

CENAS DE LINGUAGEM ATRAVÉS DO HUMOR

Fernando Afonso de ALMEIDA¹ (UFF)

RESUMO: A sala de aula é um espaço destinado à transmissão de conhecimento, o que imprime um caráter francamente pedagógico às relações aí desenvolvidas e tende a restringir o aparecimento de trocas de outra natureza. Pergunta-se, neste trabalho, se a adoção do discurso humorístico enquanto “suporte didático” pode conduzir à ampliação desse espaço interacional, por um lado, encenando uma gama variada de situações interlocutivas que possibilitem a introdução de diversos tipos de interagentes e de propósitos e, por outro lado, propiciando uma reflexão sobre o funcionamento do humor e a noção de desvio.

RÉSUMÉ: La salle de classe est un espace destiné à la transmission des savoirs, si bien que les échanges qui y ont lieu tendent à avoir un caractère éminemment pédagogique, ce qui ne favorise pas le surgissement d'échanges d'une autre nature. On se demande, dans cet article, si l'adoption du discours humoristique en tant que “support didactique” peut apporter un élargissement de cet espace interactionnel, d'un côté, en mettant en scène des situations interlocutives variées permettant l'introduction de différents types d'interactants et, de l'autre, en proposant une réflexion sur le fonctionnement de l'humour et la notion d'écart.

1. Considerações iniciais

A aula de língua estrangeira (LE) em ambiente institucional é uma atividade que se estabelece com base em dois papéis específicos – o professor e o aprendiz – e cujo objetivo principal é a aprendizagem da língua-alvo. Estando geralmente circunscritas pelos limites da sala de aula, as trocas que se produzem nesse contexto são alimentadas principalmente por três tipos de *fontes fornecedoras de dados*: o professor, os aprendizes e o material didático (VÉRONIQUE, 185, p. 45-52). De maneira prevista ou não, uma vez que emergem no ambiente da sala de aula, os dados trazidos por esses três tipos de instâncias discursivas tendem a se tornar objetos de aprendizagem.

Dentro desse contexto, o *material didático* adquire muitas vezes uma posição central, pois, se num primeiro momento funciona como provedor de linguagem, apresentando enunciados verbais sustentados por locutores mais ou menos circunstanciados, por outro lado, ele serve de estímulo para desencadear as intervenções das duas outras instâncias enunciativas (professor e alunos), que irão focalizá-lo num segundo nível, isto é, enquanto referente ou ponto de conexão para suas intervenções. Pode-se afirmar que boa parte da interação voltada para a aprendizagem da LE se apóia na utilização de materiais didáticos (ou suportes); materiais esses que não são obrigatoriamente concebidos com essa finalidade. São diversos os gêneros de discurso que podem incorporar-se ao livro didático e à aula de LE: narrativas literárias, anúncios de publicidade, horóscopos, artigos de jornal, receitas de cozinha, bulas de remédio, filmes, fotografias, charges, histórias em quadrinhos, desenhos etc.

Este artigo procura examinar em que medida a adoção de gêneros de discurso marcadamente humorísticos² (piada, charge, tirinha), enquanto “suporte didático”, pode constituir um meio de se ampliar o espaço interacional da sala de aula, por um lado, encenando uma gama variada de situações interlocutivas que possibilitem a introdução de diversos tipos de interagentes e de propósitos e, por outro lado, propiciando uma reflexão sobre aspectos relacionados ao funcionamento do humor e à noção de desvio. Para tanto, será tomada como base teórica a perspectiva sócio-interacional, que privilegia o caráter social da linguagem ao enxergar a língua como sendo o principal território da interação; interação esta que torna possível a constituição e a delimitação do sujeito através de suas trocas com o outro e do reconhecimento da alteridade (KOCK, 2002).

