

A REPRESENTAÇÃO DOS MENINOS NAS PIADAS DE JOÃOZINHO

Fernanda Góes de Oliveira ÁVILA¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resumidamente um estudo das piadas de Joãozinho. Usando como aparato teórico a Análise do Discurso de linha francesa e a literatura sobre o homem contemporâneo, pretende-se entender as condições de produção dessas piadas. O intuito é mostrar que as piadas de Joãozinho podem ser resultado de condições históricas de disputa na relação dos alunos com a escola e da tentativa de os meninos (re) afirmarem sua masculinidade.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Condições de Produção; Humor; Piada.

ABSTRACT: This article aims to present a brief study of Johnny's jokes. Using as theoretical apparatus Discourse Analysis of the French line and the literature on the contemporary man, seeks to understand the conditions of production of the jokes. The aim is to show that Johnny jokes may be a result of historical dispute in respect of students in school and the boys attempt to (re) affirm their masculinity.

Keywords: Discourse Analysis; Conditions of Production; Humor; Joke.

1. Introdução

As piadas, por se valerem de algumas técnicas linguísticas como estratégia para que a veiculação de discursos reprimidos não seja explícita, de modo geral, reproduzem aquilo que é inaceitável e proibido dizer em certas circunstâncias. Livres de determinados procedimentos de controle do discurso, as piadas mobilizam discursos polêmicos, polissêmicos e operam com estereótipos, enfim, retomam discursos profundamente arraigados: nelas, as loiras são burras, as sogras são chatas, os casamentos são por interesse, os negros são ladrões. No caso específico das piadas de Joãozinho, o personagem é mau aluno e só pensa em sexo.

Joãozinho é a personificação dos estereótipos que circulam sobre garotos. Ele é uma criança com idade entre 7 e 10 anos que faz perguntas ou comentários que provocam espanto nos adultos. Ele é um menino muito mal educado, preguiçoso, seu desempenho escolar é precário, é indisciplinado, irresponsável, e quase todas as suas falas são maliciosas e referem-se a temas sexuais.

Joãozinho conhece muito bem temas exclusivos de adultos, faz coisas que uma criança da sua idade não faria ou que supomos que não faça, e diz coisas que os adultos

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista Fapesp, processo número 2010/02800-6.

provavelmente gostariam de dizer, se não existissem regras que os controlam. Em outras palavras, Joãozinho põe em circulação temas secretos ou tabus, ele é, inclusive, “autorizado”, por exemplo, a criticar o professor, isto é, “dizer-lhe cara a cara o que todos quereriam dizer e muitos diziam dele na sua ausência” (POSSENTI, 1998, p.142).

Neste artigo, com base na Análise do Discurso de linha francesa, pretendemos fazer uma breve análise das condições de produção das “piadas de Joãozinho”, buscando compreender as razões histórico-sociais que explicam os meninos serem vítimas do discurso hostil que circula nas piadas.

2. As Condições de Produção

Na Análise do Discurso, os teóricos estão, de maneira geral, de acordo em um ponto fundamental: qualquer estudo da linguagem não pode deixar de levar em conta os aspectos da sociedade que a produz. Todo processo discursivo, do qual o humor também faz parte, pressupõe efeitos de sentido num processo interlocutivo afetado pela situação, pelo contexto histórico-social, isto é, pelas condições de produção. Para o discurso humorístico existir, exige-se um “solo”, por um lado, e regras que expliquem por que um enunciado pode ocorrer em uma e não em outra circunstância, por outro. “Ora, as piadas só podem ocorrer num solo fértil de problemas [...], solos cultivados durante séculos de disputas e preconceitos” (Possenti, 1998, p.37). Dessa forma, analisar as condições de produção das piadas de Joãozinho é de extrema relevância.

