“Sim, principalmente se tiver prêmio.”</i> (Prêmio no sentido de brinde dado divulgados por anúncios. A pessoa ganha se for até a loja ou a escola de idiomas.)
E7 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão.
E8 – 1ª	Este estudante não respondeu esta questão.

E1 – 2ª	<i>“Não, eu não gosto de língua estrangeira de forma geral mesmo. (Os anúncios) não mudariam a minha visão.”</i>
E2 – 2ª	<i>“Não influenciaria...”</i>
E3 – 2ª	<i>“Não influencia, porque eu não gosto de inglês e nem de espanhol.”</i>
E4 – 2ª	<i>“Não. Porque não tenho vocação para estudar outras línguas, não me dou bem. E também não vou usar, não é? Não vou viajar para outros lugares.”</i> (Perguntamos a ele: E se você quisesse acessar um site em outra língua, por exemplo?) <i>“Daí eu traduzo.”</i>
E5 – 2ª	<i>“Acho que não influenciaria, porque eu não sou influenciado por anúncios. E se eu fosse fazer uma outra língua seria mais por trabalho, conhecimento.”</i>
E6 – 2ª	<i>“A propaganda, deixa ele de uma forma bonitinha, mas eu não faria só por causa da propaganda. Por causa de interesse de curso de trabalho. Mas pode influenciar quando se trata de uma escola de idiomas.”</i>

⁷⁹ Neste momento da atividade, acabamos nos esquecendo de passar a palavra a cada estudante e apenas dois deles responderam à questão. O restante apenas concordou por meio de gestos ou ficou observando a fala dos colegas.

E1 – 3 ^a	<i>“Eu acho que influencia, porque muita gente fica martelando a mesma coisa, tipo, a intenção da propaganda é influenciar. E eu acho que influencia na escolha.”</i>
E2 – 3 ^a	<i>“Eu acho que não é um comercial que contém uma frase de outra língua, que faz a gente ter vontade de aprender outro idioma, tem o sentido de comédia que é trazido pela parte de língua estrangeira. Em nenhum momento passou na minha cabeça fazer aula de espanhol por causa daquilo.”</i>
E3 – 3 ^a	<i>“Eu acho que tanto em anúncio, tanto em novela, alguma coisa assim que tenha espanhol, eu acho que ajuda bastante, porque muitas pessoas aprendem sozinhas a língua, não é? Quem tem interesse, eu, por exemplo, sei bastante coisa, porque assistia novela e tal, então influencia bastante no gosto da pessoa, tipo música, novela, você acaba gostando mais da língua. Acho que influencia bastante.”</i>
E4 – 3 ^a	<i>“Eu acho que não influencia, eu acho que a propaganda não vai influenciar em nada a pessoa estudar ou não a língua, ainda mais que aparece pouco nas propagandas, eu acho que isso não influencia ninguém. Eu mesmo nem percebi, só percebi depois que você falou.”</i> (Este estudante destaca que só percebeu que os cinco anúncios citavam a língua/cultura hispânica depois que apontamos essa característica nos filmes.)
E5 – 3 ^a	<i>“Sim, eu acho muito interessante, através das propagandas, você acaba, e o espanhol acho que é mais fácil de escrever do que o inglês, não é? Muitas palavras você consegue entender o assunto que eles estão falando. Com certeza, as pessoas se interessam em estudar a língua espanhola.”</i>
E6 – 3 ^a	<i>“Eu acho que influencia, tipo não só música ou qualquer outra coisa, qualquer coisa que passe tudo influencia a gente. Por mais que a gente diga que não, mas a gente fica com uma opinião contrária sobre aquilo. Ainda mais se for, porque se certa influência for grande, bastante pessoas assim gostarem, a gente acaba se interessando mais, vai atrás, assiste de novo. Espanhol eu gosto, eu prefiro espanhol do que inglês,</i>

	<i>eu não sei descrever assim, mas nunca tive interesse pela língua inglesa, sempre espanhol, se fosse para eu estudar, gostaria do espanhol.”</i>
--	--

E) Qual opinião sobre a abordagem dada à língua portuguesa no filme publicitário argentino Personal Portunhol?

E1 – 1 ^a	<i>“Divertido, engraçado.”</i>
E2 – 1 ^a	<i>“Bem divertido.”</i>
E3 – 1 ^a	<i>“Bem engraçado, porque eles fazem exatamente como o brasileiro faz quando não sabe uma língua estrangeira.”</i>
E4 – 1 ^a	<i>“Também acho isso: ‘Bem engraçado, porque eles fazem exatamente como o brasileiro faz quando não sabe uma língua estrangeira’.”</i>
E5 – 1 ^a	<i>“Retrata a realidade. Acho legal, é bem o que a gente faz mesmo com a língua espanhola.”</i>
E6 – 1 ^a	<i>“Eu achei essa propaganda mais bem elaborada que as do Brasil, mais interessante, tem mais lógica.”</i>
E7 – 1 ^a	<i>“Achei bem engraçado, porque mostra bem como é o brasileiro, cria a própria língua, cria o portunhol ao falar.”</i>
E8 – 1 ^a	<i>“Mais engraçado, porque sim.”</i>

E1 – 2 ^a	<i>“Eles mais enrolam para falar, para dizer, do que dizem alguma coisa mesmo, o que eles queriam passar...O que eles devem pensar, mas que nem o significado que a pessoa entende, quem fala mesmo, pode ser diferente, com isso meio que se perde e pode passar uma informação errada.”</i>
E2 – 2 ^a	<i>“Eles enrolam demais. Não dá nem para entender o que eles estão falando.”</i>
E3 – 2 ^a	<i>“Da mesma maneira que eles tentam falar português, a gente tenta falar espanhol. É a mesma coisa que a gente pensa. Eles também pensam.”</i>
E4 – 2 ^a	<i>“Concordo com ele. (Com o colega que tinha falado anteriormente). Nós também tentamos falar espanhol, meio diferente, meio errado.”</i>
E5 – 2 ^a	<i>“Eu acho que eles tentam falar português igual a gente tenta falar espanhol.”</i>