Considerando-se que duas das mais evidentes marcas do discurso humorístico são, em primeiro lugar, sua capacidade de burlar regras socialmente estabelecidas e, em seguida, seu caráter, sintético, denso e aglutinador, fruto de condensações, deslocamentos, duplos sentidos, alusões, inferências etc., será

¹ Endereço eletrônico: fafalm@uol.com.br

² Com feito, o humor em si não constitui um gênero, mas um fenômeno transgênico.

incorporado às nossas reflexões o conceito de economia, depreendido de *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (FREUD, 1988).

2. Exigüidade da sala de aula enquanto contexto interacional

Há relativo consenso em torno das duas seguintes idéias. A primeira é a de que o principal objetivo da aula de LE é levar o aprendiz a adquirir *competência* na língua-alvo. A segunda é a de que, genericamente, o conceito de competência define-se como sendo a capacidade, por parte de um indivíduo, de participar produtivamente de trocas em diferentes *contextos interacionais*, diante de interlocutores investidos em diferentes *papéis sociais*, assumindo *propósitos* mais ou menos específicos. Levando-se em conta tais idéias, o contexto “sala de aula”, a princípio, não parece ser o cenário ideal para se promover a aprendizagem da LE, sobretudo por duas razões relacionadas entre si, a saber, a *natureza das trocas* e o *estatuto dos participantes*.

Com efeito, ao se observar a sala de aula enquanto contexto interacional percebe-se que o fato de ser, reconhecidamente, um espaço destinado à transmissão de conhecimento não apenas imprime um caráter nitidamente pedagógico às relações que aí se desenvolvem, mas também tende a dificultar o aparecimento de trocas de outra natureza. Ao mesmo tempo, a interação assimétrica professor-aluno, ao delimitar o estatuto de seus participantes de maneira prévia e bastante rigorosa, contribui para imobilizá-los em suas posições específicas, inibindo seu investimento em outros papéis sociais. Como afirma Kerbrat-Orecchioni, “o contexto interacional determina em uma larga medida quais são os atos permitidos ou proibidos a tal ou tal interagente” (2001, 70). Assim sendo, a sala de aula se apresenta como um contexto exíguo do ponto de vista não apenas físico, mas também sócio-interacional, pois coloca em contato não mais do que dois *tipos de interagentes* (professor e aluno), reunidos por uma relação de *natureza prioritariamente pedagógica*.

É dentro dessa problemática que convém realçar a importância do material didático, já que é sobretudo por seu intermédio que se buscará ultrapassar os “obstáculos” impostos pelo formato da sala de aula e ampliar seus limites enquanto espaço interacional.

3. Exposição e encenação

Tomando como base determinadas condições características do processo de aquisição da língua materna pela criança, considera-se que, também no caso da LE, o indivíduo deva ser *exposto* de maneira sistemática a variadas situações de uso da língua. Nessa ótica, o protagonista da cena “aula de LE” passa a ser não o professor, tampouco o aluno, mas a língua em seu sentido amplo. Para dar a conhecer suas características formais, estruturais e pragmáticas, promove-se uma *encenação* da língua: ela é inicialmente apresentada, por meio da representação de situações comunicativas e personagens, em diferentes situações de uso. Em seguida ela vai ser também destacada desse uso, observada, explicada, esmiuçada, repetida, corrigida, reempregada etc.

Ao tentar fazer prevalecer o *princípio da exposição*, o ensino da LE em ambiente institucional vai promover, portanto, um redimensionamento do universo da sala de aula através dessa encenação, tornando possível a exposição do aprendiz a situações de uso da língua; exposição essa que é considerada um dos principais requisitos para a aprendizagem da LE. Contribuir para a realização dessa tarefa é função não apenas do professor e do aluno, mas também do material didático, que é o que nos interessa mais diretamente no âmbito desta reflexão. Veremos que, dentro de uma proposta de encenação de usos da língua, o recurso ao discurso humorístico pode revelar-se bastante produtivo.