A partir da reformulação do esquema informacional da comunicação proposto por Jakobson (1963), Pêcheux (1969) define o que são as condições de produções de um discurso. Pêcheux propõe que não haveria mais mensagem, mas discurso – “que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (ibid., p. 82). Para o autor, o que Jakobson representava por A e B, e chamava, respectivamente, de “destinador” e de “destinatário”, e designava “algo diferente da presença física de organismos humanos individuais”, passa a ser concebido como “lugares determinados na estrutura de uma formação social”, e esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são postos em jogo.

Ainda em AAD-9, Pêcheux elucidada que os sujeitos vistos pela ótica da Análise do Discurso não são entendido como indivíduos segundo a concepção proposta por Jakobson, e sim pela posição sujeito projetada no discurso. Conforme o autor, essas projeções são concebidas como imaginárias, constituídas a partir das posições A e B, e também dependem de condições históricas. Não se trata, enfim, de sujeitos empíricos e realidade física, mas de representações: “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifo do autor). Orlandi (2006) ilustra o esquema das formações imaginárias da seguinte maneira:

(...) a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz de seu objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto de discurso. (ibid., p.15)

Admite-se, portanto, que há regras de projeção. Segundo Pêcheux (1969), isso resulta em que as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações de tais situações) obedecem a essas regras. O que se segue disso é que toda situação discursiva é marcada por essas relações imaginárias que se dão no interior de todo processo discursivo. Sendo assim, é possível que o locutor ponha-se no lugar de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta, já que “todo processo discursivo [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (Pêcheux, 1969: 84, grifo do autor).

Pêcheux esclarece que também fazem parte das condições de produção o “contexto” sócio-histórico e ideológico, e a “situação” (o contexto imediato da fala), sendo que ambos funcionam conjuntamente. Por exemplo:

[...] em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido mais amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. (ORLANDI, *op. Cit.*, p.15)

O autor assinala ainda que as formações imaginárias são resultado de situações discursivas anteriores, provenientes de outras condições de produção que, embora não

funcionem mais, dão origem a “tomadas de posição” implícitas no interior do discurso, em outras palavras, os dizeres são atravessados pelo “já ouvido” e o “já dito”. Essas relações descritas acima configuram, entre outros aspectos, as condições de produção do discurso.

3. As Condições de Produção das Piadas de Joãozinho

Como mostrado por Pêcheux (1969), os discursos são atravessados pelos “já ouvidos” e os “já ditos”. Com o discurso humorístico não é diferente: assim como todo processo discursivo, o humor pressupõe efeitos de sentido num processo interlocutivo afetado pelas condições de produção, isto é, pela situação e pelo contexto histórico-social. Visto que as piadas operam com estereótipos, acreditamos que as condições de produção das piadas de Joãozinho sejam resultado de uma memória discursiva em que dois estereótipos são postos em cena: os homens só pensam em sexo e eles são mal educados – tanto em relação à educação “que vem do berço”, quanto à educação escolar.

Em *O mito da masculinidade*, Nolasco (1993) aponta que a literatura pouca sistematizada critica o homem pela adesão a valores calcados em virilidade, posse, poder e negação das diferenças individuais. Pensando no reflexo e impactos gerados pelo “machismo” sobre os homens e desvinculando o referencial adotado por eles do estereótipo do macho, o autor faz uma análise dos parâmetros que 25 homens da classe média utilizam para se definirem como homens, abordando suas relações com o trabalho, consigo mesmo, com a mulher, amigos e filhos, num cenário que o fortalecimento das democracias no mundo funciona como pano de fundo para consolidação das conquistas femininas e para os homens repensarem sua forma de inserção social.

Para Nolasco, os homens, embora tenham sido socializados para serem superiores uns aos outros, têm dificuldades para compreender e lidar com situações que se sintam desiludidos, e, ainda hoje, trazem uma consciência sobre eles mesmos produzidas por conceitos vagos de autoridade e tradição como referência para definirem o masculino. Isso se dá, porque a representação masculina é uma efígie de um deus ou herói que segue pelos caminhos desenhados por este deus:

As atribuições de força, poder, coragem, astúcia e inteligência, e as exclusões de sentimentos como medo, inveja e raiva, diminuem as distâncias existentes entre a representação de um homem e a de um deus, tornando o herói alguém digno das premiações dos céus. (ibid. p.30)

O estereótipo de macho, portanto, faz crer ao indivíduo que um homem se constrói sob sucessivos absolutos: “nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver afetivamente e nunca renunciar” (ibid., p.40). É nessa conjuntura que cremos que as piadas de Joãozinho ganham relevo.