E6 – 2 ^a	<p><i>“Achei um pouco ofensivo, talvez ignorante da parte deles, um pouco de ignorância. Porque o Brasil é enorme, em extensão, em cada parte a pessoa fala de um jeito. Tem aquela variedade linguística da mesma língua, o português, e no Brasil não é todo mundo que fala ‘inho’, ‘inha’, ‘ão’, não termina tudo dessa forma, então eu acho um pouco de ignorância da parte deles.”</i></p>
E1 – 3 ^a	<p><i>“Eu acho que eles fazem muitas vezes que nem é feito aqui no Brasil, parte de um senso comum, pela pronuncia. Ah, os brasileiros puxam o ão, tipo sotaque. Mesmo que eles tentem nunca vão falar que nem a gente, porque não são brasileiros, não têm a vivência da língua. Nunca vão conseguir atingir aquele sotaque.”</i></p>
E2 – 3 ^a	<p><i>“Eu acho que eles tentaram de uma forma mostrar um pouco nosso estilo de língua, nosso estilo de fala e não conseguiram porque, sei lá, depende do ponto de vista também. Às vezes eles pegam um cara, uma referência, e focam. Acham um erro do cara e focam muito naquilo. Eles não procuram. Pode acontecer com a gente também. Estranho isso. Eles não procuram aprofundar mais, eles pegam aquilo que viram de deboche, aí acabam focando muito naquilo e acabam não passando de uma forma sensata. Tentam mas não conseguem.”</i></p>
E3 – 3 ^a	<p><i>“Eu acho que isso acontece em inglês também, acho que é um pensamento comum, porque cada um pronuncia de um jeito, não é? Nós temos uma pronuncia e eles têm outra. Pode ser que eles falem parecido, só que a pronuncia deles sempre vai ser diferente da nossa, mas é a mesma coisa do espanhol, do inglês. Acontece, acontece bastante a mesma coisa que a gente faz com eles também. Uma pessoa tentando falar português que tem uma nacionalidade espanhola, ela fala diferente, ela pronuncia diferente.”</i></p>
E4 – 3 ^a	<p><i>“Eu acho que eles tentam fazer igual a gente, a gente acha que sabe falar a língua deles, mas não sabe falar quase nada. Então é a mesma coisa, pensa que é mais fácil de aprender que outra língua, porque tem algumas palavras que são parecidas e essas coisas.”</i></p>

E5 – 3 ^a	<i>“Eu acho que da mesma forma que a gente acaba cutucando eles, eles acabam tentando fazer a mesma coisa conosco. Mas eu acho que eles não estão muito por dentro do assunto. Não é bem assim também. Eu acho que eles não sabem muita coisa sobre nós. Não é bem assim, (Risadas) são argentinos... (Risadas).”</i>
E6 – 3 ^a	<i>“Eu acho que eles não têm uma visão certa da nossa língua, porque nada a ver aquilo que eles passaram, tentaram, mas não conseguiram transmitir exatamente como é. E em relação se nós fazemos igual, eu acho que sim, porque do mesmo jeito que eles tentaram, a gente tenta. Não com o mesmo conhecimento que eles têm.”</i>

Com esses enunciados, consideramos que é possível perceber que há uma reafirmação de alguns contrapontos os quais já tinham sido desvelados ao longo desta discussão acadêmica acerca da percepção do gênero discursivo filme publicitário televisivo por estudantes de ensino médio em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mediado pela mídia televisiva.

Na questão C, a classificação dada pelos estudantes aos cinco anúncios reitera a vinculação, feita por nós no início da investigação, dessas peças publicitárias à abordagem categorizada como *engraçada*, *irônica* ou *pejorativa*. Desse modo, mais uma vez, afirmamos que a abordagem 1 de análise pode ser objetivamente relacionada às peças do primeiro *corpus* de pesquisa, embora os estudantes que não sofreram intervenção da pesquisadora sobre o que poderia unir anúncios tematicamente não reconheçam a língua espanhola e seus referentes nas peças apresentadas. A fala do estudante E4 -3.^a enfatiza essa constatação: *“Eu mesmo nem percebi, só percebi depois que você falou.”*

Na questão D, deparamo-nos com opiniões variadas sobre sermos ou não influenciados por propagandas no cotidiano, mas podemos notar que novamente há um equilíbrio entre o número de estudantes que afirmam acreditar em uma influência nos anúncios e os que acreditam que não. Contudo, tanto os que defendem que sim quanto os que indicam não justificam suas opiniões a partir de suas experiências pessoais sobre o discurso questionado.

Na questão E temos algumas recorrências de sentido que nos remetem à discussão sobre os procedimentos de interdição que se relacionam com os

acontecimentos discursivos: *eu me permito rir do anúncio até o momento que não apareça alguma interdição ou vontade de verdade a ser seguida sobre o que está sendo discutido*. Nesse aspecto, os estudantes que tinham algo a mais a dizer, um ponto de argumentação a mais, acabaram demonstrando seu descontentamento com a publicidade com olhar estrangeiro sobre a língua portuguesa.

Nesse ponto, ao observar os enunciados dos estudantes colhidos na roda de conversa, a partir da visualização de cinco anúncios publicitários do arquivo 1, constatamos que a falta de visibilidade em relação ao discurso sobre a língua e cultura hispânicas nos anúncios é recorrente por parte dos estudantes que não são mediados a ver tal formação discursiva. Essa lente de observação nos levou a descortinar outras invisibilidades relacionadas à língua espanhola e às representações culturais que a simbolizam e que se revelam em nossa sociedade.