4. Interações representadas

Não será desenvolvida, neste espaço, a discussão que indaga se as interações representadas – diálogos ficcionais e outros – podem trazer uma contribuição para os estudos da interação enquanto objetos de análise. Convém sublinhar apenas que, como afirma Traverso (1999), se, por um lado, o diálogo ficcional ou fictício está evidentemente a serviço da narrativa da qual faz parte, por outro lado, através das transformações, reduções, condensações que opera, ele não deixa de constituir uma elaboração, uma forma particular de análise baseada na seleção e na estilização de fenômenos ou momentos da interação.

Voltando à aula de LE, a pergunta que cabe formular é a seguinte: em que medida o discurso do humor pode contribuir para o trabalho de encenação da língua e para o enriquecimento da sala de aula enquanto contexto interlocutivo? Tentaremos, em nossa resposta, salientar dois níveis de articulação que fazem com que as piadas possam funcionar com certa autonomia no bojo de unidades maiores (interação

pedagógica, por exemplo), permitindo assim a diversificação dos propósitos e dos espaços interacionais em que a língua-alvo é mobilizada e encenada. O primeiro diz respeito à interação entre as instâncias discursivas extratextuais ou reais (professor e aprendizes); o segundo, aos personagens e situações representados via narrativa.

5. Nível das instâncias extratextuais

Em primeiro lugar, como assinala Robert Vion (1996), boa parte das interações possui uma estrutura estável e, portanto, previsível, a qual é constituída de seqüências que pontuam os diferentes momentos do encontro. A consulta médica, por exemplo, prevê várias seqüências (constitutivas) que se sucedem: a espera na ante-sala e as formalidades junto à atendente; a conversa com o médico, no início da consulta propriamente dita, durante a qual o paciente explica o motivo de sua vinda; a realização do exame físico; nova conversa médico-paciente para prescrever cuidados e tratamento; fechamento do encontro. Entretanto, a existência de tal estrutura (*script*) não impede que venha a ela se acrescentar alguma seqüência (secundária) não constitutiva desse tipo de encontro específico. Assim, o médico ou o paciente pode, em um dado momento da consulta, abrir uma seqüência para comentar um jogo de futebol a que assistiu na véspera, ou para pedir uma indicação de hotéis em determinada cidade conhecida de um deles etc. Em suma, durante um encontro, além das seqüências constitutivas da interação, podem ser introduzidas seqüências secundárias.

Do mesmo modo, do ponto de vista de sua estrutura, a interação pedagógica característica da sala de aula pode igualmente abrir espaço em seu interior para que venham se encaixar *seqüências não constitutivas* da interação pedagógica (seqüência humorística, por exemplo). Verifica-se, dessa forma, um primeiro *alargamento* do contexto interacional convencional provocado pelo aparecimento de uma seqüência de natureza radicalmente diferente, a qual exige naturalmente a identificação de um novo propósito e o investimento dos interagentes em papéis de outra natureza (indivíduo espirituoso e beneficiário). Isso significa que, no âmbito da seqüência humorística, professor e aprendizes são solicitados enquanto participantes de um evento de natureza diferente que (apesar de incluído no bojo da interação pedagógica) requer deles competências, posições, procedimentos diferentes. Com efeito, na relação espirituosa, existe inicialmente por parte do beneficiário um investimento de energia psíquica que se manifesta sob a forma de excitação ou ansiedade e que é provocado pela promessa de prazer relacionado a algum tipo de subversão que deverá ser produzida pelo propósito espirituoso. Essa subversão pode decorrer de uma simples economia, de uma licenciosidade ou de uma agressão a terceiros; em todos os casos, sempre relacionada a um padrão social de comportamento. Na maioria das vezes, o processo espirituoso conclui-se apenas quando a energia investida libera-se através do riso, que é, ao mesmo tempo, descarga e gratificação (FREUD, 1988).