3.1. *Eles só pensam naquilo...*

Nolasco (1993) mostra que, particularmente, os homens são desde cedo instigados a falar e a valorizar o sexo, não como possibilidade de expressão de si mesmos, mas como modo de reproduzir o modelo de comportamento para eles determinado. Nesse contexto, as diferenças sexuais são tomadas como bases estruturais para a identidade dos indivíduos – e “É tamanha a importância que os homens dão aos seus genitais que se referem aos mesmos não como parte do corpo, mas como um outro” (ibid., p. 41).

Os meninos aprendem desde novos a desvalorizar o que sentem e que não está referido ao seu pênis diretamente, e a compreender a sensibilidade feminina como algo *caótico, difuso e instável* e, portanto, sem crédito. Aprendem também que devem se identificar com a prática da masturbação, e, desse modo, crê o autor, a representação do que é um homem fica limitada a “uma prática sexual que nega o corpo masculino como fonte de prazer, fazendo com que desta negação seja mantida uma separação entre corpo, genitais e envolvimento afetivo” (ibid., p.41). É por isso que os homens têm dificuldade para entregarem-se afetivamente a uma relação.

Durante a socialização, os meninos serão afetivamente “lobotomizados”. As conexões que ligam o mundo aos corações masculinos serão inicialmente rompidas pela família e posteriormente pela escola. De tal modo que, na idade adulta, os homens estejam conectados com o mundo por meio de seus genitais e de uma lógica ilusória e pragmática. Falamos aqui da constituição de uma “sensibilidade peniana”. Diante disso, surgem algumas dificuldades, pois a dimensão sexual não dá conta de tantas outras necessidades afetivas. Abre-se aí um infindável número de buscas frustradas, encontros impossíveis e relações superficiais. (ibid., p. 42).

Em resumo, quando um menino nasce, o modelo de comportamento do macho é a sua referência. Esse processo se inicia com a negação e desvalorização de toda e qualquer demonstração afetiva que porventura o menino tenha.

Em relação à educação, Nolasco (1993) evidencia que aos meninos são impostos diversos controles pedagógicos: tanto o comportamento quanto as mínimas fantasias são observadas e comparadas a um padrão para o desenvolvimento sexual, e quaisquer desvios são classificados como problemas de ordem médica, psíquica ou moral.

O autor esclarece que os meninos crescem segregados do universo feminino, e isso define os limites das modalidades afetivas e sociais: “Brincadeiras, expressões e comportamentos são observados e vigiados pela família, escola e demais instituições, a fim de mantê-los sintonizados com os códigos do modelo patriarcal” (ibid., p. 45). Assim sendo, o dia a dia dos meninos está permeado por advertências vindas primeiro da família, e posteriormente da escola e das relações sociais, tais como: “*isso é coisa de menina*”, “*menino não chora*”, “*menino não abraça nem beija outro menino, só os maricas*”, “*você transou com ela? Não? É muito bobo!*”, “*você é um medroso, parece mulher*”. Tais afirmações fazem crer aos meninos que “existe um homem viril, corajoso, esperto, conquistador, forte, imune a fragilidades, inseguranças e angústias” (ibid., p.42). Essa diferenciação dos aspectos culturais que definem o masculino e o feminino, por meio da exclusão, de acordo com o autor, culmina com as definições e atribuições de tarefas que cabem a um menino e a uma menina. Por sua vez, os meninos crescem acreditando nessas premissas, e, quando são repreendidos por não agirem de acordo com o padrão esperado, sentem-se problemáticos.