5.3 A (IN)VISIBILIDADE SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS CULTURAS EM NOSSA SOCIEDADE

Nesta investigação buscamos saber a percepção de estudantes de ensino médio, aprendizes de língua espanhola como língua estrangeira moderna na escola básica, sobre o discurso *irônico*, *engraçado* ou *pejorativo* dirigido a esse idioma em filmes publicitários televisivos do Brasil. Nela, relacionamos dois *corpora* de análise, entendidos como arquivos, formados de enunciados, que por sua vez se constituem de materialidades discursivas ou de positivities que nos possibilitaram analisar discursivamente a ressonância de tal discurso para os discentes de ensino médio.

Ao relacionar os dados, não confirmamos a hipótese inicial de que os estudantes perceberiam o discurso já citado e que ele, de alguma forma, influenciaria a disposição desses mesmos estudantes para o ensino e aprendizagem da língua. Contudo, os dados nos deram um novo caminho para seguir com a investigação, evidenciando uma certa invisibilidade sobre o idioma espanhol de forma geral em nossa sociedade. Nesse sentido, verificamos que os estudantes não percebiam os anúncios que citavam a língua e que as suas referências sobre ela eram muito pouco

expressivas nos anos iniciais de estudo, pelos menos, ao considerarmos suas indicações nos questionários usados para a coleta dos dados.

Nessa ótica de observação de análise, constatamos também outras invisibilidades sobre a língua que se evidenciaram durante a pesquisa:

- ✓ o número reduzido de escolas que ofertam o idioma na matriz curricular, apenas 13 escolas das 143 que configuram o Núcleo Regional de Educação de Curitiba, com o agravante de 40 escolas não ofertarem a língua nem na matriz de currículo e nem no Celem;
- ✓ a falta de discussão entre comunidade e escola para implementação da Lei Federal 11.161/2005, a Lei do Espanhol, visto que apenas 5% dos estudantes indicam ter participado de alguma discussão, sendo que as repostas dos discentes sobre como foram as discussões evidenciam que não existiu efetivamente o debate;
- ✓ a não percepção dos estudantes sobre os anúncios com uso/citação da língua/cultura hispânica, afirmado e reafirmado nos instrumentos de colhimento dos dados, questionário e atividade perceptiva 2, respectivamente;
- ✓ as inexpressivas referências apontadas pelos estudantes de suas recordações sobre a língua e seus referentes culturais, principalmente nos primeiros anos de estudo da disciplina.

Ao buscar autores para debater essa questão, deparamo-nos com algumas pesquisas já realizadas, no âmbito da Linguística Aplicada, que discutem a (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol e na formação do professor de espanhol. Destacaremos algumas delas a seguir porque acreditamos que suas problematizações possam nos ajudar a entender essas ausências sobre o idioma e cultura em questão em nossa sociedade.

Em grande parte são trabalhos que investigam os discursos e as crenças dos sujeitos da escola: professores, pais e estudantes. Um dos trabalhos de investigação que buscam problematizar a (in)visibilidade do idioma e o papel do professor na superação dessa interdição intitula-se *Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor*. Neste estudo, Lessa (2013, p. 17-28) realiza, a partir de uma concepção socioconstrucionista do discurso e do conceito de memória social, uma discussão sobre a (in)visibilidade e sobre o papel do professor como aquele que possibilita, em

um trabalho somado aos meios de comunicação e aos livros didáticos, a circulação ou o silenciamento de discursos e conteúdos sobre a América Latina.

Outro trabalho representativo dessa questão é *Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia*. Nesta investigação, Lima (2013, p. 29-50) buscou verificar as representações sobre a América Latina em manuais didáticos do ensino fundamental e médio selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Sua análise demonstrou que apenas dois dos treze livros destinavam unidades para discussão de temas específicos sobre a região do continente americano. Para a autora, isso pode tornar difícil a construção de uma cidadania/identidade latino-americana.

A pesquisa de Zolin-Vesz (2013, p. 51-62) intitulada *A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola: a quem interessa essa crença?* procurou identificar os aspectos sociopolíticos que envolvem a crença de que a Espanha é a primeira e/ou única referência quando se pensa em países que falam espanhol. Ele observa essa crença a partir das vozes de atores sociais da escola e da família em uma escola pública de ensino fundamental que oferta a língua como disciplina obrigatória em sua matriz curricular. De acordo com o autor, esse crédito dado à Espanha, e a prática de empregar o país como exemplo de aspectos culturais e linguísticos relacionados ao idioma, retrata uma questão ética e política sobre a invisibilidade da América Latina no ensino e aprendizagem do espanhol, concluindo que pôr em debate tal crença pode contribuir com outros questionamentos sobre preconceitos relacionados a estereótipos, à redução e à generalização da identidade da América Latina.

Em seu estudo *Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol*, Irineu (2014, p. 21-39) analisou as memórias de um grupo de professores de espanhol sobre a América Latina, vista como uma representação, problematizando a relação do objeto com a formação dos mesmos docentes. A formação do *corpus* de análise ocorreu por meio da produção escrita de um memorial. Na análise dos dados, o pesquisador interpretou as projeções memorialísticas nos enunciados produzidos pelos docentes. A observação dos memoriais evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação docente indicam uma tendência em silenciar a América Latina enquanto objeto de conhecimento.