Sendo, por definição, indireta, a relação espirituosa intencional é uma relação até certo ponto nervosa, pois se apóia essencialmente em implicações, subentendidos, alusões, cuja apreensão exige tanto o conhecimento de proibições e de padrões de comportamento, quanto uma capacidade interpretativa suficientemente produtiva, capaz de fazer associações, deduções e perceber desvios e contradições, que estarão realçando o caráter humorístico das cenas e personagens representados.

6. Nível das instâncias textuais

A cena humorística encaixada na interação pedagógica traz, por definição, a representação de um desvio: um dos personagens representados, ao agir de forma astuciosa ou, ao contrário, ingênua, quebra as expectativas mais comuns relativas aos comportamentos, desrespeitando assim uma regra ou inibição comum ao grupo social retratado; o que será suficiente para tornar a cena risível. Encenam-se assim comportamentos insólitos, inéditos, incoerentes, inesperados, impertinentes ou contraditórios, que, por se afastarem de um padrão social e por sugerirem ao mesmo tempo uma falta de controle ou de senso crítico, tornam cômicos os personagens ou situações representados. Via de regra, não apenas o personagem cômico infringe alguma regra social, mas também é incapaz de perceber seu próprio desvio. Essa estrutura específica que prenuncia um desvio a ser cometido pelo personagem cômico ressalta a pertinência das atitudes representadas e o potencial comunicativo da língua encenada.

Contrariamente ao que ocorre com as interações não humorísticas – nas quais falhas e desvios, quando percebidos, tendem a ser tratados, negociados e resolvidos pelos participantes, para o bem de sua história conversacional – o discurso do humor conclui seu ciclo em situação de desarmonia interacional, pois o que importa é evidenciar a falha, e não buscar um novo ponto de equilíbrio. De todo modo, como afirma Laforest a respeito das falhas de intercompreensão – observação essa que nós estendemos aos desvios em geral:

“Na medida em que pode ser apreendida pelo analista do discurso, a falha de intercompreensão age como um revelador, como uma lupa: revela, pelo avesso, os mecanismos que entram em jogo na interpretação e na construção do sentido e, dessa forma pode servir para fazer aparecer uma parte do implícito social mobilizado durante a interpretação. Seu estudo permite integrar plenamente todas as implicações do postulado da construção interativa do sentido” (2006).

7. Regra e desvio

Apesar de possuírem comumente um formato reduzido, as piadas (e os ditos espirituosos) são muitas vezes o resultado de uma articulação bastante complexa. Do ponto de vista de sua estrutura ou arquitetura, o principal traço que as reúne é a incontornável presença de um *desvio*. Entretanto, reconhecer no desvio um traço comum a todas as piadas não nos conduz muito longe, pois falar de desvio é ao mesmo tempo referir-se à regra que lhe serve de referência e da qual ele se afasta.

As regras podem ser vistas como uma partitura invisível que não apenas orienta o modo de agir dos participantes nos inúmeros tipos de eventos sociais, mas que também lhes permite interpretar as atitudes dos outros e atribuir-lhes um sentido. Como se sabe, as regras balizam praticamente todos os tipos de atividades, entre as quais se incluem tanto aquelas executadas pelos personagens representados, quanto a atividade narrativa propriamente dita, assumida pela instância extratextual. Correlativamente, o desvio, por sua vez, pode estar “alojado” tanto na esfera do enunciado quanto no nível da enunciação³.

Assim sendo, por um lado, são extremamente variadas as situações e os personagens que podem ser retratados pelo discurso humorístico. Por outro lado, os tipos de desvios cometidos não pertencem necessariamente aos mesmos níveis. Conclui-se, dessa forma, que o campo sobre o qual a visão humorística pode projetar-se é tão vasto quanto podem ser diferentes os tipos de encontros sociais. Por esse motivo, parece conveniente que o analista do discurso procure restringir a abrangência de seu objeto de estudo, escolhendo observar, do ponto de vista da cena representada, um tipo de evento específico, de participante ou de cenário, e, do ponto de vista da enunciação, certos tipos de procedimentos narrativos que constituem fator de comicidade.