Para Nolasco, os meninos também crescem estimulados a contar vantagens e méritos, uma vez que são instigados a acreditar que são os melhores apenas por serem homens. Eles são orientados para serem reservados em relação as suas dificuldades, devendo para isso serem silenciosos e discretos, e, por outro lado, serem contundentes e expressivos quando falam de suas conquistas amorosas e profissionais, ainda que essas conquistas sejam fantasiosas. Eles também são educados para a competitividade, com pouca articulação com o ponto de vista do outro e distantes das suas necessidades afetivas. Entretanto, será da demanda por afetividade que os conduzirá à descoberta e ao reconhecimento das diferenças nas relações sociais e amorosas. É deste reconhecimento que surgem o contato e a possibilidade do encontro com o outro, sendo que o encontro é a possibilidade de prazer.

Sem falar uns com os outros sobre sentimentos e receios mais íntimos, os meninos tendem a reforçar e engrandecer ainda mais o modelo vigente. Nesse sentido, as estórias masculinas são narrativas por vezes fantasiosas que buscam reconhecimento, aceitação e afirmação de quem as conta. (ibid., p. 43)

O autor avalia que os padrões tradicionais para o comportamento masculino definidos pelo modelo patriarcal dissimulam as possibilidades de encontro nas relações sociais, uma vez que definem uma relação que, a priori, um ataca e outro defende, alguém ganha e alguém perde. Esse tipo de relação impossibilita o estabelecimento de qualquer contato além das fronteiras estabelecidas pela moral patriarcal, que em última instância faz crer aos homens que estão continuamente expostos ao ataque. Assim sendo, desde crianças, os homens aprendem esta regra e a transformam posteriormente em uma crença de que o combate e a agressividade são inatos.

Segundo Nolasco, em razão desse modo de socialização, os homens acreditam que as diferenças entre eles e as mulheres são biológicas. Essas diferenças, baseadas no modelo patriarcal, são compreendidas pelos homens como uma ameaça e, portanto, criam-se mecanismos de defesa. Em outras palavras, essa postura diante da vida iniciada na infância, determina ao homem adulto uma incapacidade de lidar com suas emoções e demandas afetivas – ao longo da vida, os meninos aprendem a sufocar suas emoções e não revelarem o que sente. Parte dessa incapacidade faz-se notar sob o aspecto de violência e agressividade masculina, e do abandono de suas emoções “nasce a ilusão de que a incorporação do estereótipo do macho lhe concederá, quando adulto, o resgate do paraíso perdido na infância” (ibid., p.47).

Por fim, Nolasco propõe que se deva repensar as bases usadas para a educação dos meninos e deve-se buscar a diferenciação dos receios das autoridades que com eles se envolvem (pais, professores etc.) das necessidades afetivas, e não genitais, das crianças. Pois só assim, fora da perspectiva biológica e sob a ótica do desejo, os meninos serão capazes de construir vínculos profissionais e afetivos consistentes, e reconhecer as diferenças individuais.

3.2. *Homem das cavernas*

Faz parte também das condições de produção das piadas de Joãozinho a má educação masculina. No livro *Do que as mulheres gostam: etiqueta essencial para homens*, Peter Post (2005), procura responder *o que as mulheres realmente querem do homem e quais comportamentos que elas valorizam e aqueles que condenam*. Com base em suas pesquisas, ele conclui que as mulheres procuram homens que as tratem com respeito e valorizam aqueles que têm boas maneiras. Segundo o autor, dentre as queixas mais frequentes das mulheres sobre o comportamento social masculino, estão: “deixar de abrir a porta para elas, chegar

atrasado, falar palavrões, ‘ajeitar-se’ em público, não dizer ‘por favor’ nem ‘obrigado’ e cuspir. Mas o campeão dos campeões é: as boas maneiras à mesa” (ibid., p. 130).