Ainda numa mesma perspectiva, *Mercosul: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol* é o título da investigação desenvolvida por Lima et al. (2014, p. 55-67). A partir dos dados gerados em três pesquisas, discutiu-se sobre

as evidências de que tanto alunos do ensino superior quanto professores do ensino básico mostram ter apenas informações sobre o Mercosul econômico veiculadas pelas mídias tradicionais. Sendo assim, as autoras defendem que é preciso abordar o Mercosul como conteúdo também educativo, social e cultural no espaço escolar, além de sugerirem maneiras didáticas de como trabalhar o assunto em sala de aula.

Fora do escopo escolar também encontramos alguns trabalhos como o de Bresolin (2013, p. 77-86), intitulado *Los Hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentino*. Nesse estudo, Bresolin investigou o modo como a suposta rivalidade entre brasileiros e argentinos é reproduzida em piadas e confronta os sujeitos ao construir e legitimar representações para cada um dos lados. A pesquisadora constatou que o discurso enunciado em tal gênero discursivo reproduz, entre outros sentidos, o *ethos* do brasileiro esperto e do argentino odiado.

Ampliando um pouco mais o escopo das pesquisas, Valdivia (2014, p. 163-178) problematiza a categoria latina/os surgida nos Estados Unidos para denominar a parcela da população com raízes na América Latina. Seu trabalho, intitulado *Latina/os e a mídia: uma categoria nacional com implicações transnacionais* questiona a relação de amor/ódio ou medo/desejo existente entre os Estados Unidos e os latinos, sustentada por representações de latinos na mídia de forma geral. De acordo com a autora, a veiculação transnacional dessas representações, mediada pela cultura popular, maximiza sua presença e seus significados ao redor do planeta, produção de sentido que mereceria ser analisada.

É interessante observar que, em uma dispersão temática de objetos problematizados, há a recorrência de uma invisibilidade que envolve a língua espanhola (especialmente o da América Latina, onde está o maior número de falantes do idioma) e seus referentes culturais, no mesmo sentido descortinado na leitura dos dados desta investigação acadêmica. Destacamos, no entanto, que o trabalho desenvolvido por Lessa é o que está mais estreitamente relacionado ao nosso estudo, pois a autora propõe que a prática pedagógica do professor de espanhol como língua estrangeira pode contribuir para uma mudança de perspectiva em relação a esses silenciamentos. Nesse sentido, Lessa chama a atenção de todos

para o papel ético dos professores — que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas periféricamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma

única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias. (LESSA, 2013, p. 25).

Tanto a nossa investigação como a de Lessa indicam que a prática do professor contribui com a ampliação dos referentes culturais que permitem que os estudantes estejam mais preparados para fazer suas interpretações em situações que envolvem o idioma estudado; se não fosse assim, não teríamos alterações nos enunciados dos sujeitos pesquisados quando comparamos os dados dos primeiros com os últimos anos de estudo.

Lessa⁸⁰ destaca ainda que, a partir de sua busca teórica, “a questão que subjaz à invisibilidade da América Latina no ensino-aprendizagem de espanhol está relacionada com o colonialismo”. Dentro de nosso panorama de análise, não temos subsídios teóricos para concordar com tal afirmação, pois, para isso, teríamos que confrontar os dados deste estudo com referências histórico-bibliográficas, o que não é o foco neste momento.

No entanto, apenas como uma observação, é importante dizer que há estudos como os de Jaeger (2009) e Rodrigues (2010) que questionam a permanência, no Brasil, do mito da ilha ou do isolamento linguístico: uma nação homogênea, falante de uma única língua, cercada por nações falantes de outras línguas — em especial o espanhol. Além da variedade de línguas (de matrizes europeias, africanas e americanas — especialmente indígenas) faladas no território brasileiro, é possível pensar que, em uma perspectiva bakhtiniana, não há nação, grupo ou comunidade que não seja marcada pela heteroglossia dialógica e pela diferença. O plurilinguismo bakhtiniano sempre pressupõe a heteroglossia como condição de existência das línguas nacionais. Da mesma forma, é possível encontrar também alguns estudos e interpretações sobre as relações entre o Brasil e a América Hispânica em uma perspectiva histórica marcada pelas disputas territoriais e políticas. É importante ressaltar que a história da integração latino-americana tem sido marcada pela disputa de liderança entre Brasil e Argentina ou entre Brasil e México, por vezes fundamentada em um desenvolvimentismo nacional e outras pela ideia de proteção regionalista, outra perspectiva que não será possível desenvolver neste trabalho.

Sendo assim, no intento de reunir algumas reflexões que fizemos ao longo desta investigação, seguimos para as considerações finais sobre este estudo.

⁸⁰ Idem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se já não se escreve nem se lê como antes é porque tampouco se pode ver nem representar como antes.”
Jesús Martín-Barbero*

Durante praticamente toda a jornada acadêmica de estudo do mestrado, essa afirmação de Martín-Barbero me acompanhou, fazendo parte, inclusive, como epígrafe, da introdução do relatório de qualificação desta investigação desenvolvida a respeito do discurso sobre o idioma espanhol e o tecido cultural que o envolve, reproduzido em filmes publicitários televisivos brasileiros, e sua ressonância para estudantes de ensino médio. Inicialmente, eu a entendia como importante para uma reflexão sobre como trabalhar em sala de aula com estudantes usuários das novas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, nascidos em um tempo em que caderno, caneta, lápis e borracha de um lado e livro didático, lousa e giz do outro não funcionam mais como únicos organizadores físicos de ensino e aprendizagem escolar. Desse modo, tinha como objetivo verificar se o discurso humorístico veiculado nos anúncios era lido/percebido por estudantes que, desde muito pequenos, estão acostumados a conviver com meios de comunicação que reproduzem enunciados em audiovisual.