8. Um caso de economia

Vejamus a seguir uma piada⁴ que, no primeiro plano, envolve a relação médico-paciente e cujos fatores de comicidade, a nosso ver, estão situados principalmente no nível da narração.

O médico atende um velhinho milionário que tinha começado a usar um revolucionário aparelho de audição:

- E aí, seu Almeida, está gostando do aparelho?
- É muito bom.
- Sua família gostou?
- Ainda não contei para ninguém, mas já mudei meu testamento três vezes.

Ao apontar a condensação, o emprego do mesmo material, a alusão e o duplo sentido como algumas das principais técnicas de formação do chiste, Freud (1988) verifica que essas técnicas possuem uma característica em comum: todas elas constituem um fator de *economia*. Explica-se, dessa forma, a importância que elas adquirem para o funcionamento do propósito humorístico.

No caso da piada em questão, trata-se de uma formulação habilidosa, cuja engenhosidade consiste em fazer com que se ouça aquilo que não foi dito de fato. Sua camada verbal revela, portanto, um grau de economia bastante elevado, o que, por si só, é suficiente para proporcionar ao ouvinte a dose de prazer que ele espera obter. A interpretação da narrativa baseia-se numa rede de inferências obtidas indiretamente através de associações e da combinação de informações explícitas e de hipóteses por elas sugeridas e confirmadas em seguida.

Por outro lado, para provocar (paradoxalmente, diga-se de passagem) o esperado efeito surpresa, que, como se sabe, é característico das piadas, a informação-chave – que comanda o processo interpretativo

³ Para um aprofundamento da questão dos níveis do desvio – positivo e negativo – e de sua vinculação às respectivas instâncias discursivas, ver nosso texto (Almeida, 1999).

⁴ No contexto de aula de LE, a piada em questão seria logicamente enunciada na língua-alvo. Convém ressaltar que a conhecida dificuldade para se traduzir textos humorísticos atinge o grupo de chistes a que Freud (1988) deu o nome de “espírito de palavras” e não o “espírito de pensamento”, como é o caso da narrativa que citamos como exemplo.

dando-lhe estabilidade (“já mudei o testamento três vezes”) ao conduzir à confirmação (ou não) das hipóteses formuladas anteriormente – é fornecida somente no final da narrativa. Isso contribui para manter o nível de atenção e expectativa do ouvinte.

Deixaremos de lado, por um momento, a habilidade relativa ao modo com que os recursos expressivos foram utilizados no processo de narração (nível da enunciação) e a capacidade de fornecer direta ou indiretamente informações – as quais têm a função de possibilitar a construção do enredo da história (nível do conteúdo representado) – e passaremos à observação das informações propriamente ditas. Elas podem ser agrupadas em dois planos.

Há um plano mais geral, que trata de determinar as bases da situação interlocutiva: o contexto interacional (consultório), o propósito da interação (consulta) e a identidade dos participantes (paciente e médico). Uma vez que cabe ao paciente o papel de protagonista, é natural que sua identidade seja construída com mais detalhes, tanto no que se refere à sua pessoa (velho, surdo, tratamento) quanto à sua situação em termos de vínculos de parentesco e de posses (família, milionário). O outro plano, sustentado sobretudo por elementos verbais, assinala uma mudança radical em relação à situação que vigorava anteriormente (“não contei”, “mudei”). Por meio de implicações e pressuposições, a narrativa sugere que, nessa situação anterior, o velhinho ocupava uma posição de desprestígio e era um interlocutor desqualificado em seu ambiente familiar.