Por outro lado, Elias (1994) mostra que, no curso dos séculos, o padrão de comportamento muda gradualmente e, por conseguinte, muda lentamente a maneira como o indivíduo comporta-se e sente: “Muda o padrão do que a sociedade exige e proíbe” (ibid., p. 14). De acordo com o autor, os jovens são, desde a tenra infância, submetidos, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso a um processo civilizador social que molda o comportamento e a constituição psíquica dos indivíduos. Ele frisa que, mesmo nas sociedades civilizadas, ninguém nasce civilizado e que “o processo civilizador que ele sofre é uma função do processo civilizador social” (ibid., p.15): assim sendo, a criança, sem dúvidas, guarda certa semelhança com as pessoas *incivis*; e o mesmo se aplica aos adultos, que, por serem submetidos com maior ou menor rigor à censura, encontra nos sonhos uma válvula de escape. Seria também as piadas uma válvula de escape? Nelas o que é proibido e fadado ao mutismo encontra espaço para ser enunciado ainda que de forma subentendida, implícita; e, assim como os *incivis*, “Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (Foucault, 1988, p.12).

Elias (1994) explica que a tendência do processo civilizador é tornar mais íntimas todas as funções corporais e todos os impulsos, colocando-os *atrás de portas fechadas*; e isso produz diversas consequências, principalmente, em relação à sexualidade.

É a peculiar divisão dentro do homem, que se acentua na mesma medida em que os aspectos da vida humana que podem ser exibidos na vida social são separados dos que não podem, e que devem permanecer “privados” ou “secretos”. (ibid., p.188)

Segundo o autor, todas as funções humanas naturais, dentre elas a sexualidade, são, paulatinamente, carregadas com vergonha e embaraço, de modo, que a simples menção delas em sociedade passa cada vez mais pelo crivo do grande número de controles e proibições. Em outras palavras, com o desenvolvimento da civilização a vida em sociedade fica cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma pública, entre o comportamento secreto e público. “E esta divisão é aceita como tão natural, torna-se um hábito tão compulsivo, que mal é percebida pela consciência” (ibid., p.188).

Essa crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, de acordo com Elias, também transforma a estrutura da personalidade. As proibições baseadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole:

A pressão para restringir seus impulsos e vergonha (...) são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada. Impulsos que prometem e tabus e proibições que negam prazeres, sentimentos socialmente gerados de vergonha e repugnância entram em luta no interior do indivíduo. (ibid., p.189)

Com base em Freud, Elias conclui que o código social de conduta, tal como a estrutura da personalidade, fica gravado no indivíduo, de modo que se torna um elemento constituinte. Entretanto, este elemento modifica-se, necessária e constantemente, conforme mudam o código social de comportamento e a estrutura da sociedade. Assim sendo, a divisão da consciência, característica do homem atual, corresponde à cisão específica no comportamento que a sociedade civilizada exige de seus membros, e é semelhante ao grau de regulamentação e restrição impostas à expressão de necessidades profundas e impulsos.

Joãozinho, o personagem principal das piadas, é um *incivil*, ele burla os códigos de conduta social, escancarando aquilo que a sociedade tenta manter *atrás de portas fechadas*: ele conhece muito bem temas exclusivos de adultos (principalmente sexuais), faz coisas que uma criança da sua idade não faria ou que supomos que não faça e diz coisas que os adultos provavelmente gostariam de dizer se não fossem as regras que os controlam. Nas piadas, costumeiramente, o Joãozinho conta vantagens, é mal educado, fala abertamente sobre sexo e destaca a potência masculina, *representada eventualmente pelas dimensões do “membro viril”* (Cf. Possenti, 2010), por exemplo:

O professor começa a sua aula:

- Hoje vamos falar de órgãos do corpo humano que são números pares. Por exemplo, nós temos dois olhos, dois é par. Mariazinha, dê outro exemplo de órgãos pares.

- As orelhas, fessor...

- Muito bem! Outro exemplo, Juquinha.

- Orelhas.

- Muito bom, Juquinha. Joãozinho, outro exemplo.

- O pinto, professor.

- Peraí, Joaozinho, nós só temos um pinto!

- O meu pai tem dois: um pequenininho que ele usa pra fazer xixi e um grandão que mamãe usa pra escovar os dentes.