Ao cursar as disciplinas, desenvolver a pesquisa de campo e, principalmente, ao produzir a dissertação, a colocação de Martín-Barbero tomou outra dimensão, não mais tão instrumental como antes. Passei a compreendê-la como uma indicação de mudança de lugar de onde se pode observar os processos sociais da educação e comunicação, no meu caso, com um desequilíbrio mais voltado para o processo educativo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, ou seja, na travessia empreendida, acabei por constatar que não poderia mais escrever e ler como antes, porque já não via nem representava como antes.

A leitura das teorias contribuiu para isso, mas muito mais que elas, foi a prática de pesquisa — o ouvir as vozes dos estudantes em diálogos realizados nos momentos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, nas respostas dadas aos questionários e às atividades perceptivas, o ouvir as orientações da minha professora orientadora, nas conversas, muitas conversas, sobre como entender e articular as perspectivas teóricas para conseguir produzir o texto a ser defendido — que colaborou com a *ruptura* e o *deslocamento*.

Nesse sentido, tomando como prioridade a voz do sujeito pesquisado, o estudante de ensino médio, deixamos para trás uma hipótese que não se confirmou e nos orientamos para outra possibilidade de leitura dos dados colhidos. Foi dessa maneira que desvelamos uma falta de visibilidade sobre a língua espanhola e seus referentes culturais na dispersão de enunciados analisados a qual se mostrou mais característica nas positividade discursivas dos aprendizes pertencentes ao primeiro ano de estudo da língua estrangeira em questão, assim como nos aspectos relacionados à implementação da Lei Federal 11.161/2015, a Lei do Espanhol.

O contexto institucional escolar, a aprovação de uma lei, a prática docente de língua estrangeira, o anúncio publicitário televisivo com indicações linguísticas e culturais de/sobre determinado país, tudo isso contribui para a propagação de discursos, os mais diversos, sobre uma língua e sua identidade cultural. De início, tínhamos um discurso sobre o idioma espanhol observado em determinado gênero discursivo. No entanto, não nos interessou esse discurso em si, mas, sim, analisar sua relação com outros discursos e observar suas condições de existência e de apreensão por outros sujeitos.

Para tanto, discorremos sobre tal discurso e apresentamos sua positividade, materialidade discursiva, categorizando-o como *engraçado*, *irônico* ou pejorativo dentro de uma compreensão de que se constitui como acontecimento discursivo que expressa um tom humorístico. Ao detalhar seus registros dentro de uma formação discursiva, inevitavelmente percorremos algumas fundamentações teóricas sobre o humor e o riso. Discutir sobre essas manifestações ampliou a maneira de concebê-las, compreendendo o sentido de que o humor observado sob aspectos da teoria da comunicação publicitária é um recurso de propaganda importante e muito utilizado para provocar um riso de satisfação no interlocutor. Contudo, nem todos os espectadores riem e, quando não riem, provavelmente é porque ocorre algum procedimento de interdição do discurso.

O procedimento de interdição para compreensão do discurso não se limita, obviamente, à questão do riso. Isso se evidencia de forma clara na não percepção, por parte dos sujeitos pesquisados, dos anúncios televisivos que citam ou utilizam o discurso recortado por nós na pesquisa. Nesse sentido, o discurso humorístico sobre o idioma espanhol se inscreve, como qualquer outro, nos procedimentos de controle, instituídos historicamente e socialmente de forma a dominar a proliferação dos discursos.

Em sua obra *A ordem do discurso* Foucault trata (1999), além dos procedimentos de controle externos ao discurso, abordados ao final do capítulo 3, de outros dois tipos de procedimentos que organizam a ordem do discurso: a *sujeição* e a *rarefação*. Nesse sentido, afirma que os sujeitos que proferem os discursos são limitados por regras que envolvem o *comentário*, o *autor*, a *disciplina*, o *ritual*, as *sociedades do discurso*, as *doutrinas* e as *apropriações sociais do discurso*.

De todos esses sistemas de sujeição e de controle do discurso, que se inter-relacionam sem a delimitação do espaço de cada um, aqui apresentados de forma breve e a grosso modo, o que queremos destacar é o chamado pelo autor de *apropriações sociais dos discursos*, no entendimento de que toda sociedade tem instituições responsáveis pela distribuição dos discursos, que gerenciam as apropriações. Na perspectiva foucaultiana:

em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1999, p. 43).

Ao tomar as palavras do autor sobre as formas de controlar o discurso, chamamos a atenção não para o viés coercitivo que se apreende, comumente, sobre a teoria, mas nos posicionamos para a questão da subjetivação ao refletir sobre as práticas que contribuem para repensar como os saberes produzem o que nós somos. Desse modo, dentro de uma linha de investigação em educação, perguntamo-nos sobre como nossas práticas pedagógicas contribuem ou podem contribuir para uma mudança nesse quadro de ausências sobre a língua espanhola em nossa sociedade. Uma possibilidade seria a superação da cultura do silêncio, infelizmente ainda muito comum no espaço escolar, mas, para isso, a escola não poderia continuar consagrando, como afirma Martín-Barbero (2014, p. 24): “uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, suas ânsias e suas lutas, tornado absoluta uma cultura que asfixia a voz própria”. Mas isso é assunto para, quem sabe, um próximo debate acadêmico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 8. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARBERO, J. M. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (Org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

_____. Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. **Signo y pensamiento**, n. 57, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020052002>>. Acesso em: 20/1/2015.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 7. ed. reimp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Ofício de cartógrafo** – travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyolas, 2004.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 7/5/2014.

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Guilherme de Castilho. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

BRESOLIN, A. R. Los Hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentinos In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-86.

CASTRO, G. de. Bakhtin e a análise do Discurso. In: PAULA, L. de; STAFUZA, G. (Orgs.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 89-114.