Observando-se mais detalhadamente a economia do texto, nota-se que boa parte das informações obtidas por implicação provém de uma acentuada exploração dos elementos lexicais empregados (nível da enunciação), no que diz respeito à sua capacidade de provocar associações. Assim, o termo “velhinho” remete a uma provável aproximação da *morte*, assim como “milionário”, à *cobiça* pela fortuna, e “aparelho de audição”, à *surdez*. A introdução de “família” e “testamento”, logo a seguir, não apenas reforça essas associações, mas também traz a figura dos *herdeiros*. Ademais, o caráter “revolucionário” do aparelho auditivo torna-se relevante quando o personagem afirma, por um lado, que “não contou” aos familiares e, por outro, que “já mudou três vezes” o testamento.

Nessa nova situação, a balança pende nitidamente a favor do velhinho. De uma posição em que era caracterizado por um *déficit informacional* acentuado devido a um problema sério de audição, ele passa à situação oposta: ouve claramente o que dizem (“é muito bom”). São os familiares, antes em situação de superioridade, que se encontram em desvantagem: ignoram que o velhinho os está ouvindo e, como se não bastasse, que está agindo dissimuladamente. O papel ridículo cabe, neste caso, aos familiares, cuja astúcia foi posta em xeque. Não suspeitam que perderam o controle das informações e da situação.

Para sustentar nossa afirmação de que os procedimentos explorados pela narrativa se situam mais no nível da narração do que na esfera do conteúdo narrado, seria conveniente relatar o mesmo enredo, mas através de procedimentos menos “econômicos”:

Durante uma consulta, um paciente idoso e milionário que havia começado a usar um excelente aparelho de audição, conta ao seu médico que descobriu que seus familiares, por cobiçarem sua fortuna, agiam de forma dissimulada para com ele, na tentativa de serem contemplados em seu testamento, o qual, devido à sua descoberta, já havia sido modificado três vezes.

Se boa parte do efeito espirituoso tiver desaparecido com a nova formulação, é sinal de que ele estava situado no nível da enunciação. Caso contrário, ele estava vinculado ao conteúdo representado.

9. Considerações finais

Na tentativa de defender o recurso às piadas enquanto suporte didático em aula LE, podem ser apontados vários motivos. Alguns deles serão decorrentes, certamente, do fato de elas possuírem um formato muito reduzido – o que as torna utilizáveis em um curto espaço de tempo – ou de serem divertidas porque fazem rir.

Duas outras razões nos parecem, entretanto, mais decisivas. Em primeiro lugar, a inserção dessas narrativas no ambiente de sala de aula torna possível uma exposição do aprendiz a diversas situações de uso circunstanciado da língua, uma vez que através delas são convocados cenários, personagens e atividades muito variados. Em segundo lugar, do ponto de vista da sua estrutura, uma vez que o discurso humorístico se encarrega de apontar um desvio relativo a um comportamento considerado “normal” dentro de uma determinada cultura, essa discrepância estará obrigatoriamente revelando, por via de contraste, a regra social que terá sido transgredida.

10. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, F.A. (1999): *Linguagem e humor: comicidade em “Les Frustrés”, de Claire Bretécher*. Niterói, EdUFF.
- FREUD, S. (1988): *Le mot d’esprit et sa relation à l’inconscient*. Paris, Gallimard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2001): *Les actes de langage dans le discours*. Paris, Nathan.
- KOCK, Ingedora G. Villaça. (2002): *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.
- LAFORÉST, M. (2006): “Ratés de l’intercompréhension”. *Gragoatá*, nº20, EdUFF.
- TAVERSO, V. (1999): *L’analyse des conversations*. Paris, Nathan.
- VÉRONIQUE, D. (1984): “Apprentissage naturel et apprentissage guidé”, *Le Français dans le Monde* nº185, p. 45-52.
- VION, Robert. (1996): “L’analyse des interactions verbales”, in Cicurel, F. e Blondel, E (org.): *Les Carnets du Cediscor* nº 4. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle p.19-32.