Ao entrar na sala de aula, a professora vê um pênis desenhado no quadro. Sem perder a compostura, imediatamente, ela apaga o desenho e começa a aula. No dia seguinte, o mesmo desenho, só que ainda maior. Ela torna a apagá-lo e não faz nenhum comentário. No outro dia, o desenho já ocupa quase o quadro inteiro e por baixo ela lê a seguinte frase: “Quanto mais você esfrega, mais ele cresce!”

Faz parte também das condições de produção das piadas de Joãozinho o mau desempenho escolar dos homens. No estudo da Trajetória da Mulher na Educação Brasileira, um trabalho que reúne diversos dados sobre as mulheres na educação do país, colhidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 1996 a 2003, por meio do Censo Escolar, do Censo da Educação Superior, dos exames nacionais aplicados aos estudantes de educação básica e superior, cadastros de instituições e cursos, entre outros, é divulgado que as mulheres consolidam-se como maioria a partir do ensino médio, especialmente nas universidades (onde detêm o maior número de bolsas de mestrado e doutorado no país); têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens. Por exemplo, a pesquisa constata, com base nos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), referente às 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, que as meninas têm um melhor desempenho em Língua Portuguesa e os meninos em Matemática, embora as diferenças entre meninos e meninas nas áreas de Matemática sejam bem menores que em Português. Esse dado faz com que os autores da pesquisa questionem se

Estariam estes dados confirmando aquilo que o senso comum costuma dizer: que as mulheres e meninas teriam naturalmente maior habilidade em comunicação e os homens e meninos nas questões lógicas e exatas? Ou seria este desempenho resultado daquilo que os pedagogos chamam de pedagogia oculta, que leva as professoras e professores (e a sociedade em geral) a estimular mais os meninos que as meninas em Matemática e o inverso em Língua Portuguesa? (ibid., p. 77)

Na 8^a série, em Matemática, consolidam-se as diferenças já verificadas para a 4^a série, com o desempenho dos meninos ainda melhor do que os das meninas. Em Língua Portuguesa, confirma-se o melhor desempenho das meninas. Já os meninos continuam abaixo das meninas, mas apresentam um desempenho melhor em comparação com o da 4^a série. Os pesquisadores novamente se questionam:

Os meninos desenvolveriam habilidades linguísticas mais tarde do que as meninas? Ou poderia isso estar relacionado com o fato de que ainda há uma maior evasão de meninos nas séries finais do Ensino Fundamental e que, conseqüentemente, os que permanecem na escola tenderiam a apresentar melhores resultados? (ibid., p. 79)

De acordo com o Inep, com base em um estudo realizado pelo Saeb referente a 2007, comprova que o desempenho feminino na prova de Português se mantém melhor que o masculino. Para o Instituto, o pior desempenho dos homens tem duas origens: a ineficiência do sistema de ensino e o trabalho exercido na infância.

Em relação ao sistema educacional, alguns pesquisadores afirmam que a feminização da escola atrapalha o desenvolvimento educacional masculino. Porém, Marília Pinto Carvalho (2001), estudiosa do assunto, rebate essa tese:

Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’, o que os franceses definem como ‘ofício de aluno’. As meninas já viriam da própria organização familiar e da socialização primária mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (SILVA et al., 1999). Vejam que imagem de mulher vem desse discurso, que imagem de nós mesmas! Ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas — professoras e alunas — e seríamos mais adequadas para a escola. (ibid, p.189)

De acordo com a autora, muitos estudiosos acreditam que as meninas são mais adaptadas à escola do que os meninos em função de um processo de socialização voltado para a passividade e obediência às normas, enquanto os meninos são educados desde cedo com maior liberdade, e destinados ao mundo público, razão pela qual não se adaptam tão facilmente à rotina e às regras escolares:

Algumas autoras brasileiras partiram daquela constatação de que as meninas ficam confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe muito a circulação das meninas, presente principalmente nas camadas populares. Enquanto os meninos saem para jogar futebol e empinar pipa, as meninas têm o espaço muito mais restrito de circulação e brincadeira e por isso elas teriam uma visão mais positiva da escola, como um espaço de socialização e até de lazer (Heilborn, 1997; Madeira, 1997), ao mesmo tempo que mais igualitário, um lugar em que seria possível conviver com os meninos e ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente da família. (CARVALHO, 2003, p.190)

A autora ainda verifica em sua pesquisa que estudos afirmam que as mulheres encaram a escola com mais seriedade do que os homens, pois acreditam que a escolaridade é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, tornando-as mais qualificadas, uma vez que o mercado de trabalho é mais exigente com elas. Contudo, uma hipótese mais plausível para o estereótipo de mau aluno ser associado aos meninos está relacionada ao seu comportamento social. Os garotos, segundo Carvalho (2004), recorrem ao mau desempenho escolar, à indisciplina para afirmarem sua masculinidade. Na mesma direção, Rego (1996, apud Trevisol, 2007) afirma que “apresentar condutas indisciplinadas pode ser entendido como uma virtude: desafiar os padrões vigentes, se opor à tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar” (ibid., p.85).

Carvalho (2001) explica que alguns meninos podem tornar-se indisciplinados “para marcar diferenças entre seus pares e para obter prazer, transformando o ato de quebrar regras numa parte central de sua construção de masculinidade” (ibid., p. 35), o que pode levar até mesmo a seu fracasso escolar. Desse modo, à medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharem-se as possibilidades de realizar um certo padrão de masculinidade hegemônica e de controlar um certo tipo de poder social ligado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais, os meninos, principalmente oriundos das classes baixas, podem reagir buscando “outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade” (ibid., p. 570), muitas vezes simbolizadas na força física e nas conquistas heterossexuais.

Podemos constatar que, nas piadas, Joãozinho foge aos padrões de comportamento escolar esperado pela sociedade atual: ser um aluno interessado, independente, obediente e que não cause transtorno. Ele é indisciplinado e suas respostas às perguntas da professora, embora corretas, são carregadas de ambiguidade, e ora versam sobre sexo, ora rebaixam a professora.

4. Considerações Finais

Neste artigo, procuramos fazer uma breve exposição do funcionamento do discurso humorístico e uma análise das condições de produção das “piadas de Joãozinho”. Ainda que sucinta, a análise do material mostrou que as piadas de Joãozinho podem ser resultado de condições históricas de disputa na relação dos alunos com a escola e da tentativa de os meninos (re)afirmarem sua masculinidade. Acreditamos que as condições históricas das piadas

de Joãozinho sejam, de fato, a premissa que os homens só pensam em sexo e eles são mal educados. Coloca-se o sexo em discurso como modo de contar vantagens; e dissimula-se o mau desempenho escolar, com respostas polissêmicas, como forma de silenciar aquilo que eles têm dificuldade, criando-se, portanto, um mecanismo de defesa e de construção de masculinidade.

5. Referências Bibliográficas

CARVALHO, M. P. **MAU ALUNO, BOA ALUNA?** Como as professoras avaliam meninos e meninas - Revista Estudos Feministas, ANO 9, 2001.

_____. **Quem são os meninos que fracassam na escola?**. Cadernos de Pesquisa, 2004. São Paulo: vol. 34, n.121, jan./abr..

_____. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, 2003. São Paulo: vol. 29, n. 1.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2v.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Tatau Godinho et. al. (orgs). – Brasília, DF: Inep/MEC, 2005. Disponível em http://enape.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/titulos_avulsos/2005/trajetoria_mulher_1.pdf. Acesso em 26 jan. 2011.

NOLASCO, S. A. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: **Introdução às Ciências de Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F., HAK, T. (orgs) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª. Edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análise linguística de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POST, P. **Do que as mulheres gostam**: etiqueta essencial para homens. Trad. Thelma Guimarães. São Paulo: Editora Gente, 2005.

SILVA, C. D. et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

TREVISOL, M. T. C. (2007). Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação**. Concórdia - SC: Editora Universidade do Contestado, 2007, p. 01-18.