_____, G. de. Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.114-124.

FIGUEIREDO, C. Porque rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 57, p. 171-198, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2833/2956>>. Acesso em: 12/5/2015.

_____. **Redação Publicitária: sedução pela palavra**. 2. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 244-270.

GONZÁLEZ, N. M. A lei 11.161, as orientações curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 1., Belo Horizonte; CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf>. Acesso em: 3/5/2014.

GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/105>>. Acesso em: 15/6/2014.

_____. M. do R. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

HUERGO, J. A.; FERNÁNDEZ, M. B. **Cultura escolar, cultura mediática**: intersecciones. Santafé de Bogotá: Cage, 2000.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol In: LIMA, L. M. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-39.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política linguística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11.161/2005. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 97, p. 31-36, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171>>. Acesso em: 19/10/2015.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-28.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

LIMA, L. M. *et al.* Mercosul: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol In: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 55-67.

LINIERS, R. **Macanudo 1**. 15 ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2014.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. 6. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Unesp, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORTIZ, R. O caminho das mediações. In: MELO, J. M. de; DIAS, P. da R. (Orgs.). **O percurso intelectual de Jesús Martín-Barbero**. São Bernardo do Campo: Unesp, 1999. p. 71-74.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 331/2009. Deliberação 006/2009**.

Disponível em:

<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CEB/pa_ceb_331_09.pdf>. Acesso em: 7/5/2014.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Instrução n. 021/2010-Sued/Seed**.

Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao0212010suedseed.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

PICANÇO, D. C. de L. **Discurso, linguística e história**. 2006, 220f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/3605/tese+deise+pican%20o.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6/12/2015.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro, Codecri, 1978.

RIZZO, E. Publicidade e sua história. In: CONTRERA, M. S.; HATTORI, O. T. (Orgs.). **Publicidade e Cia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 63-76.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 342f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php>>. Acesso em: 6/12/2015.

SOUZA, J. C. A. de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

VALDIVIA, A. N. Latina/os e a mídia: uma categoria nacional com implicações transnacionais In: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 163-178.

VOLOSHINOV, V.N. **Fragmento III de Discurso na vida e discurso na arte**, Slovo v zhini i slovo v poesie. Texto traduzido por C.A. Faraco e Cristóvão Tezza para fins didáticos, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academie Press, 1976.

ZOLIN-VESZ. F. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 51-62.

APÊNDICES

1 - Carta de apresentação da pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Protocolo n.º 201200025

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar **Regiane Pinheiro Dionísio Porrua**, aluna regularmente matriculada e registrada sob n.º MER 20131248 neste Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

A referida mestranda desenvolverá sua pesquisa com base em questionários aplicados a estudantes que cursam a disciplina de Língua Espanhola em suas grades curriculares, sob orientação da professora Deise Cristina de Lima Picanço.

Curitiba, 06 de março de 2014.

Profª. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Profª. Drª. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

2 - Questionário – Versão 1 – Aplicada nas duas primeiras escolas

Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (Mestranda)

Orientadora: Prof. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

Prezado estudante,

Este questionário é parte de um estudo exploratório que tem por objetivo o levantamento de dados para delimitação de problema de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Destacamos que as informações fornecidas serão utilizadas somente para fins científicos sem qualquer divulgação comercial e mantendo os seus dados e de sua escola em sigilo.

Contamos com sua colaboração.

Escola: _____

1 Dados sobre a escola

a) Você mora no mesmo bairro de localização de sua escola?

() Sim () Não

b) Por que você optou por estudar nesta escola?

() Próxima à minha casa.

() Uma escolha de meus pais ou responsáveis.

() Considerada uma boa escola.

() Outro motivo. Qual? _____

c) Ao se matricular no ensino médio nesta escola, você sabia que estudaria espanhol como língua estrangeira? () Sim () Não

Se sim, qual sua expectativa sobre estudar espanhol?

Se não, o que você achou/pensou ao saber que estudaria espanhol?

d) Você sabe alguma coisa sobre a Lei do Espanhol? O quê?

e) Você ou seus pais/responsáveis participou/participaram de algum momento de discussão sobre o ensino de língua espanhola em sua escola? O que você achou da discussão?

2 – Dados sobre o/a estudante

a) Idade: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Série: _____

d) Período de estudo: () Manhã () Tarde () Noite

e) Você trabalha? () Sim () Não

Se sim, quantas horas por semana? () 30h () 40h () mais de 40h

f) Você costuma acessar Internet? () sim () Não

Se sim, com que frequência?

() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana

() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana

g) Você costuma assistir televisão? () Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana

() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana

3 – Dados sobre a língua

a) Você considera importante estudar espanhol? Justifique.

b) Você está gostando de estudar espanhol? Justifique.

c) Você se lembra de alguma música em espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de uma)?

d) Você se lembra de alguma celebridade (cantor, ator, apresentador de TV, atleta, etc.) que seja falante de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

e) Você se lembra de algum filme, livro, programa de TV de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

f) Você se lembra de algum anúncio publicitário que cite a língua espanhola ou falantes de espanhol ou, ainda, em que os personagens são falantes de espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

g) Em sua opinião, qual adjetivo definiria melhor a língua espanhola? Justifique

3 - Questionário – Versão 2 – Aplicada nas quatro últimas escolas

**Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino**

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (Mestranda)
Orientadora: Prof. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

Prezado estudante,

Este questionário é parte de um estudo exploratório que tem por objetivo o levantamento de dados para delimitação de problema de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Destacamos que as informações fornecidas serão utilizadas somente para fins científicos sem qualquer divulgação comercial e mantendo os seus dados e de sua escola em sigilo.

Contamos com sua colaboração.

Escola:

1 – Dados sobre a língua

a) Você considera importante estudar espanhol? Justifique.

b) Você está gostando de estudar espanhol? Justifique.

c) Você se lembra de alguma música em espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de uma)?

() Sim () Não

d) Você se lembra de alguma celebridade (cantor, ator, apresentador de TV, atleta, etc.) que seja falante de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

e) Você se lembra de algum filme, livro, programa de TV de língua espanhola? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

f) Você se lembra de algum anúncio publicitário que cite a língua espanhola ou falantes de espanhol ou, ainda, em que os personagens são falantes de espanhol? Se sim, qual ou quais (se mais de um)?

() Sim () Não

g) Em sua opinião, qual palavra definiria melhor a língua espanhola? Justifique.

2 Dados sobre a escola

a) Você mora no mesmo bairro de localização de sua escola?

() Sim () Não

b) Por que você optou por estudar nesta escola? (Você pode optar por mais de uma opção, se for o caso.)

() Próxima à minha casa.

() Uma escolha de meus pais ou responsáveis.

() Considerada uma boa escola.

() Outro motivo.

Qual? _____

c) Ao se matricular no ensino médio nesta escola, você sabia que estudaria espanhol como língua estrangeira?

() Sim () Não

Se sim, qual sua expectativa sobre estudar espanhol?

Se não, o que você achou/pensou ao saber que estudaria espanhol?

d) Você sabe alguma coisa sobre a Lei do Espanhol? O quê?

e) Você ou seus pais/responsáveis participou/participaram de algum momento de discussão sobre o ensino de língua espanhola em sua escola? O que você achou da discussão?

3 – Dados sobre o/a estudante

a) Idade: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Série: _____

d) Período de estudo: () Manhã () Tarde () Noite

e) Você trabalha? () Sim () Não

Se sim, quantas horas por semana? () 20h () 30h () 40h () mais de 40h

f) Você costuma acessar Internet? () sim () Não

Se sim, com que frequência?

() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana

() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana

g) Você costuma assistir televisão? () Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() Diariamente () De 1 a 3 dias por semana

() De 4 a 6 dias por semana () Muito pouco, menos que uma vez por semana

4 - Atividade perceptiva 1 – Visualização dos anúncios e exposição escrita

Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (Mestranda)
 Orientadora: Prof. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

Prezado estudante,

Esta atividade é parte de um estudo exploratório que tem por objetivo o levantamento de dados para delimitação de problema de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Destacamos que as informações fornecidas serão utilizadas somente para fins científicos sem qualquer divulgação comercial e mantendo os seus dados e de sua escola em sigilo.

Contamos com sua colaboração.

Escola: _____

Turma: _____

1 – Neste momento de estudo, vamos assistir e analisar alguns gêneros textuais que são veiculados na televisão brasileira: anúncios publicitários. Os anúncios publicitários, também denominados de comerciais, têm o objetivo de fazer propaganda de uma ideia ou produto e circulam na TV, no rádio, em jornais e revistas. No seu dia a dia como leitor, você costuma prestar atenção nesses textos?

() Sim.

() Não.

Justifique sua resposta: _____

2 - Os anúncios publicitários televisivos que você verá a seguir foram veiculados na TV aberta brasileira nos últimos anos. Após assistir a casa um deles, assinale com um X aqueles que você se lembra de já ter visto anteriormente:

() Nissan – Pôneis Malditos - 1

() Nissan – Cavalgada do Pôneis - 2

() Amanco – Tubos e Conexões – 3

() Havaianas – Banca de Jornal – 4,

() Vivo – Gol do Brasil – 5

() Visa – Bala de Troco – Fila – 6

() Visa – Bala de Troco – Comércio – 7

() Visa – Bala de Troco – Supermercado – 8

() Visa – Que “Cosa” Triste – Câmera Escondida – 9

() Visa – Que “Cosa” Triste – Café – 10

() Fiat Strada – Chapeuzinho Vermelho – 11

() Fiat Strada – Mágico – 12

() Fisk – Museu – 13

() Fisk – Ator Marcelo Serrado – 14

() Fisk – Atores Bruno Gagliasso e Paloma Bernardi – 15

() Omar – Coleção Outono e Inverno – 16

() Casas Bahia – Televisão Nova – 17

3 – Os anúncios publicitários normalmente são constituídos de linguagem verbal e não verbal. Ao assistir aos anúncios novamente, observe que todos eles apresentam alguma referência à língua espanhola, nas expressões de linguagem verbal (palavras escritas ou faladas) ou à cultura de países hispanofalantes na parte de linguagem não verbal (nacionalidades, músicas, objetos). Logo após, indique as referências que você percebeu em cada um deles e classifique-os de acordo com as opções apresentadas:

Nissan – Pôneis Malditos – 1

- (A) Engraçado.
 (B) Irônico.
 (C) Pejorativo.
 (D) Outros.
 Qual? _____

Nissan – Cavalgada dos Pôneis – 2

- (A) Engraçado.
 (B) Irônico.
 (C) Pejorativo.
 (D) Outros.
 Qual? _____

Amanco – Tubos e Conexões – 3

- (A) Engraçado.
 (B) Irônico.
 (C) Pejorativo.
 (D) Outros.
 Qual? _____

Havaianas – Banca de Jornal – 4

- (A) Engraçado.
 (B) Irônico.
 (C) Pejorativo.
 (D) Outros.
 Qual? _____

Vivo – Gol do Brasil – 5

- (A) Engraçado.
 (B) Irônico.
 (C) Pejorativo.
 (D) Outros.
 Qual? _____

Visa – Bala de Troco – Fila – 6

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Visa – Bala de Troco – Comércio – 7

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Visa – Bala de Troco – Supermercado – 8

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Visa – Que “Cosa” Triste – Câmera Escondida – 9

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Visa – Que “Cosa” Triste – Café – 10

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Fiat Strada – Chapeuzinho Vermelho – 11

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.
(C) Pejorativo.
(D) Outros.
Qual? _____

Fiat Strada – Mágico – 12

- (A) Engraçado.
(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

Fisk – Museu – 13

(A) Engraçado.

(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

Fisk – Ator Marcelo Serrado – 14

(A) Engraçado.

(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

Fisk – Atores Bruno Gagliasso e Paloma Bernardi – 15

(A) Engraçado.

(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

Omar – Coleção Outono e Inverno – 16

(A) Engraçado.

(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

Casas Bahia – Televisão Nova – 17

(A) Engraçado.

(B) Irônico.

(C) Pejorativo.

(D)Outros.

Qual? _____

5 – As mensagens dos anúncios publicitários geralmente se adaptam ao perfil do público ao qual eles se destinam. Neste caso, o público alvo desses anúncios são cidadãos brasileiros, você opinaria que tais anúncios refletem de forma geral nossa visão sobre o idioma espanhol e as culturas que o representam?

() Sim.

() Não.

Justifique sua opinião:

5 - Atividade perceptiva 2 – Visualização dos anúncios e exposição oral

Roteiro: discussão sobre os anúncios publicitários com os estudantes

- 1 – Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.
- 2 – Explicação da atividade e de como será encaminhada (assistir e analisar alguns anúncios publicitários veiculados na TV aberta nos últimos anos).
- 3 - Questionar os estudantes sobre a sua atenção a anúncios publicitários no dia a dia.
- 4 - Depois passar todos os anúncios, selecionamos 5 deles:

Nissan:

- 1 - <http://www.youtube.com/watch?v=g9FAtURumsl>

Havaianas

- 2 - <http://www.youtube.com/watch?v=oa-FMP6BpTc>

Vai de Visa – Café

- 3 - <http://www.youtube.com/watch?v=uDM5XcxACE0>

Falou Fisk – Agnelo Pacheco

- 4 - <http://www.youtube.com/watch?v=-U4mA378bMQ>

Fiat Strada 2014 I

- 5 - <http://www.youtube.com/watch?v=4BTOYx5DJE5>

- 5 - Em seguida questioná-los sobre o que os anúncios têm em comum?

6 - Assistir novamente cada anúncio, para que os alunos indiquem se os consideram engraçados, irônicos ou pejorativos. A opinião deles sobre como aspectos da cultura hispânica são abordados nos comerciais.

7 - Logo após, questioná-los sobre a influência desses anúncios na visão que nós brasileiros temos dos países hispânicos e suas culturas.

8 - Finalizar com o anúncio argentino sobre o Portunhol. Publicidade – Argentina:

https://www.youtube.com/watch?v=_bWoLqJiZUE&list=PL8E3FE77E0881AB4D

- 9 - E a opinião deles sobre o anúncio.

10 – Finalizar a atividades agradecendo aos estudantes pela participação na atividade e na pesquisa.

6 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 1**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 1:** Colégio Estadual São Paulo Apóstolo**Data de coleta dos dados:** 27 e 28 de março, 24 de setembro e 28 de outubro de 2014**Número de estudantes:** 394**Séries e turno:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio do período matutino

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 394 estudantes de ensino médio (27 e 28 de março), atividade interativa de expressão escrita para 89 desses estudantes (24 de setembro), e atividade interativa gravada em vídeo para 20 também desses estudantes, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio.**

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes, ou seja, não serão divulgados os nomes e tampouco as imagens dos alunos nos textos produzidos. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

7 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 2**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 2:** Colégio Estadual Dep. Olívio Belich**Data de coleta dos dados:** 31 de março de 2014**Número de estudantes:** 235**Séries e turno:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio do período matutino

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 235 estudantes de ensino médio, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio.**

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

8 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 3**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 3:** Colégio Estadual Professora Luiza Ross**Data de coleta dos dados:** 12 de maio de 2014**Número de estudantes:** 57**Séries e turno:** 1^a, 2^a e 3^a do Ensino Médio do período noturno

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 57 estudantes de ensino médio, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio.**

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

9 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 4**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 4:** Colégio Estadual Flavio Ferreira da Luz**Data de coleta dos dados:** 20 de maio de 2014**Número de estudantes:** 60**Séries e turno:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio do período matutino

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 60 estudantes de ensino médio, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio**.

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

10 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 5**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 5:** Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva**Data de coleta dos dados:** 26 de maio de 2014**Número de estudantes:** 44**Séries e turno:** 1^a, 2^a e 3^a do Ensino Médio do período noturno

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 44 estudantes de ensino médio, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio**.

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

11 – Autorização de uso de dados coletados – Escola 6**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA****Escola 6:** Colégio Estadual Barão do Rio Branco**Data de coleta dos dados:** 29 de maio e 05 de junho de 2014**Número de estudantes:** 78**Séries e turno:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio do período matutino

A direção da escola estadual acima relacionada autoriza o uso dos dados coletados, a partir da aplicação de questionário para 78 estudantes de ensino médio, na pesquisa de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua (mestranda), sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada **O discurso sobre a língua espanhola em anúncios publicitários na mídia televisiva brasileira: percepção do estudante de ensino médio**.

A presente autorização é válida somente para ser utilizada na investigação científica indicada anteriormente e os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pela pesquisadora. Seu tratamento seguirá cuidados éticos na sua divulgação, principalmente o que concerne ao anonimato dos estudantes. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico e cultural, sempre sem a identificação dos participantes e sem fins comerciais.

Nome da direção da escola: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Regiane Pinheiro Dionisio Porrua
Orientadora: Doutora Deise Cristina de Lima Picanço
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino