



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LEILA MINATTI ANDRADE

**PIADAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA ESTUDANTES NATIVOS
BRASILEIROS: ANÁLISE CONFORME A TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Tubarão
2017

LEILA MINATTI ANDRADE

**PIADAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA ESTUDANTES NATIVOS
BRASILEIROS: ANÁLISE CONFORME A TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Tubarão

2017

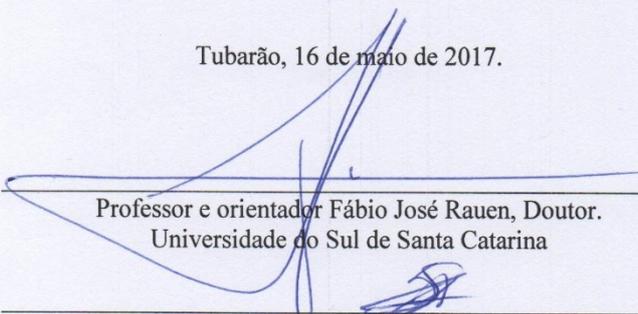
Página reservada para inserção de ficha catalográfica!

LEILA MINATTI ANDRADE

**PIADAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PARA ESTUDANTES NATIVOS
BRASILEIROS: ANÁLISE CONFORME A TEORIA DA RELEVÂNCIA**

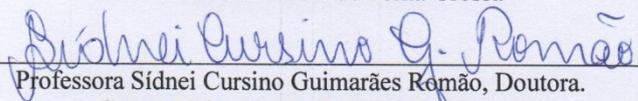
Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 16 de maio de 2017.



Professor e orientador Fábio José Rauem, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina

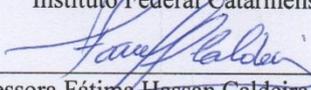
Professor Sebastião Lourenço dos Santos, Doutor.
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Professora Sídney Cursino Guimarães Romão, Doutora.
Centro Universitário de Patos de Minas



Professora Sandra Vieira, Doutora.
Instituto Federal Catarinense



Professora Fátima Hassan Caldeira, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréia da Silva Bez, Doutora.
Instituto Federal Catarinense

Dedico esse trabalho a minha mãe Tereza (*in memoriam*) e a meu pai Italir (*in memoriam*), com todo meu amor e gratidão por tudo o que fizeram por mim ao longo de suas vidas; aos meus filhos, Saulo e Milena, e ao meu marido Cristian, pelo apoio e incentivo constantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente nessa longa caminhada dando-me força e tranquilidade para seguir em frente e não desanimar com as dificuldades.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim, apoiaram meus estudos e me mostraram como era importante seguir a carreira acadêmica. Sem eles, dificilmente teria chegado até aqui. Tenho certeza de que, se estivessem vivos, sentiriam muito orgulho por terem também uma filha doutora.

Aos meus filhos Saulo e Milena que, na medida do possível, foram pacientes, me apoiaram, entenderam as minhas faltas e meus momentos de afastamento e reclusão, respeitando minhas horas de estudo.

Ao meu marido Cristian, por estar comigo sempre, em todos os momentos. Por seu incentivo constante, por sua torcida, por seu apoio e motivação, por ouvir inúmeras piadas e me ajudar a avaliá-las, por se fingir de plateia para eu ensaiar e me tranquilizar dizendo: “calma, vai dar tudo certo”.

Ao meu irmão Edson, por servir de exemplo e inspiração para mim.

A todos os meus familiares, sobrinha, sogra, cunhados, tios, primos, que sempre torceram por mim passando-me boas energias.

Ao meu orientador, professor Fábio José Rauen, por ter me confiado este trabalho, por respeitar minhas ideias, por me mostrar o caminho, por todos os conhecimentos transmitidos e, acima de tudo, pela sincera amizade e apoio.

À banca da qualificação, professor Sebastião Santos e professora Sídnei Cursino pelas importantes ressalvas e sugestões feitas ao meu trabalho.

À professora e colega Fátima Hassan Caldeira e ao professor Jorge Campos por suas contribuições para o desenvolvimento de minha tese.

Ao professor Sebastião Santos por ter lido meu projeto e por ter acreditado nele desde o princípio.

Às colegas e amigas do grupo de estudos de Pragmática Cognitiva, pela aprendizagem, por todos os auxílios prestados, pelo apoio, pela torcida e pela sincera amizade. Com vocês, o caminho ficou mais leve, me senti mais forte e acreditei mais em mim.

Às colegas e amigas do vôlei, por me ajudarem a aliviar o estresse, a relaxar e a perder algumas calorias ;)

Às minhas grandes amigas Cláudia e Stela por sempre estarem dispostas a me ouvir nos momentos de incertezas e angústias no decorrer dessa longa caminhada.

“Tudo com humor é mais tolerável; se o humor está na vida cotidiana, por que vamos excluí-lo da sala de aula? Sua presença nas aulas é importante, desejável, útil e benéfica”. (Miriam Sancho Sánchez – tradução nossa)

RESUMO

Assumimos neste estudo que o humor, mais especificamente a piada, é um gênero bastante produtivo como estratégia de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola para alunos brasileiros, já que pode auxiliar o aluno a conhecer e internalizar aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos, além de contribuir para a discussão da cultura da língua estudada. Para dar conta dessa demanda, revisamos diversos trabalhos empíricos que sugerem que o humor facilita a aprendizagem e aplicamos os conceitos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) em consonância com as concepções teóricas do humor na identificação de tipos de piada que podem ser utilizados na aprendizagem da língua espanhola. Para selecionar as piadas da internet, utilizamos a classificação de Yus (2010), que se fundamenta no procedimento inferencial que se espera que os ouvintes/leitores percorram quando interpretam uma piada. Do ponto de vista operacional, concluímos que a aplicação do aparato analítico da teoria da relevância permitiu uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais verbais que permitem a interpretação das piadas. Foi possível acompanhar as supostas inferências que os alunos precisariam desenvolver para interpretar corretamente as piadas e compreender por que em algumas delas é tão difícil o processamento por estudantes brasileiros. Do ponto de vista do objeto de investigação, concluímos que: a) nem sempre as suposições factuais entre falantes nativos do espanhol e falantes nativos do português são as mesmas; b) se o aluno não conseguir acessar os referentes adequados das palavras, provavelmente não encontrará a incongruência e, conseqüentemente, não rirá da piada; ou, se o custo de processamento for muito alto, vai diminuir a relevância, por conseguinte o aluno perderá o interesse pela piada, não conseguindo entendê-la; c) se o aluno partir da língua materna para entender a piada em espanhol, muitas vezes ele não conseguirá entendê-la; d) se o ouvinte parar na primeira interpretação que lhe for mais relevante, ele poderá ter efeitos cognitivos, mas não detectará o humor da piada; e) as piadas transferíveis serão compreendidas com maior facilidade, já que a tradução à língua materna não prejudicará os efeitos de humor e f) quanto mais semelhantes forem os idiomas, mais baixo o custo de processamento na compreensão das piadas e na sua tradução.

Palavras-chave: Pragmática Cognitiva. Teoria da Relevância. Ensino de Língua Espanhola. Humor.

ABSTRACT

We show here that humor can be a powerful tool to engage students and to make learning fun and memorable. The use of jokes in the classroom can be a very productive strategy when teaching Spanish for Brazilian students, since it can help the student to learn and to internalize the linguistic, semantic and pragmatic aspects of the language, as well as contribute to the discussion of Spanish culture. To proof this concept, we review here many empirical studies showing that humor can ease learning and then we apply relevance-theoretic concepts (Sperber & Wilson, 1986, 1995), in conformity with the theoretical descriptions of humor, to the identification of what types of jokes can be used when learning the Spanish language. To select the jokes from internet, we used Yus' (2010) classification, which is based on the inference procedures that listeners / readers are expected to go through when interpreting a joke. From the practical point of view, we conclude that the application of the relevance-theoretic analytical apparatus allowed an empirical description and an adequate explanation of the ostensive-inferential verbal processes that make up the jokes. It was possible for us to follow the assumed inferences that the students would need to develop in order to correctly decipher the jokes and we were able to understand why in some of the jokes the processing by Brazilian students is harder. From the object of investigation point of view, we conclude that: a) the factual assumptions among Spanish native speakers and Portuguese native speakers are not always the same; b) if the student cannot access the appropriate referents of the words, he will probably not find the incongruity and, consequently, will not laugh at the joke. Or, if the processing cost is too high, relevance will then decrease, leading the student to lose interest in that joke and failing to understand it; c) if the student uses the mother tongue to understand the Spanish joke, he will often not be able to understand it; d) if the listener stops at the first interpretation that is more relevant to him, he may have the cognitive aspects, but he will not detect the humor of the joke; e) the transferable jokes will be easier understood, since the translation into the mother tongue will not affect the effects of humor and f) more similar are the languages, lower is the cost of processing the jokes and their translation.

Keywords: Cognitive Pragmatics. Relevance Theory. Teaching of Spanish. Humor.

RESUMEN

Asumimos en este estudio que el humor, más concretamente, el chiste, es un género muy productivo como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española para estudiantes brasileños, ya que puede ayudar al estudiante a conocer e interiorizar los aspectos lingüísticos, semánticos y pragmáticos, y contribuir a la discusión de la cultura del idioma estudiado. Para poder llevar a cabo esta demanda, revisamos varios estudios empíricos que demuestran que el humor facilita el aprendizaje y aplicamos los conceptos de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1995) en consonancia con las concepciones teóricas del humor, para identificar qué tipos de chiste pueden ser utilizados en el aprendizaje de la lengua española. Para seleccionar los chistes de internet, utilizamos la clasificación de Yus (2010), que se basa en el procedimiento inferencial que se espera que los oyentes/lectores pasen cuando interpretan un chiste. Desde un punto de vista operacional, concluimos que la aplicación del aparato analítico de la teoría de la relevancia permitió una descripción empírica y la explicación adecuada de los procesos ostensivos-inferenciales verbales que componen los chistes. Fue posible seguir las supuestas inferencias que los estudiantes necesitarían desarrollar para interpretar correctamente los chistes y entender por qué en algunos de ellos es tan difícil el procesamiento por estudiantes brasileños. Desde el punto de vista del objeto de investigación, llegamos a la conclusión de que: a) no siempre las suposiciones factuales entre los hablantes nativos del español y los hablantes nativos de portugués son las mismas; b) si el estudiante no consigue tener acceso a los referentes apropiados de las palabras, probablemente no va a encontrar la incongruencia y, por lo tanto, no va a reírse del chiste. O, si el costo de procesamiento es demasiado alto, se reducirá la relevancia, por consiguiente, el estudiante perderá el interés por el chiste, no consiguiendo comprenderlo; c) si el estudiante partir de la lengua materna para comprender el chiste en español, muchas veces él no logrará entenderlo; d) si el oyente para en la primera interpretación que sea más relevante para él, puede tener efectos cognitivos, pero no detectará el humor del chiste; e) los chistes transferibles serán comprendidos más fácilmente, ya que la traducción a la lengua materna no perjudicará a los efectos de humor y f) cuanto más similares sean los idiomas, más bajo el costo de procesamiento en la comprensión de los chistes y en su traducción.

Palabras clave: Pragmática Cognitiva. Teoría de la Relevancia. Enseñanza de Lengua Española. Humor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Máximas conversacionais de Grice.....	26
Figura 2 – Regras dedutivas de eliminação	36
Figura 3 – Os dois planos de referência da bissociação	51
Figura 4 – Exemplo de utilização de piadas	69
Figura 5 – Sociedade de fala espanhola e de tradição cristã	89
Figura 6 – Sociedade de fala japonesa.....	89
Figura 7 – Sociedade brasileira	90
Figura 8 – Gráfico de piadas de Yus (2010).....	91

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Interpretação
Lógica Clássica	
\neg	Negação Não é o caso que P
\wedge	Conjunção P e Q
\vee	Disjunção inclusiva P e/ou Q
\rightarrow	Implicação Se P, então Q
Explicatura de Enunciados	
\emptyset	Elipse de conceito integrante da forma lógica de um enunciado
[P]	Alguma entrada enciclopédica P de um conceito
x, y	Variáveis indicadoras de argumentos em formas lógicas
α, β, γ	Variáveis indicadoras de circunstâncias em formas lógicas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	TEORIA DA RELEVÂNCIA.....	25
2.1	CONHECIMENTO MÚTUO E AMBIENTE COGNITIVO.....	30
2.1.1	Conhecimento mútuo	30
2.1.2	Ambiente cognitivo.....	31
2.2	PROCESSAMENTO PRAGMÁTICO.....	35
3	HUMOR.....	42
3.1	HUMOR, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM	44
3.2	TEORIAS DO HUMOR	49
3.2.1	Teoria da incongruência	49
3.2.2	Teoria da incongruência-resolução	52
3.2.3	Teoria de script semântico do humor	53
3.2.4	Teoria geral do humor verbal	56
3.3	TEORIA DA RELEVÂNCIA E HUMOR	59
3.4	HUMOR E ENSINO.....	68
4	TRADUÇÃO	77
4.1	TRADUÇÃO E RELEVÂNCIA	77
4.2	TRADUÇÃO E ENSINO	81
4.3	TRADUÇÃO DE HUMOR	83
5	ANÁLISE DOS DADOS	96
5.1	PIADAS DO TIPO 1	100
5.2	PIADAS DO TIPO 2	105
5.3	PIADAS DO TIPO 3	107
5.4	PIADAS DO TIPO 4	114
5.5	PIADAS DO TIPO 5	118
5.6	PIADAS DO TIPO 6	121
5.7	PIADAS DO TIPO 7	125
5.8	PIADAS DO TIPO 8	128
5.9	PIADAS DO TIPO 9	132
5.10	PIADAS DO TIPO 10	135
5.11	PIADAS DO TIPO 11	138
5.12	DISCUSSÃO	141

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo surgiu da constatação de que raramente aparecem textos de humor nos livros didáticos de língua espanhola para alunos brasileiros. Quando os textos humorísticos aparecem, eles servem mais para entretenimento do que para uma discussão mais aprofundada da língua-alvo. A piada, que é o nosso objeto de estudo, é um gênero praticamente inexistente nos livros didáticos. Consideramos que esse gênero não deve ser restrito a entretenimento, mas pode ser produtivo como estratégia de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Trata-se de um gênero que pode auxiliar o aluno a conhecer e internalizar aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos da língua estudada, além de contribuir para a discussão da cultura.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um fenômeno complexo, pois envolve a criação de um sistema linguístico implícito, abstrato e inconsciente, também chamado sistema em desenvolvimento ou interlíngua¹ (SELINKER, 1972). Esse processo é equivalente ao processo para aquisição do sistema linguístico materno e, como tal, necessita de *input*² competente essencial para começar e continuar o processo de aquisição. Logo, ninguém pode aprender uma segunda língua sem algum tipo de *input*: se não há *input*, a aprendizagem não acontece.

Professores de Língua Estrangeira devem expor seus estudantes a grandes quantidades de *input*. No entanto, não é qualquer tipo de *input* que favorece a aprendizagem. A utilização de *inputs* adequados é vital para esse processo (GASS 1997, p. 1). Em sua hipótese do *input*, Krashen (1985)³ argumentou que, para o aluno conseguir aprender, ele deve, ao menos, entender parte da mensagem ou a ideia geral da mensagem, ou seja, o *input* deve ser compreensível.

Não é necessário que o aprendiz compreenda todas as palavras, porém deve compreender grande parte do conteúdo da mensagem que está recebendo. Assim sendo, pouco serve para aprender uma Língua Estrangeira assistir à televisão e não compreender nada. Por

¹ O termo interlíngua, criado por Selinker em 1972, refere-se a um estágio intermediário de um aluno que pretende aprender uma língua estrangeira ou segunda língua. Isto é, não é mais a língua materna e também não é ainda a língua estrangeira, mas contém elementos próprios das duas linguagens.

² *Input* é um termo em inglês que significa entrada. Em línguas, *input* é tudo aquilo que recebemos, tudo o que lemos e escutamos.

³ Para entender mais sobre a teoria de Krashen, leia-se Carioni (1988).

isso, ao escolher um *input*, o docente deve levar em conta, principalmente, o nível de conhecimento dos alunos e, além disso, o que é motivador para a maioria.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode gerar ansiedade no aluno, levando-o a sentir-se inibido, com medo e incapaz de produzir nesta nova língua, o que dificulta a apreensão do idioma. Segundo Arnold e Brown (2000, p. 26-27),

[...] existem poucas, ou talvez nenhuma, disciplinas no currículo que sejam tão propensas à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. A tentativa de se expressar diante dos demais por meio de um veículo linguístico instável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade.

O professor é quem deve construir um ambiente adequado no qual o aluno se sinta relaxado e possa desempenhar suas qualidades sem inibição, selecionando o melhor *input* para aquele momento. A utilização do humor por parte do educador pode favorecer a aprendizagem, especialmente porque o humor pode levar à diminuição desse nível de estresse. Quando o aluno é exposto a textos humorísticos, sua meta em *foreground*⁴ tende a ser o riso, de modo que a aprendizagem da língua estrangeira em *background* fica implícita/inconsciente. Posto isso, o aluno se sente supostamente menos pressionado e mais relaxado. Nesse caso, a aprendizagem é uma consequência e não a principal preocupação. Além disso, o estímulo emocional gerado pelo humor contribui para a memorização dos conteúdos e, conseqüentemente, facilita a aprendizagem, já que ela está diretamente ligada à memória (BARRIENTOS, 2013).

Concordamos com Fernández (1999), quando ele argumenta que a utilização do humor no ensino-aprendizagem sempre terá um caráter significativo, pois quando há algo que nos desconcerta na informação que recebemos – a incongruência⁵ gerada pela piada, por exemplo – nos sentimos provocados e temos necessidade de desfazer ambigüidades, sintetizar ou compreender o verdadeiro significado que se oculta detrás das palavras. Para isso, entra em atividade o hemisfério direito do cérebro. Isto significa que tanto o hemisfério esquerdo (como é o habitual), como o direito (relacionado com a memória de longo prazo) começam a trabalhar ao mesmo tempo aumentando a possibilidade de o aluno recordar do conteúdo aprendido.

Posto isso, assumimos que a inserção do humor na aprendizagem da língua espanhola contribui para melhorar a aprendizagem e a convivência escolar. No entanto, temos

⁴ *Foreground* é um termo utilizado para designar processos que estão sujeitos à interação direta do usuário. Diferencia-se, portanto, do processo *background*, que ocorre sem a interação direta do usuário.

⁵ Incongruência na piada ocorre quando o leitor cria uma expectativa sobre um determinado evento e se depara com uma situação incongruente com relação à expectativa que ele mantinha. Veremos mais sobre incongruência na seção 3.2.1 de minha tese.

consciência de que uma das coisas mais difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira é reconhecer e entender o humor, uma vez que ele está ligado à cultura, aos costumes, à história e à maneira como se percebe o mundo.

É de senso comum utilizar o humor quando queremos nos distrair e nos divertir, enfim, nos momentos de lazer. Na sala de aula, todavia, queremos aprender, e isso está geralmente associado a algo sério e distante do humor. O professor também encontra muitas dificuldades para a inserção do humor em sala de aula. Ele tem medo de perder o controle da turma ou de ofender alguém, e, além disso, sente dificuldade de relacionar o texto humorístico com o conteúdo curricular. No entanto, cabe aos docentes promover um ambiente interativo, cooperativo e contextualizado. Por isso, eles devem estar atentos à relevância daquilo que propõem e comunicam aos alunos. Os docentes precisam fazer escolhas apropriadas e promover um ambiente em que reine a comunicação de forma relevante.

Em nossa prática em sala de aula, constatamos que a utilização do humor para a aprendizagem da língua espanhola motiva os alunos, pois os deixa mais relaxados, e a aula fica mais dinâmica. Todavia, percebemos que os alunos, apesar de gostarem de textos de humor, sentem muita dificuldade em compreendê-los, pois esses textos apresentam registros coloquiais, gírias, expressões e palavras chulas que raramente são encontradas em outros gêneros textuais. Além disso, há diferenças culturais. Nesse contexto, o professor assume papel de mediador cultural, funcionando como ponte entre as duas culturas, já que nem sempre o que é engraçado para uma cultura é engraçado para outra. Cada cultura possui preferências por certos temas no discurso humorístico.

Compreender piadas é um processo complexo. A tarefa demanda interpretar um contexto inicial que leva a determinadas conclusões. Em seguida, diante da incongruência gerada no *punchline*⁶ da piada com essa linha de raciocínio, ele precisa reorganizar essa interpretação inicial em direção às novas conclusões e, caso essa reorganização seja suficientemente surpreendente, rir no processo. Essas tarefas cognitivas seguramente serão mais complexas quando o estímulo ostensivo ocorrer em língua estrangeira, visto que, para compreender a piada, o aluno, em fases mais iniciais, tenderá a traduzi-la, mesmo que inconscientemente.

⁶ Por *Punchline*, de *punch*, significando soco, e *line*, significando linha, literalmente, linha de soco, define-se a parte da piada, geralmente próxima de seu fim, onde ocorre uma ruptura com as informações anteriores e se instala a incoerência predisponente ao riso.

Diante disso, se estabelece um paradoxo: se, por um lado, o humor contribui para a aprendizagem e a convivência escolar, por outro, sua utilização como instrumento didático se revela um processo complexo. Para contribuir na conciliação desse paradoxo, prevendo os processos de compreensão dos alunos para, assim, selecionar piadas adequadas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, utilizaremos a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995)⁷. A teoria da relevância propõe que a comunicação humana se dá pela ostensão do falante e pela elaboração de inferências do ouvinte. Prestamos atenção ao nosso interlocutor, porque acreditamos que o que ele diz é pertinente e, além disso, esperamos que os enunciados do nosso interlocutor sejam pertinentes na medida certa, sem ter de ser usados recursos desmedidos de interpretação. Um enunciado é mais relevante quando produz o maior número de efeitos cognitivos com o menor esforço de processamento justificável em sua interpretação. Entendemos que o aprendiz de uma língua estrangeira assim como o de língua materna será sempre guiado por uma noção implícita de Relevância.

Os seres humanos, independentemente de situação, envolvem-se na interpretação de um enunciado porque presumem sua eventual relevância – princípio comunicativo de relevância. Além disso, eles precisam concentrar seus recursos cognitivos para maximizar a relevância dos estímulos que processamos – princípio cognitivo de relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995). Argumentar nesse sentido, de acordo com Rauen (2008b, p. 200), “é equivalente a dizer que o sistema cognitivo humano é desenhado para escolher os *inputs* mais relevantes e para processá-los de um modo que a relevância desses *inputs* seja maximizada”. Esses dois princípios estão sempre presentes quando escolhemos um referente para uma palavra, quando selecionamos um sentido de uma palavra polissêmica, quando derivamos implicaturas, etc.

Para Mateo (1998), a teoria da relevância oferece as ferramentas adequadas para compreender a forma como as pessoas de diferentes origens culturais reagem às informações e quais os efeitos que essas informações geram para as pessoas de diferentes origens. Embora a teoria da relevância ofereça uma estrutura cognitiva interessante para a análise de piadas, concordamos com Yus (2002), quando ele diz que o humor apresenta uma série de desafios para uma análise teórica orientada pela relevância.

⁷ As remissões mais gerais à teoria serão acompanhadas dos anos 1986 e 1995, quando foram publicadas a primeira e segunda edição do livro *Relevance: communication and cognition*, livro seminal da teoria da relevância. Na tese, há referências à tradução do livro para a língua portuguesa de 2001 além de publicações mais recentes dos autores.

Em primeiro lugar, quando alguém nos conta uma piada, temos de parar o atual contexto de interpretação e as hipóteses decorrentes do processamento dos trechos anteriores do discurso e estarmos prontos para nos depararmos com um texto informativo totalmente contraditório. Isso exige mais esforço mental do que muitos outros gêneros textuais usualmente utilizados em sala de aula. Imaginemos, então, quando uma piada é contada em língua estrangeira. Se o grau de processamento for muito alto, o ouvinte/aluno não produzirá as inferências esperadas e, dificilmente, produzirá as conclusões adequadas.

Em segundo lugar, em uma comunicação humorística, o falante se envolve muitas vezes em algum tipo de intencionalidade oculta para gerar efeitos humorísticos que não está diretamente manifesta. Decorre disso que a interpretação mais relevante, a que o ouvinte escolher devido a um equilíbrio ideal de efeitos cognitivos e esforço mental, acaba por ser refutada e substituída por uma interpretação menos provável, embora correta.

Finalmente, piadas exigem uma quantidade extra de esforço mental que só pode ser compensada pelos efeitos humorísticos prometidos. Contudo, conforme Yus (2010), a satisfação derivada da obtenção destes efeitos nunca é garantida, pois a mesma piada pode ser engraçada ou repugnante, dependendo do ambiente cognitivo do interlocutor, de suas crenças e de seu estado de espírito atual.

Por haver constatado as diversas possibilidades de aprendizagem de uma língua estrangeira por meio dos textos de humor, por haver percebido como despertam o interesse dos alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira e por haver averiguado a grande dificuldade que os alunos têm de interpretar textos de humor é que decidimos estudar o tema do humor no ensino-aprendizagem de espanhol. Para dar conta dessa demanda, escolhemos como objeto de nossa pesquisa a piada e, para nos auxiliar na seleção das piadas analisadas, utilizamos a classificação de piadas de Yus (2010)⁸.

Para que a utilização de piadas favoreça o ensino-aprendizagem do espanhol, o professor terá de fazer suposições sobre o ambiente cognitivo de seus alunos e sobre a relevância potencial que todos os aspectos da interpretação teriam nesse ambiente cognitivo. O

⁸ Há uma versão mais recente dessas discussões em Yus (2013), no entanto a organização do texto é diferente. Optamos por trabalhar Yus (2010), pois apresenta uma proposta de classificação de piadas dependendo do tipo de atividade inferencial que se espera que o ouvinte passe ao compreender seus efeitos humorísticos e propõe um gráfico com base na relevância da traduzibilidade de piadas resultante da combinação de três parâmetros, que são chamados “cenários”. Já em Yus (2013), o autor propõe o *Intersecting Circles Model* (o modelo de interseção *Circles*) para explicar como alguns ou todos os procedimentos de interpretação podem ser manipulados para a produção de efeitos cômicos. A classificação feita em Yus (2010) se aplica melhor ao tipo de trabalho que pretendemos desenvolver.

docente, ao selecionar piadas para trabalhar em sala de aula, não conseguirá acessar o universo mental dos alunos, mas pode tentar prever/simular quais ou “que tipo” de processos mentais ele realiza ao buscar interpretar e traduzir um enunciado humorístico. A intenção do professor não é traduzir a piada, mas obter seus efeitos humorísticos na própria língua de origem. No entanto, como os alunos estão em fase inicial do conhecimento⁹, eles tenderão a traduzi-la para compreendê-la. Sendo assim, o professor terá de prever quais os efeitos de humor que surtirão na tradução do aluno. Isso não é um trabalho fácil para o professor, mas os resultados de sua aula serão bastante compensadores.

O gênero piada caracteriza-se, normalmente, por um texto curto de autor anônimo que é dirigido a destinatários indefinidos. Seu objetivo é despertar o riso. A piada utiliza uma linguagem coloquial muito próxima à língua oral e trata de temas variados, tais como questões sociais, políticas, assuntos da atualidade, comportamentos humanos, sexo, estereótipos nacionais e sociais.

Conforme Yus (2012), as pessoas também armazenam informações prototípicas sobre sua cultura e comunidade. Certos dados são tipicamente culturais, ou seja, armazenados como “nesta cultura X é concebida como P” ou “nesta cultura acredita-se que P.” Alguns estereótipos, por exemplo, podem fazer parte de diferentes culturas, outros, são específicos de uma determinada cultura. Por isso, uma piada pode ser engraçada em uma cultura e, em outra, não ter graça. Muitos de nós, brasileiros, consideramos que os norte-americanos são ricos, informais, materialistas e simpáticos; os italianos são passionais e expansivos; os britânicos são reservados, polidos, econômicos e apreciadores de chá; os alemães são inflexíveis, trabalhadores e gostam de cerveja; e os orientais são reservados, sábios, astutos e impenetráveis. No entanto, nem todos acreditam nesses estereótipos. Os estereótipos, da mesma forma que a cultura, são aprendidos. As pessoas os aprendem de seus pais, parentes e amigos. Eles nascem também como fruto de um conhecimento pessoal restrito. Cabe ao professor de Língua Estrangeira facilitar a comunicação intercultural apresentando os estereótipos aos alunos. O gênero piada facilita essa apresentação¹⁰.

⁹ Os alunos a que nos referimos estão no ensino médio. Ao se formarem, eles terão tido um total de 160 horas/aula de língua espanhola. Considero que a grande maioria terá um nível básico de conhecimento do idioma. Sendo assim, dificilmente eles entenderão a piada espontaneamente sem passar pelo processo de tradução.

¹⁰ Há estereótipos que favorecem a motivação positiva, são eles: os alunos veem Espanha como um país bonito, como a nação do futebol, povoado por pessoas generosas, hospitaleiras, alegres e com uma língua fácil de aprender por suas semelhanças com o português. Porém, há estereótipos que trazem uma fonte de motivação negativa e devem ser evitados em sala de aula, como por exemplo dizer que Espanha é menos desenvolvida que Inglaterra, Alemanha, França, ou que o espanhol é um idioma sem prestígio. (FRANCO, 2013).

De acordo com Santos (2009), a piada não é um gênero bem visto no meio acadêmico, talvez por ser um texto breve, de origem popular, que geralmente fere ética e conduta humana e por abordar temas vistos como politicamente não corretos. No entanto, conforme Santos (2009, p. 5), é

justamente por ser um texto relativamente breve, por ser anônimo, de domínio popular, por abordar temas politicamente não-corretos, por fazer parte do imaginário coletivo, do folclore brasileiro, por pertencer à cultura popular, a piada pode e deve ser analisada não só textualmente e psicologicamente, mas filosoficamente, sociologicamente, retoricamente, literariamente, estilisticamente e, é claro, linguística e pragmaticamente, pois se revela como rico e abundante material de pesquisa, porque já vem com uma certa garantia de humor.

Segundo Possenti (1998), as piadas revelam discursos com representações grosseiras e estereotipadas. O autor lembra que, nas anedotas, judeu só pensa em dinheiro, mulher inglesa é fria, português é burro, gaúcho é afeminado, japonês tem o pênis pequeno, nordestino é mais potente do que qualquer gringo grandalhão, esposa é infiel e mineiro é mais esperto.

Para entender uma piada, devemos ir além da decodificação de palavras e, portanto, para que se complete a intenção comunicativa, temos de fazer inferências, que são processos mentais (cognitivos) e, a partir delas, chegar às implicaturas. O leitor/ouvinte deve aplicar eficientemente estratégias de interpretação da situação a partir de informações culturais, de seu conhecimento enciclopédico e/ou do contexto que está sendo produzido naquele momento. Para que uma piada funcione comunicativamente, necessita-se que comunicador e audiência compartilhem certo grau de competência no código linguístico utilizado e também um conhecimento do mundo em que estão inseridos no interior do discurso. Conforme Tauste (1994), quando os indivíduos compartilham o mesmo idioma e a mesma cultura, provavelmente haverá êxito no ato comunicativo. Caso contrário, pode haver falha na intenção comunicativa.

Quando o professor opta por trabalhar com piadas no ensino da língua estrangeira, ele deve ter claro quais são suas metas. A piada deve estar integrada ao contexto da sala de aula e relacionada com o conteúdo que está sendo apresentado pelo professor. Caso contrário, a utilização desse *input* pode não ser atrativa, ser desestimulante para os alunos e criar, ainda mais, ansiedade. A meta do professor pode ser a de trabalhar um conteúdo lexical, ou gramatical, ou cultural, etc., ou ainda, a meta do professor pode ser simplesmente fazer com que o aluno relaxe e ria um pouco no início, meio ou fim de uma aula mais teórica.

Yus (2012) nos apresenta diversos estudos sobre o humor. Por exemplo, Curcó (1995, 1997), sobre interpretações humorísticas em geral; Galiñanes (2000), sobre novelas

humorísticas; Brône e Feyaerts (2003) apresentam uma abordagem cognitiva para o paradigma da incongruência/resolução; Jodłowiec (1991), Higashimori (2008), sobre piadas; Yus (2002; 2004), sobre humor de *stand-up*.

No que se refere à utilização do humor no ensino-aprendizagem do espanhol, encontramos alguns trabalhos, tais como a dissertação de mestrado de Dias (2010), que analisou de que forma o humor beneficia, enquanto ferramenta didática, o ensino da língua e cultura espanholas; a dissertação de Pirowicz (2010) defendendo que a utilização do humor por parte de quem ensina favorece o processo de ensino-aprendizagem; a dissertação de González (2011), que analisou a percepção dos professores do ensino de língua estrangeira sobre o uso do humor e seus efeitos no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; a dissertação de mestrado de Moreira (2012a), que tentou comprovar que imagem e humor são facilitadores para a aquisição do léxico em língua estrangeira; a dissertação de Martínez (2013), que trata da utilização das tiras cômicas como recurso didático na aula de espanhol como língua estrangeira; a proposta didática de Abal (2010), que mostra a importância da utilização das tiras cômicas nas aulas de espanhol como língua estrangeira; as publicações de Parazuelos (1994), Rodríguez (2005), García (2005), em anais de congresso, tratando sobre a experiência didática de trabalhar com o humor no ensino do espanhol como língua estrangeira.

É importante destacar que ainda são poucos os estudos de base pragmática sobre a interpretação de piadas no Brasil. Conforme indica Santos (2009, p. 2), em trabalho de tese sobre interpretação de piadas, “as poucas publicações brasileiras sobre humor, na sua maioria artigos avulsos de congressos e revistas, não se aprofundam na interpretação da piada, resumindo-se a análises linguísticas de tiras, quadrinhos, cartuns”.

No Brasil, podem ser elencados três estudos sobre a interpretação do humor com base no aparato descritivo e explanatório da teoria da relevância: Santos (2009); Cursino-Guimarães (2008) e Oliveira (2013).

Santos (2009), em sua tese de doutorado, discutiu a interpretação da piada pela perspectiva da teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e constatou que a atribuição de sentido e de significado à piada está baseada na busca da relevância, efeito psicológico intrínseco ao ser humano e, até certo ponto, previsível pelo narrador da piada.

Cursino-Guimarães (2008), em sua tese de doutorado, apresentou uma proposta para trabalhar com o processamento da interpretação de textos humorísticos correlacionando as teorias do humor com a teoria da relevância. A autora investiu no estudo de possibilidades de interpretação textual durante o processamento da leitura e concluiu que essa estratégia favorece

a organização do processo interpretativo, pois, ao abordarem o texto de uma forma orientada, os alunos poderiam alcançar a compreensão que se espera de um leitor proficiente.

Oliveira (2013), em sua dissertação de mestrado, analisou um espetáculo de improvisação teatral com base na teoria da relevância. A autora concluiu, entre outras coisas, que a competência dos humoristas para gerar estímulos ostensivos que encaminham a audiência ao ponto focal onde se instala uma incongruência solucionável explica por que a plateia ri da cena e vice-versa.

Embora existam alguns estudos sobre piada no Brasil, não encontramos trabalhos sobre aprendizagem de língua espanhola pelo viés do humor usando os conceitos da teoria da relevância e levando em consideração os aspectos da tradução. Entendemos que a maioria das piadas contém um material riquíssimo para trabalhar a compreensão e a interpretação de textos em língua espanhola de uma forma lúdica, atraente e divertida. Um desafio que se apresenta ao professor que irá trabalhar com piadas é o de identificar que tipo de piada pode ser utilizado na aprendizagem do espanhol, ou seja, o que o professor deve levar em conta ao selecionar esse gênero textual. De acordo com a teoria da relevância, se o esforço de processamento for muito alto, o ouvinte/leitor não produzirá efeitos contextuais e, no caso da piada, não a compreenderá e não rirá dela. O professor tem de conhecer muito bem a língua de partida e a língua de chegada para prever os efeitos textuais que determinada piada gerará em seus alunos. Portanto, o professor terá que também entender sobre os processos de tradução.

Ao selecionar as piadas que seriam utilizadas neste estudo, em princípio, escolhemos as que seguissem a narrativa clássica proposta por Santos (2009). Essa narrativa apresenta uma estrutura composta por exposição, complicação, clímax e desfecho. A exposição é responsável pela apresentação dos personagens que estão envolvidos na história; a complicação é a geração de conflitos que envolvem os personagens e o confronto das ações dos personagens no interior da narração; o clímax, por sua vez, é o ponto desencadeador de expectativas de resolução dos conflitos entre os personagens e também a preparação para o arremate do evento denotado pelos conflitos; e, finalizando, o desfecho sinaliza o alívio das tensões geradas entre personagens e suas ações, momento de conclusão e de finalização.

Santos (2009, p. 184) denominou a piada que apresenta os quatro elementos da narrativa clássica de “piada prototípica”. Ele argumenta que os quatro elementos não necessariamente devem estar explícitos, mas também podem ser inferidos. O autor comenta ainda que, para ser uma piada prototípica, deve ser narrada em terceira pessoa. Também adotaremos essa nomenclatura, no entanto, para nós, só serão prototípicas as piadas em que os

elementos estão explícitos e a piada pode, também, ser narrada em primeira pessoa. Observemos a piada abaixo:

Exemplo 1:

Jaimito va a la escuela y se encuentra con un amigo y le dice a Jaimito:

– Viste que los mayores tienen secretos, yo le dije a mi papá que sabía todo y él me dio plata.

Jaimito asombrado va a su casa y mientras que su papá lee el diario le dice Jaimito al oído...

– Lo sé todo...

El papá asustado le dice:

– Toma 100 dólares pero no lo digas.

Entonces Jaimito contento con su maldad va a probar con la madre y mientras lava los platos dice:

– Mamá... sé todos tus secretos

La madre asustada dice:

– Toma 300 dólares pero no se lo digas a nadie.

Jaimito ve que el cartero está en la puerta y le dice al cartero:

– Lo sé todo...

Entonces el cartero llorando dice:

– ¡HIJO! ¡HIJO!¹¹

Podemos considerar que a piada acima é uma piada prototípica, pois, como comprovaremos abaixo, apresenta exposição, complicação, clímax e desfecho:

- a) Exposição: apresenta os personagens: Jaimito e seu amigo, ao mesmo tempo em que os caracteriza em seus respectivos scripts.
- b) Complicação: conflito gerado pelas proposições do Jaimito que fala ao pai e à mãe que sabe seus segredos: “Lo sé todo”.
- c) Clímax: quando Jaimito se dirige ao carteiro e diz “... el cartero llorando dice”.
- d) Desfecho: a resposta do carteiro “Hijo, hijo”.

O desfecho também se assemelha à incongruência da piada, que tem como premissa a ideia do elemento surpresa, obrigando o ouvinte/leitor a refazer o processo de interpretação do fato narrado. Se o ouvinte/leitor consegue resolver essa incongruência, provavelmente ocorrerá o riso. Caso os estímulos ostensivos não sejam otimamente relevantes para encaminhar a interpretação do leitor/ouvinte em direção à incongruência pretendida, conseguindo gerar as inferências necessárias não somente para perceber a incongruência, como também para solucioná-la, não haverá riso.

Como relatamos anteriormente, em princípio, pretendíamos selecionar somente piadas prototípicas; depois, percebemos que muitas piadas que nos pareciam interessantes para

¹¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/mamatejuero/posts/447443082027316>> Acesso em: 4 jan. 2016.

fazer parte de nosso *corpus*, não eram prototípicas, já que não havia nelas uma “exposição” – no sentido tradicional da narração. Ou seja, para encontrar a “exposição” teríamos que implicar indutivamente onde estariam os personagens. Na realidade, essa forma simplificada de lançar os personagens em cena é uma das características desse gênero. Contextualizar por meio de implícitos no decorrer do texto é o que ocorre na maioria das piadas: os personagens “disparam” a falar, sem deixar ao leitor outro recurso se não o de “inferir” uma contextualização para determinado diálogo. Como podemos constatar na piada abaixo:

Exemplo 2:

- Mamá, hoy en el colegio hemos aprendido a hacer explosivos.
- Muy bien, Jaimito. Y mañana, ¿qué aprenderéis en el colegio?
- ¿Qué colegio?

Nessa piada, os personagens são lançados sem uma exposição prévia, ou seja, não há no início da piada algo como “Jaimito, ao voltar do colégio, conta como foi seu dia de aula”. Apesar de não haver essa exposição, podemos inferi-la. Em função disso, essa não seria considerada uma piada prototípica. Por percebermos que muitas piadas eram contextualizadas por implícitos, decidimos selecionar não necessariamente piadas prototípicas, como veremos no decorrer das análises. Descartamos de nosso estudo as tiras cômicas, as charges, as charadas, os quadrinhos, os cartuns, apesar de considerarmos que esses gêneros também são importantes ferramentas para se trabalhar com o humor no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

O objetivo geral de nosso estudo é, portanto, analisar piadas para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira moderna para estudantes nativos brasileiros, conforme a classificação de piadas de Yus (2010) e, com isso, auxiliar os professores na escolha de textos de humor para utilizar na sala de aula. O trabalho aplica os conceitos da teoria da relevância de Sperber Wilson (1986, 1995) em consonância com concepções teóricas do humor, tentando identificar que tipos de piada podem ser utilizados na aprendizagem da língua espanhola, assumindo que, para cada meta do professor, há piadas mais adequadas que outras.

Em outras palavras, pretendemos selecionar diferentes tipos de piadas em espanhol, de acordo com a classificação de Yus (2010), interpretá-las conforme a Teoria da Relevância e em consonância com as concepções teóricas do humor e argumentar sobre a possibilidade de trabalhar ou não com essas piadas em sala de aula. Como se trata de uma simulação, a teoria da relevância nos auxiliará para prever as inferências, as implicaturas e os efeitos contextuais que provavelmente emergirão nos alunos no processo de compreensão das piadas, assumindo que a

relevância é diretamente proporcional aos efeitos contextuais e inversamente proporcional aos custos de processamento. Nesse caso, por exemplo, pode ocorrer que em uma situação em que o objetivo do professor seja o de trabalhar a cultura hispânica, ele selecione uma piada que tenha um alto custo de processamento. Sugerimos nessa situação que, antes de apresentar a piada, o professor amplie o ambiente cognitivo do aluno, explicando sobre a cultura hispânica em questão, para depois mostrar a piada, possibilitando, assim, que os alunos entendam sua incongruência, consigam resolvê-la e, conseqüentemente, riam.

Desse modo, nossos objetivos específicos seriam os de descrever e explicar:

- a) Como os estímulos ostensivos de uma piada são processados pelos alunos;
- b) O ambiente cognitivo mútuo e as suposições factuais mutuamente manifestas dos alunos brasileiros diante de piadas na língua espanhola;
- c) Que piadas devem ser utilizadas para atender à meta do professor e à expectativa do aluno.

Para atender a essas demandas, essa tese foi dividida em seis capítulos. No capítulo dois, apresentaremos os fundamentos da teoria da relevância e o processamento pragmático de enunciados. O capítulo três será dedicado a estudar o humor: apresentaremos as relações do humor, da memória e da aprendizagem; as principais teorias do humor e, ainda, relacionaremos a teoria da relevância com o humor e o humor com o ensino. No capítulo quatro, discutiremos sobre algumas noções de tradução: relacionaremos a teoria da relevância com a tradução; a tradução com o ensino e com o humor. No capítulo cinco, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, a análise das piadas e a discussão dos dados. No sexto e último capítulo, exporemos as considerações finais de nosso estudo.

2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

Neste capítulo, apresentaremos a teoria da relevância, a fim de explicarmos como se dá o processamento cognitivo da interpretação da piada por alunos em fase inicial de aprendizagem da língua espanhola. Conforme Sperber e Wilson (1986, 1995), desde Aristóteles até a semiótica moderna, as teorias da comunicação sempre se basearam em uma concepção de código, segundo a qual a comunicação decorre da codificação e da decodificação de mensagens. Como esse modelo ignora aspectos contextuais, ele não dá conta de explicar integralmente a comunicação humana.

Podemos constatar isso na seguinte piada, na qual a professora pergunta a *Pepito*:

Exemplo 3:

(3a) – *Pepito*, ¿tú no rezas antes de comer?

(3b) – No, mi madre es buena cocinera.¹²

Ao decodificar a sentença da professora, *Pepito* integra essa informação ao seu ambiente cognitivo. *Pepito* supostamente mobilizou um conhecimento prévio semelhante a (3a-3c). Nesse esquema, somente em casos nos quais duvidamos dos dotes culinários de alguém devemos rezar antes de comer (3a). Como a mãe de *Pepito* cozinha bem (3b), não é o caso de *Pepito* rezar antes de comer (3c), e o humor decorre de o script¹³ social supostamente mais forte não correlacionar a oração com a falta de dotes culinários.

(3a) Se não sabemos se a pessoa cozinha bem, devemos rezar antes de comer;

(3b) A mãe de *Pepito* cozinha bem;

(3c) *Pepito* não precisa rezar.

O que ocorreu aqui foi um processo de inferência, que é diferente do processo de decodificação. No processo de decodificação, toma-se um sinal como *input* para produzir como *output* uma mensagem integrada com o sinal através de um código que deve ser conhecido pelos participantes do diálogo. Em contrapartida, no processo de inferência, toma-se um conjunto de premissas como *input* e, a partir disso, produz-se como *output* um conjunto de conclusões a partir daquelas premissas.

¹² Disponível em: < <http://www.chistes12.com/chistes-graciosos-rating13-30.html> > Acesso em: 4 jan. 2016.

¹³ Falaremos mais sobre script semântico no subitem 3.2.3.

Evidentemente que as premissas que expusemos foram as provavelmente feitas por *Pepito*¹⁴, que é o protagonista da maioria das piadas escolares de língua espanhola. Em geral, esse personagem é um menino esperto e irreverente que está sempre surpreendendo a professora. Fossem outras as circunstâncias, outras seriam as inferências. O que queremos mostrar é que a interpretação da piada, assim como a interpretação de outros gêneros textuais, vai muito além de decodificar palavras.

Grice (1967, 1975) argumenta que o significado de um enunciado é, sobretudo, inferencial. Ele elabora a noção de implicatura visando a “desenvolver um conjunto de noções teóricas que justifiquem um modelo inferencial de comunicação” (SILVEIRA E FELTES, 2002, p. 21). Foi a partir de Grice, portanto, que se iniciou uma nova abordagem no processo comunicacional. Ele propõe um *princípio de cooperação*, segundo o qual se espera que o falante faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado.

Grice operacionalizou esse princípio mediante máximas conversacionais, descritas na figura 1, partindo do pressuposto de que se o falante segue as máximas, por hipótese, atenderia o princípio de cooperação.

Figura 1 – Máximas conversacionais de Grice

Máxima da quantidade	1. Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido pelo propósito do intercâmbio verbal. 2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.
Máxima da qualidade	1. Faça sua contribuição de tudo verdadeira 2. Não diga nada que você acredita ser falso. 3. Não diga nada de cuja verdade você não tem prova suficiente.
Máxima da Relevância	Seja relevante (diga apenas o que vem ao caso)
Máxima da Maneira	1. Seja claro 2. Evite obscuridade da expressão. 3. Evite ambiguidade. 4. Seja breve (evite a prolixidade desnecessária). 5. Seja ordenado.

Fonte: baseado em SILVEIRA; FELTES (2002)

Sperber e Wilson (1986, 1995), percebendo falhas no modelo de Grice (1967, 1975), elaboram um modelo cognitivo da comunicação humana baseado na reformulação das ideias de Grice, em especial numa releitura da máxima de relação. O modelo inferencial de Grice é, então, o ponto de partida para uma nova abordagem do processo comunicacional.

¹⁴ Há variações de *Pepito* nos diferentes países hispanos, tais como: *Jaimito*, *Benito*, *Toto* ou *Pierino*.

Sperber e Wilson (1986, 1995) discordam da ideia de que os falantes devem obedecer às máximas postuladas para o sucesso da comunicação e rejeitam a violação dessas máximas. Para esses autores, não há violação da norma comunicativa, já que a compreensão verbal se dá através da busca da Relevância ótima, que é uma propriedade natural da cognição humana. Sendo assim, a Relevância não deve ser “obedecida”. Argumenta-se que o sistema cognitivo humano tende à maximização da Relevância e à economia do processamento mental. Decorre desse princípio, denominado de cognitivo, outro princípio, denominado de comunicativo, segundo o qual “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria Relevância ótima” (1986, 1995, p. 158).

Os autores rejeitam explicitamente o modelo de código da comunicação em favor do modelo inferencial não demonstrativo, no qual o processo interpretativo não deve mais ser preenchido simplesmente por decodificação e sim por inferências. Esse processo de compreensão inferencial é chamado de não demonstrativo, porque não pode ser provado, apenas confirmado. Para Silveira e Feltes (2002, p. 21-22), “através do processo inferencial seria possível explicar, então, como os enunciados podem comunicar o que tradicionalmente se tem chamado de conteúdos explícitos e implícitos das mensagens”. Sperber e Wilson (1986, 1995) sugerem que os falantes possuem um mecanismo cognitivo inerente que lhes permite elaborar hipóteses interpretativas (inferências) dentre todas as possíveis interpretações que um enunciado pode produzir em um contexto conversacional dado.

A teoria da relevância propõe que a comunicação humana se dá pela ostensão do falante e pela emergência de inferências em busca de relevância pelo ouvinte. Prestamos atenção ao nosso interlocutor, porque assumimos que o que ele diz é pertinente: esperamos que os enunciados do nosso interlocutor sejam pertinentes sem ter que usar estratégias desmedidas de interpretação. Um enunciado é mais relevante quanto mais efeitos cognitivos produzir e menos esforço se tem de fazer na sua interpretação.

Para a teoria da relevância, tanto o código quanto os aspectos pragmáticos (de natureza inferencial) são igualmente essenciais para o processo comunicativo. A comunicação ocorre levando em conta a “relevância”, uma propriedade inerente à compreensão espontânea de enunciados que, portanto, faz parte do aparelho cognitivo do ser humano.

Conforme Sperber e Wilson (2001), o comunicador deve ser ostensivo – produzindo estímulos para realizar sua intenção informativa – e o ouvinte deve fazer as devidas inferências tentando interpretar o que lhe foi comunicado. Podemos dizer que o fato de comunicar uma intenção informativa pressupõe que esteja ocorrendo uma intenção comunicativa. Numa ostensão, há sempre dois componentes: a) uma intenção informativa – a

intenção de que o falante tem algo a informar; e b) uma intenção comunicativa – a intenção de que a intenção informativa do falante seja reconhecida pelo ouvinte.

Esse modelo de comunicação ostensivo-inferencial está baseado na relação entre efeitos contextuais e esforço de processamento das informações. Quanto mais efeitos contextuais e menos esforço de processamento, maior a relevância. Segundo Rauen (2008a, p. 30), “uma informação pode ser relevante somente em contexto. A afirmação fundamental da teoria da relevância é a de que a informação nova (ou novamente apresentada) é relevante num contexto quando interage com esse contexto para gerar efeitos cognitivos”.

Conforme Sperber e Wilson (1986, 1995), suposições são os pensamentos tratados pelo indivíduo como representações do mundo real e só serão relevantes se tiverem efeitos contextuais, os quais podem ocorrer de três modos diferentes: a) por implicação contextual (combinação de informações velhas com informações novas); b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições; e c) pela eliminação de suposições contraditórias.

É importante ressaltar que há quatro formas de se obter suposições: a) por *input* perceptual; b) por *input* linguístico; c) pela ativação de suposições estocadas na memória, advindas do conhecimento enciclopédico; e d) por deduções.

Além dos efeitos contextuais, há um segundo fator envolvido na caracterização da Relevância: o esforço de processamento. De acordo com Silveira e Feltes (2002, p. 44), “a mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço”.

Conforme Sperber e Wilson (1986, 1995, p. 195):

O esforço do processamento envolvido na realização de efeitos contextuais é o segundo fator a ser tomado em conta na avaliação dos graus de relevância. O esforço de processamento é um fator negativo: em igualdade de condições, quanto maior for o esforço de processamento, mais baixo é o grau de relevância.

Nesse sentido, observemos as respostas possíveis para a seguinte pergunta:

Exemplo 4:

Quanto tempo vai demorar para acabar a aula?

(4a) – Quarenta e cinco minutos.

(4b) – Uma hora menos 1/4 de hora.

(4c) – O mesmo tempo que um bolo fica cozinhando no forno.

A resposta (4a) parece ser a mais relevante, pois exige um menor esforço de processamento do que as outras. A (4b), teria que se fazer um cálculo matemático e a (4c), necessita de um esforço extra de acessibilidade de informações, pois é preciso que ambos

tenham em suas memórias enciclopédicas informações sobre o tempo de cozimento de bolos. Portanto, as três respostas possuem os mesmos efeitos contextuais, mas a mais relevante é a resposta (4a), por exigir um menor esforço de processamento.

A avaliação de relevância é, então, uma questão de equilíbrio entre efeitos contextuais e esforço de processamento. “Em igualdade de condições, uma suposição com mais efeitos contextuais é mais relevante; e em igualdade de condições, uma suposição que requiera um esforço menor de processamento é mais relevante” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 199).

Outro exemplo:

Exemplo 5:

Se alguém perguntar: Quanto tempo falta para o intervalo?

(5a) Faltam 10 minutos para o intervalo.

(5b) Faltam 10 minutos para o intervalo e estudam matemática na sala ao lado.

Qual das respostas é mais relevante? Evidentemente que a resposta (5a), pois a resposta (5b) transmite uma informação extra que está fora de qualquer relação com o contexto e não tem o mínimo efeito contextual.

Segundo Wilson (2004, lição 3, p. 5), informações novas ou novamente apresentadas nem sempre são relevantes. Elas podem ser irrelevantes quando são tautológicas (repetem algo que já se sabia), quando estão descontextualizadas (não se conectam ao contexto) – como é o caso da resposta (5b) – ou quando fornecem evidências mais fracas do que a suposição já assumida como verdadeira, não gerando, assim, efeitos contextuais.

Sperber e Wilson definem ‘relevância’ em termos de efeito contextual e esforço de processamento: “Uma suposição é relevante em um contexto se e somente se ela tem algum efeito contextual nesse contexto.” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 122). Nesse sentido, os autores apresentam duas condições de relevância para um indivíduo:

Condição de extensão 1:

Uma suposição é relevante para um indivíduo quando, depois de ser processada otimamente, são em grande número os efeitos contextuais conseguidos.

Condição de extensão 2:

Uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para a processar otimamente. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 225).

Em iguais condições, uma suposição com maiores efeitos contextuais é mais relevante; e uma suposição que exige esforço de processamento menor é mais relevante.

A teoria da relevância propõe que só há comunicação se houver uma mudança no ambiente cognitivo do indivíduo, e algumas teorias argumentam que a comunicação é explicada em termos de um ‘conhecimento mútuo’. Esses são os assuntos da próxima seção.

2.1 CONHECIMENTO MÚTUO E AMBIENTE COGNITIVO

Para compreender um enunciado, o ouvinte precisa identificar as palavras utilizadas, recuperar em meio às informações que traz em seu ambiente cognitivo, as definições a elas associadas e então aplicar regras de dedução não demonstrativas com o objetivo de descartar as informações menos compatíveis. Alguns pragmaticistas, como Gerrig (1986) e Clark (1987), defendem ainda que, para se compreender um enunciado, falante e ouvinte devem compartilhar um conhecimento mútuo.

2.1.1 Conhecimento mútuo

Por conhecimento mútuo, define-se o conhecimento recíproco entre duas ou mais pessoas. Sperber e Wilson (2001) criticam essa hipótese, pois alegam que conhecimento mútuo não é uma realidade, mas um ideal que as pessoas tentam atingir. Para a teoria da relevância, a seleção de um contexto para interpretação dos enunciados não pode estar adstrita ao conhecimento mútuo, já que é praticamente impossível duas pessoas partilharem entre si um conhecimento mútuo total.

As pessoas podem olhar para o mesmo objeto e, contudo, identificá-lo de modo diferente; podem impor interpretações diferentes às informações que lhe são dadas ao mesmo tempo; podem falhar no reconhecimento dos fatos. Em todos estes casos, o indivíduo estaria enganado ao supor que existia um conhecimento mútuo (SPERBER; WILSON, 2001, p. 51).

Deste modo, podemos dizer que, mesmo que os indivíduos compartilhem a mesma língua e possuam as mesmas habilidades inferenciais, dificilmente compartilham as mesmas suposições sobre o mundo.

Veja-se o caso de Carmem e Lúcia, que caminham em uma galeria de arte. De repente, Carmem, apontando para um quadro, diz:

Exemplo 6:
– Adorei essa réplica de Tarcila do Amaral!

Lúcia, que até então não havia percebido que aquela era a réplica de um quadro de Tarcila do Amaral, responde:

– Concorde, é uma réplica perfeita.

Perceba-se que Carmem e Lucia não tinham conhecimento mútuo em relação à obra de arte; foi apenas no curso da comunicação que tal suposição se tornou manifesta, ou melhor, foi aceita e inserida num contexto de suposições compartilhadas. Podemos concluir, então, que a hipótese de compartilhamento de conhecimentos que é pressuposta pelo conhecimento mútuo mostra-se insustentável, posto que inconcludente ou ilusória.

2.1.2 Ambiente cognitivo

Conforme Sperber e Wilson (2001), o ambiente cognitivo de um indivíduo nada mais é que o conjunto de suposições que o indivíduo manifesta em determinado momento e aceita como verdadeiro. O ambiente cognitivo inclui todos os processos mentais que o indivíduo acessa para interpretar um enunciado, ou seja, abarca todas as suposições que o ouvinte faz a partir de um estímulo ostensivo. Essas suposições que são incorporadas de variadas maneiras são chamadas de suposições factuais. É com base em suposições factuais que se iniciam inferências cujo objetivo é aperfeiçoar a representação de mundo do indivíduo.

Nesse processo, as suposições variam em graus de força. Quanto mais uma suposição for representada, mais acessível ela se torna. A força de uma suposição também pode depender de como ela foi adquirida (percepção, decodificação linguística; suposições e esquemas de suposições na memória; e dedução). A validade de nossas suposições depende de mecanismos cognitivos sintonizados.

No caso da piada, Cursino-Guimarães (2008, p. 16) afirma que

a compreensão da piada especificamente quando desmascara aspectos “indizíveis” das relações sociais, leva o leitor a uma “redefinição da realidade”, produzindo nele uma “mudança de crenças”, ou seja, uma mudança no seu ambiente “sócio-cognitivo”. E no texto do humor, o riso torna-se, de forma evidente, o resultado de uma experiência cognitiva: a compreensão. (Aspas no original)

Conforme a teoria da relevância, o que viabiliza a compreensão em uma interação comunicacional é a construção de ambientes cognitivos mutuamente manifestos. Ambientes cognitivos mutuamente manifestos consistem na “[...] intersecção de ambientes cognitivos de duas pessoas diferentes, formando o conjunto de todos os fatos que são manifestos para ambos”

(SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 28). Um ambiente cognitivo mutuamente manifesto acontece quando as informações necessárias para que se consiga interpretar um enunciado fazem parte do ambiente cognitivo do ouvinte e do falante e estão manifestas para ambos. Com base neste conceito, assume-se que, em ambientes partilhados, as pessoas têm a capacidade de fazer as mesmas suposições, mas não necessariamente, pois as capacidades cognitivas são afetadas pelos conhecimentos memorizados, diferindo de uma pessoa para outra (SPERBER; WILSON, 2001, p. 83). Desse modo, como nunca há certeza de que determinadas informações fazem parte do ambiente cognitivo mutuamente manifesto, sempre haverá a possibilidade de falha na intenção comunicativa.

Normalmente, o aprendiz da Língua Estrangeira terá um ambiente cognitivo diferente do que o falante nativo da língua estudada. Quando um estímulo ostensivo é produzido nem sempre serão feitas as inferências esperadas, ou seja, pode ocorrer falha na intenção comunicativa. Observemos o exemplo abaixo de um episódio de *El Chavo del Ocho*¹⁵:

Exemplo 7:

Profesor Jirafales: Quico

Quico: Sí, querido profesor.

Profesor Jirafales: ¿Con qué se escribe balazo?

Quico: Con Pistola, ¿Tengo 10?

Profesor Jirafales: No, no, Quico.

Quico: ¿Con rifle?... Nueve.

Quico: ¿Con ametralladora?... Ocho

Quico: ¿Con Cañon? ... Siete.

Quico: ¿Con arcaboz?... Reprobado y me doy.

Profesor Jirafales: Quiero decir que con que se escribe la palabra balazo.

Quico: Aaah!!! Pues con lápiz ¡Ahora sí, 10, para que vean! ¿Con lapicero? ¿Con bolígrafo? ¿Con pluma fuente? ¿Con jiz?... jizi... pues me vuelvo a dar.

Profesor Jirafales: Mira Quico, lo que quiero saber es si Balazo si escribe con B grande o con V chica.

Quico: Ah, que lo diga él.

Profesor Jirafales: A ver, Chavo.

Chavo: Balazo se escribe com V chica.

Profesor Jirafales: No

Chavo: Con B grande.

Profesor Jirafales: Exacto.

Chavo: Ay, le atiné en la segunda. O sea que no más le fallé por una. O sea que tengo nueve.

Señor Madruga: Además usted no aclaró si la bala era grande o si era bala chica. Porque bala chica se escribe con B chica.

Profesor Jirafales: Aunque sea bala chica se escribe con B grande.

¹⁵ *El Chavo del Ocho* (no Brasil, *Chaves*) é uma série de comédia da televisão mexicana, criada e protagonizada por Roberto Gómez Bolaños e produzida pela Televisión Independiente de México (posteriormente, Televisa). A série relata as experiências de um grupo de pessoas que moram numa vila, onde El Chavo interage com seus amigos ocasionando mal-entendidos e discussões entre os vizinhos, num tom geralmente cômico. (EL CHAVO..., 2017)

Señor Madruga: No, no, porque si es bala chica, es veintidós y veintidós se escribe con V chica.¹⁶ (Transcrição minha).

Apresentamos esse episódio de *El Chavo*, com legendas em espanhol, na aula de língua espanhola para quatro terceiros anos do Ensino Médio – grupo que está no nível básico de aprendizagem – e pedimos para que os alunos anotassem as dúvidas que tiveram de compreensão dos diálogos. Enquanto os alunos assistiam ao episódio, eles riam bastante, motivados em especial pelos estímulos não verbais. Em algumas situações que deveriam rir, não riram, e o fato de eles não rirem provavelmente se deve a não haverem entendido aquelas situações. Consideramos que o texto de humor visa ao riso. Quando o interlocutor ri, infere-se que ele compreendeu o texto¹⁷.

Após assistir ao episódio, os alunos começaram a esclarecer dúvidas sobre vocabulário e sobre enunciados inteiros. Observamos que em todas as turmas houve uma dúvida comum. Os alunos perguntaram por que razão o professor Jirafales perguntou a seus alunos se ‘balazo’ se escreve com B ou com V. Para eles, pareceria mais coerente se o professor Jirafales perguntasse aos alunos se ‘balazo’ se escreve com Z ou com S, por exemplo. Essa dúvida ocorre, porque falantes e ouvintes não partilham do mesmo ambiente cognitivo. Para que houvesse uma interação comunicativa eficaz, os aprendizes da língua espanhola deveriam saber que é muito comum ocorrerem dúvidas durante a alfabetização do espanhol se as palavras se escrevem com B ou com V, já que essas duas letras partilham o mesmo fonema. Em português, é comum a troca de S por Z e não a troca de V por B.¹⁸

Neste exemplo, percebemos que os alunos, ao aprenderem uma Língua Estrangeira, acabam sempre fazendo relações com a Língua Materna, ou seja, suas hipóteses sempre partem da Língua Materna, e nem sempre funciona. Adjemian (1992) afirma que os aprendizes transferem propriedades gramaticais da Língua Materna para produzir ou compreender a Língua Estrangeira. Muitas vezes fazem algumas generalizações de forma inadequada. Para Gargallo (1993), quanto mais próximas são as línguas, maiores serão as possibilidades de acontecerem interferências da Língua Materna na aprendizagem. Isso é particularmente importante entre português e espanhol.

¹⁶ EL CHAVO... (2016).

¹⁷ Se o interlocutor não estiver predisposto ao riso, pode ocorrer de ele compreender o texto e não rir.

¹⁸ Sabemos que, em algumas situações, esse fenômeno também ocorre no Brasil: *bassoura* x *vassoura*; *berruga* x *verruga*; *bergamota* x *vergamota*; no entanto, não é um problema fonético, já que /b/ e /v/ são fonemas diferentes. As formas *bassoura*, *berruga*, *bergamota* ainda são faladas em algumas regiões, mas fazem parte de um português arcaico. O que é mais utilizado atualmente é *vassoura*, *verruga* e *vergamota*.

Observemos outro exemplo, agora de uma adivinha, que não é considerada uma piada prototípica, já que em lugar da “exposição” apresenta a base para criar o clímax e o desfecho. Dificilmente um brasileiro, estudante de espanhol, entenderia a adivinha abaixo:

Exemplo 8:

Se abre el telón y se ve a Sandra, concursante de Gran Hermano 6, sola en el escenario.

(8a) – ¿Cómo se llama la película?

(8b) – Bable con ella 2.¹⁹

Para o estudante entender essa adivinha, ele teria de não somente decodificar as palavras, mas fazer as inferências necessárias. Para isso, ele teria de saber que Sandra é asturiana e que em suas aparições no programa “El Gran Hermano 6”²⁰ – Big Brother espanhol – ela mistura constantemente o espanhol com a língua asturiana, também conhecida como ‘Bable’. Além disso, o estudante deveria conhecer que “Hable con ella” é um importante filme do cineasta Pedro Almodóvar.²¹

Nesse exemplo, verificamos que, por mais que o aluno se esforçasse para entender esse *input* linguístico, as informações que lhe são apresentadas não fazem parte de seu ambiente cognitivo. Em função disso, supostamente, a intenção comunicativa falharia e, provavelmente, o riso não ocorreria. Cabe ao professor contextualizar a piada e ampliar o conhecimento cultural do aluno. Por hipótese, todavia, mesmo compreendendo posteriormente a piada, o aluno não riria. Ainda que a meta do professor fosse a de explicar sobre filmes, não nos parece uma boa ideia utilizar essa adivinha, pois o principal objetivo em se trabalhar textos de humor é o prazer do riso, já que este é um artifício para promover o aprendizado significativo²². Nesse caso, o riso não ocorreria, portanto seria simplesmente mais um texto para se trabalhar a compreensão oral, leitora, escrita ou auditiva.

¹⁹ ÁLVAREZ; MOYA (2005).

²⁰ Gran Hermano é a versão espanhola do reality show Big Brother. É produzido pela Zeppelin TV e emitido em Telecinco desde o dia 23 de abril de 2000. O programa consiste no confinamento de um número variável de participantes em uma casa que é vigiada por câmeras 24 horas por dia, sem conexão com o mundo exterior. Os participantes são escolhidos pela produção do programa e vão sendo eliminados ao longo do reality. Aquele que conseguir permanecer até o final será o campeão. (GRAN..., 2017)

²¹ Pedro Almodóvar é diretor, roteirista, compositor e ator espanhol. Considerado o diretor espanhol mais famoso desde Luis Buñuel e Carlos Saura, já recebeu dois prêmios Oscar, dois Globo de Ouro, quatro BAFTA, quatro prêmios do Festival de Cannes e seis Goya, a honraria máxima do cinema espanhol. O filme Hable con ella (Fale com ela), dirigido por Pedro Almodóvar, foi lançado em 2002 e ganhou o Oscar de melhor roteiro original. PEDRO... (2017).

²² Na aprendizagem significativa, os conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Conforme Moreira (2012b), a interação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os conhecimentos prévios adquirem uma maior estabilidade cognitiva e os novos conhecimentos adquirem significado.

Um estudante brasileiro de espanhol, por hipótese, entenderia a piada prototípica apresentada a seguir.

Exemplo 9:

Pepito en la clase de español.

(9a) – A ver Pepito, ¿en qué tiempo está: “Esto no debería haber pasado”?

(9b) – Preservativo imperfecto, maestra.²³

Nessa situação, a Língua Materna lhe ajudaria a resolver a incongruência gerada no final da piada. *Pepito*, em vez de dizer “Pretérito imperfecto” – em português seria “pretérito imperfeito” – diz “Preservativo imperfecto”, gerando uma incongruência, já que ocorre uma ruptura e gera uma nova interpretação da narrativa. Mesmo que *Pepito* respondesse “Pretérito Imperfecto” a resposta estaria equivocada, já que a construção “debería haber pasado” é uma perífrase verbal formada por “condicional + haber (infinitivo) + participio”.

O que também podemos verificar nessa piada é que ocorre uma sobreposição de scripts semânticos²⁴ ampliando os efeitos contextuais. Quando a professora pergunta em que tempo está “Esto no debería haber pasado”, espera-se que *Pepito* dê a classificação do tempo verbal da construção “debería haber pasado”. No entanto, *Pepito* compreende a pergunta literalmente, imagina uma situação em que alguém engravidou e responde: “Preservativo imperfecto”. O preservativo falhou e é por isso que algo aconteceu.

No próximo tópico descreveremos brevemente o mecanismo dedutivo proposto por Sperber e Wilson (1986, 1995), pois é necessário para entendermos como acontecerá a análise que pretendemos fazer posteriormente.

2.2 PROCESSAMENTO PRAGMÁTICO

Conhecidos alguns fundamentos da teoria da relevância, bem como sobre o que é o ambiente cognitivo e o conhecimento mútuo, discutiremos agora como este quadro teórico dá conta da descrição e da explicação do processamento pragmático de enunciados. Para isso, primeiramente, vamos apresentar o mecanismo ou módulo dedutivo proposto por Sperber e Wilson (1986, 1995).

Conforme Sperber e Wilson (2001, p. 155), quando o ouvinte faz uma implicatura é possível fazer uma demonstração das premissas disponíveis naquele momento da conversa

²³ Disponível em: <http://cesarepm.tripod.com/fwds/chistes/chi_pepito.html> Acesso em: 4 jan. 2016.

²⁴ Na subseção 3.2.3, discutiremos sobre script semântico.

por meio da utilização das regras de dedução disponíveis. Temos um mecanismo dedutivo para interpretar um enunciado, que toma como *input* um conjunto de suposições e começa a deduzir sistematicamente todas as conclusões que são possíveis a partir desse conjunto de suposições.

Os autores defendem que as regras de eliminação são as únicas que fazem parte do equipamento dedutivo básico dos seres humanos, as quais dão origem, apenas, a conclusões não triviais, implicações sobre conclusões que são apenas confirmadas, mas não provadas.²⁵ Defendem, portanto, a existência somente de regras de eliminação do tipo eliminação do ‘e’, *modus ponens* e *modus tollens* como os exemplos abaixo:

Figura 2 – Regras dedutivas de eliminação

REGRA		EXEMPLO EM LÍNGUA NATURAL
(A) <i>Eliminação-e</i>	<i>INPUT:</i> $P \wedge Q$ <i>OUTPUT:</i> P	Carmem é brasileira e faz um curso de culinária. Carmem é brasileira.
(B) <i>Modus ponens</i>	<i>INPUT:</i> (i) $P \rightarrow Q$ (ii) P <i>OUTPUT:</i> Q	Se Carmem estudar, aprenderá inglês. Carmem estudou. Carmem aprendeu inglês.
(C) <i>Modus tollens</i>	<i>INPUT:</i> (i) $P \rightarrow Q$ (ii) $\neg Q$ <i>OUTPUT:</i> $\neg P$	Se alguém desligar o registro, para o vazamento. Vazamento não parou. Ninguém desligou o registro.

Fonte: elaborado pela autora.

Em (A) *regra de eliminação-e*, “ $P \wedge Q$ ” (o símbolo \wedge equivale à operação lógica de adição), quando eliminamos a conjunção ‘e’, cada proposição é verdadeira isoladamente, P ou Q. Formalmente: “ $P \wedge Q, P$ ” ou “ $P \wedge Q, Q$ ”.

Em (B) *modus ponens* “ $P \rightarrow Q$ ” (o símbolo \rightarrow equivale à operação lógica de implicação, se P então Q existe uma relação de implicação, ou seja, quando a primeira suposição é afirmada (P), segue-se necessariamente a segunda (Q). Formalmente: “ $P \rightarrow Q, P, Q$ ”. Também é possível combinar as duas regras como é o caso da regra de *modus ponens conjuntivo*: “ $(P \wedge Q) \rightarrow R, P \rightarrow R, R$ ” ou então “ $(P \wedge Q) \rightarrow R, Q \rightarrow R, R$ ”.

Em (C) *modus tollens* “ $P \vee Q$ ” (o símbolo \vee equivale à operação lógica de disjunção) inicia-se por um conjunto de duas alternativas P ou Q. Depois, obtemos a negação de uma delas $\neg Q$ (o símbolo \neg equivale à operação lógica de negação), conseqüentemente a outra também será falsa $\neg P$. No argumento por *modus tollens*, há uma negação do conseqüente na segunda

²⁵ De acordo com Sperber e Wilson (2001, p. 97), uma implicação lógica não-trivial para uma regra de eliminação é definida como: “um conjunto de suposições [P] implica *logicamente e não trivialmente* uma suposição Q se, e apenas se, quando [P] for um conjunto das teses iniciais numa derivação em que existem apenas regras de eliminação, Q pertence ao conjunto das teses finais”.

premissa, ou seja, afirma-se que o consequente é falso. Disso, conclui-se que o antecedente também é falso. Formalmente: “ $P \vee Q, \neg Q, P$ ” ou “ $P \vee Q, \neg P, Q$ ”. Aqui também pode acontecer uma regra combinada, o *modus tollens disjuntivo*: “ $(P \vee Q) \rightarrow R, \neg Q, P \rightarrow R, R$ ” ou “ $(P \vee Q) \rightarrow R, \neg P, Q \rightarrow R, R$.”

Uma única suposição pode ter implicações analíticas e implicações sintéticas. As implicações analíticas são necessárias e suficientes para a sua compreensão, enquanto que as implicações sintéticas têm a ver não tanto com a apreensão da informação oferecida como com a exploração dessa informação ao máximo.

Sendo assim, dado um conjunto de suposições $\{P\}$, as implicações analíticas são as necessárias e suficientes para a compreensão de enunciados e as implicações sintéticas são o resultado de uma derivação em que foi aplicada pelo menos uma regra sintética (a regra *modus ponens* é uma regra sintética). Sendo assim, para entendermos uma suposição, de alguma maneira, devemos implicar logicamente, tanto do ponto de vista analítico, quanto do sintético e, caso ocorra uma falha no processamento lógico-dedutivo, haverá problemas de compreensão.

Para que entendamos melhor, observemos os exemplos dessas implicações:

Exemplo 10:

(10a) Maria é professora e leciona na UFSC (Implicação analítica).

(10b) Se Maria estudar, conseguirá se formar (Implicação sintética).

Há quatro possibilidades de as suposições entrarem na memória do mecanismo dedutivo: podem vir da percepção, da decodificação linguística, da memória enciclopédica, ou ainda podem ser acrescentadas à memória do mecanismo como resultado do próprio processo dedutivo. Quando acrescentamos uma informação nova a um contexto de uma informação antiga, isso trará, além de implicações contextuais, implicações analíticas e, talvez, sintéticas próprias. Uma implicação contextual é, portanto, o resultado da interação de uma informação antiga e de uma nova. “Em igualdade de condições, quanto maior for o número das implicações contextuais, mais essa nova informação irá melhorar a existente representação do mundo do indivíduo” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 174).

Para Sperber e Wilson (2001), cada conceito possui três entradas específicas: a entrada lógica, a entrada enciclopédica e a entrada lexical. A entrada lógica é constituída por um conjunto de regras de dedução que descrevem formalmente um conjunto de suposições de premissas e de conclusões. A entrada enciclopédica é constituída por um conjunto de informações sobre a extensão e/ou denotação do conceito, ou seja, objetos, eventos e/ou propriedades que o representam. A entrada lexical é o local onde estão armazenadas as

informações sobre os aspectos morfossintáticos e fonológicos da palavra que expressa esse conceito. Por exemplo, se disséssemos a palavra ‘hipopótamo’, a entrada lógica poderia indicar que se é um hipopótamo não é um boi; a entrada lexical, além de sua pronúncia, indicaria que é um substantivo concreto, comum, singular (nessa ocorrência). A entrada enciclopédica indicaria que é um animal grande, mamífero, que vive nos lagos.

Para a teoria da relevância, há três níveis representacionais no processo interpretativo inferencial: a forma lógica, a explicatura e a implicatura.

A forma lógica é um conjunto de representações semânticas sem valor de verdade e se relaciona com o processo de decodificação. Para que entendamos melhor, imaginemos um contexto, no qual toda a família sabe que hoje é o último dia para pagar a prestação do carro sem multa e é a mãe quem, normalmente, faz esse pagamento. O pai pergunta ao filho: “Cadê a mãe?”, e o filho responde: “Ela já foi lá”. O enunciado “Ela já foi lá” teria os seguintes níveis representacionais:

Exemplo 11:
 Forma linguística:
 (11a) Ela já foi lá.

Para que possamos processar o enunciado (11a) do filho, o primeiro passo do pai é conformá-lo numa forma lógica tal como (11b), que pode ser mais bem caracterizada aqui como semântica. A descrição (11b) captura a ideia de que alguém_x em algum tempo_α foi a algum lugar_β para alguma finalidade_γ.

Forma lógica
 (11b) (ir x, α_{tempo}, β_{lugar}, γ_{finalidade}).

Conforme Sperber e Wilson (1986, 1995), as formas lógicas podem ser proposicionais e não proposicionais. Uma forma lógica proposicional é semanticamente completa e caracteriza-se por ser possível atribuir-lhe um valor de verdade. Uma forma lógica não proposicional é uma forma semanticamente incompleta, porque não é possível atribuir-lhe um valor de verdade.

No exemplo, não se pode atribuir um valor de verdade à descrição (11b), porque há algumas lacunas que não foram codificadas no enunciado (11a) do filho. Veja-se:

(11a) Ela já foi lá.
 (11b) (ir x, α_{tempo}, β_{lugar}, γ_{finalidade}).
 (11c) (Ela_x já_{tempo} foi lá_{lugar}, ∅_{finalidade}).

A explicatura é desenvolvida por meio de processos inferenciais que completam a informação explícita, ou seja, é uma combinação de traços conceituais linguisticamente codificados e contextualmente inferidos, com a ocorrência de desambiguação e outros processos de enriquecimento pragmáticos. Sendo assim, para que possamos transformar essa forma lógica não proposicional em uma forma lógica proposicional, o pai necessita completar com entradas enciclopédicas, as informações que estão faltando. Primeiro terá que saber qual é o referente para ‘ela’: a mãe. Depois disso, ele precisa atribuir referente para o item lexical ‘lá’: banco. E, finalmente, se fizer parte de sua memória enciclopédica o motivo pelo qual a mãe está se deslocando, o pai precisa preencher a finalidade: pagar a prestação do carro. Preenchendo as entradas lógicas, assim ficaria a *explicatura*:

Preenchimento das entradas lógicas – Explicatura

(11d) Ela [mãe] já foi lá [banco] Ø [PAGAR A PRESTAÇÃO DO CARRO].

(11e) A MÃE JÁ FOI AO BANCO PAGAR A PRESTAÇÃO DO CARRO.

Em seguida, o pai vai transformar a explicatura em um ato de fala:

Explicatura (incluindo o ato de fala pertinente):

(11f) O FILHO DISSE QUE A MÃE JÁ FOI AO BANCO PAGAR A PRESTAÇÃO DO CARRO.

De acordo com Silveira e Feltes, “no nível da explicatura, ocorrem várias operações pragmáticas envolvendo atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimentos devido a elipses [...]” (2002, p. 54), como acontece no exemplo acima.

A transformação da forma lógica em uma explicatura depende do contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressa pelo falante. Para Sperber e Wilson (1986, 1995), o contexto é construído no decorrer do processo comunicativo e cada enunciado expressa uma forma proposicional explícita de um modo linguisticamente determinado, o qual é chamado de atitude proposicional. Sendo assim, embora a forma lógica de um enunciado determine parcialmente a forma proposicional expressa, e o modo de dizer algo esteja decodificado linguisticamente, esse modo determina parcialmente a atitude proposicional expressa, cabendo ao ouvinte identificá-la. É então, por meio de inferências que se formará o nível da explicatura. Sendo assim, a explicatura (11f) O FILHO DISSE QUE A MÃE FOI AO BANCO PAGAR A PRESTAÇÃO DO CARRO não é simplesmente o desenvolvimento de uma forma lógica codificada pela elocução, mas é formada pelas suposições recuperadas da memória enciclopédica.

Agora, que o pai já conseguiu chegar à descrição (11f), ele tem que tentar entender o que o filho quis dizer com isso, ou melhor, o que essa informação implica. O enunciado não comunica somente a proposição explícita (S₁), mas pode se juntar com o conhecimento enciclopédico do Pai, que hoje é último dia para pagar a prestação do carro sem multa (S₂) e é a mãe quem normalmente faz esse pagamento (S₃), e gerar pela inferência por *modus ponens conjuntivo* (S₄) a implicatura de que a mãe não pagará a multa (S₅).

- S₁ – O filho disse que a mãe já foi ao banco pagar a prestação do carro (premissa implicada derivada da explicatura do enunciado (11a));
 S₂ – Hoje é o último dia para pagar a prestação do carro sem multa (premissa implicada derivada da memória enciclopédica);
 S₃ – É a mãe quem normalmente faz o pagamento da prestação do carro (premissa implicada derivada da memória enciclopédica);
 S₄ – S₁ ∧ S₂ ∧ S₃ → S₅ O filho disse que a mãe já foi ao banco pagar a prestação do carro ∧ Hoje é o último dia para pagar a prestação do carro sem multa ∧ É a mãe quem normalmente faz o pagamento da prestação do carro → a mãe não vai pagar multa (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S₅ – A mãe não vai pagar multa. (conclusão implicada).

A suposição (S₅) de que a mãe não vai pagar multa é, portanto, uma implicatura, pois é uma suposição comunicada implicitamente. Por essa razão, os estímulos ostensivos que não codificam formas lógicas, terão, com certeza, apenas implicaturas.

A implicatura, em geral, é uma conclusão que parte da explicatura, ou seja, a partir da explicatura são elaboradas hipóteses apropriadas sobre suposições contextuais pretendidas. De acordo com a teoria da relevância, há dois tipos de implicaturas: premissas implicadas (suposições contextuais implicadas) e conclusões implicadas (implicações contextuais de um enunciado). As premissas implicadas são as suposições que são mobilizadas como *inputs* no mecanismo dedutivo. Já, as conclusões implicadas, são as suposições que resultam das regras de eliminação que organizam o mecanismo dedutivo. No exemplo anterior são premissas implicadas a suposição (S₁), que emerge do processamento do filho, representada por ‘P’ e as suposições (S₂-S₃) advindas da memória enciclopédica do pai, representada por ‘Q’ e ‘R’. Essas duas suposições são cláusulas antecedentes de uma implicação por *modus ponens conjuntivo* na forma ‘P ∧ Q ∧ R → S’, tal que ‘S’ representa a conclusão implicada (S₅).

- | | | |
|-------------------|---------------|--|
| (S ₁) | P | (premissa implicada do enunciado do filho) |
| (S ₂) | Q | (premissa implicada da memória enciclopédica) |
| (S ₃) | R | (premissa implicada da memória enciclopédica) |
| (S ₄) | P ∧ Q ∧ R → S | (inferência por <i>modus ponens conjuntivo</i>) |
| (S ₅) | S | (conclusão implicada). |

A suposição (S₅) de que ‘A mãe não pagará multa’ é uma conclusão implicada obtida por inferência dos dados do enunciado do filho em combinação com as informações arquivadas na memória do pai, pode ser uma hipótese aceitável sobre o significado último pretendido pelo filho.

Conforme Yus (2008), todos esses passos não devem ser entendidos como sequenciais. Eles são, de fato, paralelos, e o ouvinte vai acessar o contexto que for necessário para produzir uma interpretação relevante. Concordamos com o autor quando diz que, para chegar ao significado do falante, faz-se necessário passar pelas seguintes etapas:

- a. Construir hipóteses adequadas sobre o conteúdo explícito (explicaturas) via desambiguação, atribuição de referência e enriquecimento pragmático dos processos.
- b. Construir hipóteses apropriadas sobre as suposições contextuais pretendidas (premissas implicadas).
- c. Construir hipóteses adequadas sobre as implicações contextuais pretendidas (conclusões implicadas). (YUS, 2008, p. 134, tradução nossa)

Para dar continuidade às nossas reflexões teóricas, apresentaremos, no próximo capítulo, reflexões pertinentes ao humor. Procuraremos defini-lo, mostrando suas principais teorias, para, a seguir, relacioná-lo com a memória, com a teoria da relevância e com o ensino. É imprescindível compreender sobre essas teorias para que, posteriormente, consigamos selecionar e interpretar adequadamente as piadas em língua espanhola.

3 HUMOR

Neste capítulo, tecemos algumas reflexões sobre o que é o humor, sobre a dicotomia humor/riso, sobre a relação da emoção com a memória e, conseqüentemente, com a aprendizagem e sobre quais são as teorias de humor mais significativas da atualidade. Em seguida, relacionamos o humor com a teoria da relevância. Finalmente, dedicamos uma seção para discutir a relação do humor com o ensino.

A palavra “humor”, conforme o dicionário etimológico *Origem das palavras*²⁶, procede do latim *umor*, que por sua vez deriva do termo *umere*, que significa “líquido”, “humidade”. De acordo com Bynum (2014), os antigos gregos acreditavam que o corpo humano continha quatro líquidos básicos: sangue (relacionado com o elemento ar), bílis amarela (relacionada com o fogo), bílis negra (relacionada com a terra) e fleuma (relacionada com a água). Nessa tradição, supunha-se que o equilíbrio dos humores corporais era essencial para a boa saúde. Quando alguém estava com um bom balanço desses humores, dizia-se que esse indivíduo estava de bom humor. Com o passar do tempo, a palavra humor passou a significar “estranheza”, de modo que uma pessoa de bom humor era o que atualmente chamamos de pessoa excêntrica. Mais tarde, ‘humor’ e ‘humorado’ passaram a referir-se àqueles que conseguiam provocar o riso, brincando com estranhezas e incongruências da vida.

Conforme Santos (2014, p. 28):

Historicamente, o conceito de humor se deriva de cômico, conceito pertencente ao campo da estética filosófica e que designa a faculdade de fazer rir ou de divertir. Nessa perspectiva, o humor, em oposição ao Wit²⁷ (espécie de agudeza do espírito ou espíritosidade do indivíduo) designa uma atitude bem-disposta e conciliadora, produto de um coração tolerante que se depara com as imperfeições da vida.

Na sua acepção atual, o conceito do humor está relacionado ao espaço das emoções humanas, particularmente ao espaço das emoções agradáveis. Sendo assim, o humor se relaciona com a alegre disposição de ânimo da pessoa (FOUNTOPOULOU, 2002, p. 852). Pode ser uma brincadeira, uma tirada, um sarcasmo, uma ironia, um deboche, um trocadilho, uma

²⁶ Disponível em: < <http://www.dicionarioetimologico.com.br/humor/> > Acesso em: 27 jan. 2016.

²⁷ *Wit* é um termo inglês, que em alemão seria *Witz* e em francês *esprit*. Infelizmente não há uma tradução exata para o português, o mais próximo seria espíritosidade, ocultância ou finura (ERMIDA, 2002). O *wit* já foi tomado como referência a um tipo de “jogo de palavras”, que objetiva o divertimento. [...] O *wit* se destaca por avizinhar-se com o termo francês *bon mot*, que pode ser entendido como “tiradas inteligentes”, obras de um indivíduo perspicaz que em situações específicas cria naturalmente o humor, sem nenhum agendamento prévio – distinto da piada que é um texto previamente elaborado. (SANTOS, 2009, p. 126 apud OLIVEIRA, 2013 p. 68)

piada, uma tirada, ou seja, tudo aquilo que pode despertar o riso, mas não somente o riso externo. O termo ‘humor’ é aplicado ao estado de espírito e, por esse motivo, afirmamos que uma pessoa está de bom ou mau humor.

O humor pode estar inserto tanto em coisas simples do nosso dia a dia, como em atividades mais complexas. Rimos, por exemplo, de um gesto, de um olhar, de um engano, de uma gafe, de um barulho, de um silêncio, de um desenho, de uma música, de uma comida, de um objeto, de um tombo. O que é engraçado hoje pode não ser amanhã. O que é engraçado para nós, pode não ser para o outro. O que é engraçado em nossa cultura pode não ser na cultura de outro. O que é engraçado para as crianças pode não ser, para os jovens e o que é engraçado para os jovens pode não ser, para os idosos. Portanto, o humor vai ser encarado de maneira diferente de acordo com o sexo, idade, escolaridade, nacionalidade, momento e conhecimento de mundo de cada um. Somos diferentes, por isso rimos de coisas diferentes.

São várias as ciências que se interessam pelo humor, dentre elas a filosofia, psicologia, antropologia, história, sociologia e linguística, mas não há um consenso entre as áreas para a definição do humor.

Em nosso trabalho, humor diz respeito à alegre disposição de ânimo de uma pessoa, a uma determinada emoção, a tudo aquilo que faz rir, a uma forma de comunicar e de entender a realidade. Entendemos que cada vez que o ser humano ri de uma situação, continua sua atividade com maior facilidade e criatividade. Deste modo, a utilização do humor torna o ambiente mais leve e mais propenso para a aprendizagem (GOLEMAN, 1995).

Conforme Santos (2014), existe uma dicotomia entre humor e riso, que vem sendo estudada por diversos pesquisadores, cientistas, médicos e psicólogos do mundo todo. Acredita-se que “o humor acarretaria explícita ou implicitamente, mas não necessariamente o riso” (SANTOS, 2014, p. 29). De acordo com o autor, para Aristóteles, o humor é algo associado ao feio, servindo à argumentação do orador como antecipação da ideia da incongruência enquanto que, para Platão, o humor é uma mistura de sentimentos da alma, como prazer e dor.

Para Bergson (1901/2004), o que nos faz rir é a superação de uma falsa ameaça de uma dissociação entre duas séries coincidentes e a consciência de que tudo foi apenas um jogo (p. 74-78). Freud (1905 apud SANTOS, 2014) acredita que o humor é um tipo de emoção forte e depende principalmente do fator brevidade de um evento único no contexto *ad hoc*. Desse modo, o humor estaria associado à definição de *wit* ou espírito brincalhão.

Segundo Attardo (1994), a teoria de que “é humorístico o que faz rir” e de que “faz rir o que é humorístico” sugere uma falsa ligação entre humor – um fenômeno mental – e riso

– uma complexa manifestação neurofisiológica. Para esse autor, o riso apresenta efeitos sem causas precisas e pode dispor dos seguintes aspectos:

- a) ser psíquico – provocado, por exemplo, por alucinógenos;
 - b) ser intelectual;
 - c) exceder largamente o humor;
 - d) não ser diretamente proporcional à intensidade do humor;
 - e) nem sempre ter o mesmo significado – enquanto para algumas comunidades africanas, por exemplo, o riso está associado à situação de embaraço, perplexidade, para os orientais, o riso significa cortesia, reverência;
 - f) pode ser atenuado para a forma do sorriso, apenas; e
 - g) tanto o riso como o sorriso nem sempre podem ser observados diretamente.
- (ATTARDO (1994) apud SANTOS, 2014, p. 30)

O psicólogo Paul McGhee (apud ERMIDA, 2002) acredita que o humor que deriva da incongruência deve exteriorizar a fantasia e o lúdico tanto na criança como no adulto. Para o autor, é primordial que a criança se sinta segura de que a incongruência que vivencia é algo impossível e, por consequência, engraçado. Contudo, devemos estar cientes de que a incongruência não necessariamente despertará o humor, pois, em algumas situações, pode gerar estados de ânimo contrários como medo, ansiedade, insegurança ou, em casos extremos, nenhuma reação.

Feitas algumas reflexões sobre o que é o humor e sobre a dicotomia humor *versus* riso, tal como expostas em Santos (2014), apresentaremos na próxima subseção a relação do humor com a memória e a aprendizagem.

3.1 HUMOR, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

Nosso objeto de estudo é a piada, que gera humor, que é uma emoção. Assumimos que a utilização das emoções positivas facilita a aprendizagem, já que tudo que envolve emoções é mais fácil de memorizar. Conforme Damasio (2001), as emoções desempenham papel fundamental na cognição. Apesar de não serem atos racionais, são as emoções que, mediadas pelos sentimentos, desencadeiam o processo cognitivo. O autor faz uma distinção entre emoções e sentimentos. Emoção é um conjunto de reações corporais que temos de acordo com certos estímulos. Quando temos medo, por exemplo, o coração acelera, a boca seca e os músculos contraem – essas reações são automáticas e inconscientes. Os sentimentos aparecem quando temos consciência dessas emoções corporais, ou seja, quando essas emoções são transferidas para o cérebro, são codificadas e essas modificações fisiológicas fazem com que experimentemos o sentimento de medo. Para Damásio (2001), portanto, os sentimentos nascem

das emoções. Sendo assim, não podemos observar um sentimento em outra pessoa, mas podemos observar alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos.

Conforme Damásio (2001), as pessoas que possuem problemas na região do cérebro responsável pelas emoções aparentam dificuldades de aprendizagem, sugerindo que emoções são necessárias nesse processo. Seus experimentos indicam que a redução seletiva da emoção é tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva. Diversos casos clínicos narrados em Sacks (1995, 1997) corroboram a afirmação.

Damásio (1996, 2000) discorre sobre três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias, também chamadas de emoções básicas, são: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância; as secundárias são: embaraço, ciúme, culpa, orgulho. E as de fundo incluem: bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. São os sentimentos de fundo que ajudam a definir nosso estado mental, o autor destaca alguns desses sentimentos: “fadiga, energia, excitação, bem-estar, mal-estar, tensão, descontração, arrebatamento, desinteresse, estabilidade, instabilidade, equilíbrio, desequilíbrio, harmonia, discórdia” (DAMÁSIO, 2000, p. 362).

São os sentimentos de fundo que vão constituir o clima das aulas, que pode ser amigável e acolhedor ou conflituoso e turbulento (SANTOS, 2007, p. 12). Assumimos que a utilização do humor, que se associa à emoção básica alegria e aos sentimentos de fundo – bem-estar, descontração e harmonia –, propicia um clima agradável e acolhedor na sala de aula.

A teoria de Fredrickson (2001) sugere que o riso e as emoções positivas têm efeitos surpreendentes sobre o funcionamento cognitivo. Em seus estudos, a autora descreve que esses dois elementos nos preparam para ampliar e construir recursos sociais cognitivos, materiais e culturais. De acordo com os experimentos de Fredrickson, depois de rir, somos mais criativos, tomamos melhores decisões, somos mais generosos e nos aproximamos mais dos outros. O riso gera emoções positivas, que, conforme Fredrickson (2001) aumentam a flexibilidade e a amplitude da cognição e do comportamento, além de ser expressão de saúde. Essa autora desenvolveu uma teoria, dentro do campo da psicologia, sobre o efeito benéfico das emoções positivas, que ficou conhecida como *broaden-and-build theory* (teoria de ampliação e construção). Segundo esse modelo, as emoções positivas permitem ampliar o repertório de pensamentos e ações do indivíduo e fomentar a construção de recursos para o futuro. A pesquisadora identificou nove principais emoções positivas: diversão, inspiração, alegria, serenidade, gratidão, interesse, esperança, orgulho, gratificação, e, através de investigação empírica, descobriu que, para o ser humano ter uma vida plena e feliz, é necessário vivenciar um mínimo de três emoções positivas para cada uma negativa no seu dia-a-dia.

Entendemos, portanto, que fatores emocionais como: ansiedade, medo, falta de motivação, fatores afetivos têm relação com a facilidade/dificuldade de aprendizagem. Quanto mais tenso, nervoso, desmotivado e com medo o aluno estiver, mais dificuldade terá em assimilar os conteúdos repassados. Em contrapartida, quanto mais se sentir relaxado, motivado, tranquilo, maior facilidade terá em adquirir conhecimentos novos. Isso sugere que estímulos humorísticos, ao desencadarem emoções positivas, contribuem para criar ambientes de aprendizagem que facilitam a internalização dos conteúdos.

Bains (2015) convidou 20 idosos da Califórnia, com idades entre 60 e 70 anos, para um teste de memória. Dez permaneceram sentados, ficaram em silêncio, lendo ou mexendo no celular. Os outros dez ficaram assistindo a vídeos de humor. Depois dos 20 minutos, cada voluntário entregou amostras da saliva e fez um teste de memória de curto prazo. O grupo que assistiu a vídeos de humor tinha níveis menores de cortisol (hormônio do estresse) no organismo e foi muito melhor no teste de memorização que foi aplicado em seguida. O estudo concluiu que o riso aumenta os níveis de dopamina no cérebro, hormônio associado ao riso, além de diminuir os níveis de hormônios do estresse. Isso contribui na melhora do sistema de defesa do organismo e modifica a atividade das ondas cerebrais, deixando a memória mais eficaz.

De acordo com Izquierdo (2009), pioneiro no estudo da neurobiologia da memória e do aprendizado, somos o que lembramos, ou seja, somos aquilo que o cérebro armazena ao longo de nossa vida. Conforme a neurociência, a memória é composta por três processos distintos: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

A memória sensorial é um sistema que retém por alguns segundos a imagem detalhada da informação sensorial recebida pelos órgãos dos sentidos. Existem diferentes tipos de memória sensorial: visual, auditiva, olfativa, tátil e gustativa.

A memória de curto prazo é um sistema capaz de guardar informação por um tempo curto e limitado. As informações processadas neste sistema podem ser esquecidas ou arquivadas na memória de longo prazo. Quando uma informação que esteve na memória de curto prazo é perdida, ela nunca mais será recuperada. “Apesar da capacidade da memória de curto prazo ser pequena, lidamos com uma quantidade enorme de informação e será sobre esta que se desenvolverá a aprendizagem, o raciocínio e a imaginação” (COSTA, 2015, p. 7).

Por sua vez, a memória de longo prazo é um sistema que tem capacidade de armazenamento e tempo de armazenamento indeterminado. Para que uma informação da memória de longo prazo seja recuperada e levada até a memória de curto prazo, devemos fazer um esforço. Diferente da memória de curto prazo, informações guardadas na memória de longo

prazo podem durar de minutos a décadas. Exemplos disso são os conhecimentos adquiridos na escola e as nossas lembranças da infância.

Para ocorrer uma aprendizagem efetiva, recebemos a informação pela memória sensorial primeiramente, depois a repassamos à memória de curto prazo, e a partir da compreensão e repetição desta informação, conseguimos armazená-la na memória de longo prazo para que, sempre que possível, possamos acessá-la e trazê-la à memória de curto prazo.

Kandel (2009), ganhador do prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina de 2000 por descobertas envolvendo a transmissão de sinais entre células nervosas no cérebro humano, argumenta que há memórias que não são possíveis de serem lembradas – chamadas de memórias inconscientes. Elas estão na memória de longo prazo, mas nós não nos lembramos delas conscientemente. Memórias inconscientes emergem quando menos esperamos. De repente, algum episódio de nossa vida faz o mesmo “caminho neurológico” que gerou uma memória inconsciente e acaba percorrendo as conexões que são necessárias para reativá-la. O autor afirma que a carga emocional – tanto positiva, como negativa – influencia diretamente na fixação da memória. Situações vividas com mais intensidades e/ou pelas quais temos mais interesses têm maiores possibilidades de permanecerem em nossa memória de longo prazo. Izquierdo (2009) afirma que a intensidade da emoção está diretamente relacionada com a probabilidade de lembrarmos de informações associadas com elas. Comenta, por exemplo, que a maioria dos brasileiros se lembra de onde estava quando recebeu a triste notícia da morte de Ayrton Senna, mas não lembra, em contrapartida, o que fez no dia seguinte. O autor sugere também que não há aprendizagem sem memória, pois é através dela que conseguimos internalizar o que aprendemos.

Gleitman (1999), em artigo intitulado *Como as emoções influenciam a memória*, afirma que fatores não cognitivos influenciam de modo significativo o desempenho da memória. Estados afetivos como humor, raiva, tristeza, alteram a maneira como são processadas as informações. Diz ainda que se estivermos tensos, estressados ou deprimidos teremos dificuldade na recepção e memorização das informações. Além disso, “fatores como motivação, humor, estados afetivos, níveis sociais, educação, condições de saúde física, relações familiares e com amigos, atividade física e suporte afetivo são fundamentais para o senso de autoeficácia²⁸ e bem-estar” (GLEITMAN, 1999, p. 2), que conduzem para um bom desempenho da memória.

²⁸ É a crença da própria capacidade, significa saber o quanto você é capaz em suas habilidades. (SÉ, 2016)

Esses achados corroboram nosso argumento de que emoções contribuem para o processo de aprendizagem, já que são elementos importantes para a fixação da memória. Por que memorizamos certas informações e descartamos outras? Defendemos que estímulos emocionais coadjuvantes facilitam a memorização. Desse modo, vamos nos lembrar de situações que nos deixaram muito tristes ou muito felizes, de coisas que nos fizeram rir, deixaram-nos nervosos, entristeceram-nos, ou seja, lembraremos daquilo que nos despertou emoções. As demais situações serão facilmente esquecidas. Sarmiento et al. (2007) explicam que os fatores emocionais estão relacionados com a memória de longo prazo, por conseguinte, com a aprendizagem, pois interiorizamos um conhecimento quando conseguimos guardá-lo na memória de longo prazo.

Argumentamos que o professor, quando consegue relacionar o conteúdo com uma situação humorística, proporciona ao seu aluno a experiência gratificante do riso. Sendo assim, o aluno não está somente recebendo um conteúdo, mas também experimentando o prazer do riso que está associado com esse conteúdo. Todavia, isso não é tudo, Barrientos (2013) e outros autores como Forgas e Bower (1987); Johnson, Hartney, Morgan (1983); Ellis e Morre (1999); Ynfante (2012); Bains (2015) já comprovaram o grande valor *mnemotécnico*²⁹ do humor, já que os elementos humorísticos usados nas aulas, ao suscitarem o riso, são mais memorizados do que aqueles apresentados de modo mais linear. Cada vez que um aluno ri, recebe ao mesmo tempo um *input* linguístico, e as possibilidades de que os estudantes se lembrem desse *input* aumentam consideravelmente, pois “o riso dispara a produção de catecolaminas (adrenalina e noradrenalina)³⁰, hormônios que facilitam a retenção na memória de longo prazo” (NARVÁEZ, SOLÍS, 2009, p. 31, tradução nossa).

Em síntese, os estudos sugerem que memória e aprendizagem estão diretamente relacionadas, pois na aprendizagem adquirimos novos conhecimentos e na memória retemos os conhecimentos adquiridos. Se não houvesse memória, os processos de aprendizagem estariam sempre se iniciando. Em função disso, é necessário encontrarmos formas de ensinar que facilitem a memorização e, conseqüentemente, a aprendizagem. Uma maneira que nos parece adequada é trabalhar com a emoção gerada a partir dos textos de humor.

²⁹ Segundo a literatura sobre a Epistemologia da memória, a palavra mnemônica vem do grego ‘*mnese*’ que significa memorizar ou capacidade de lembrar. Técnicas mnemônicas ou mnemotécnicas significam sistema de educação da memória. São técnicas ou estratégias para melhorar a retenção da informação (SÉ, 2016).

³⁰ As catecolaminas são importantes neurotransmissores e hormônios circulantes. As mais abundantes são a adrenalina, noradrenalina e dopamina, liberadas pela glândula suprarrenal em situações que envolvem emoções, estresse. Esses hormônios facilitam a retenção na memória de longo prazo. (BENEDICT, 1987).

Considerada a importância de estímulos humorísticos na aprendizagem, faremos uma breve retrospectiva sobre as principais teorias de humor na próxima seção.

3.2 TEORIAS DO HUMOR

Conforme Dias (2010), o humor nem sempre foi visto com bons olhos pela academia, e essa conotação negativa limitou os estudos acerca do tema, principalmente no âmbito filosófico. Somente no século passado é que a investigação sobre o humor começou a ter contornos mais científicos. Começaram a surgir, então, estudos nas mais variadas direções: sociologia, psicologia e pedagogia. Há quatro teorias do humor que consideramos mais importantes e influentes: a teoria da incongruência; a teoria da incongruência-resolução ou teoria da resolução da incongruência; a teoria de script semântico do humor – *Semantic Script Theory of Humor* – e a teoria geral do humor verbal – *General Theory of the Verbal Humor*.

3.2.1 Teoria da incongruência

Atribui-se a Kant (2002) a hipótese de o conceito de incongruência poder ser aplicado ao riso. Para o filósofo, o riso é uma afeição que surge da transformação repentina de uma expectativa tensa em nada. Em outras palavras, a atenção sobre um evento é geralmente atraída para uma expectativa de transformação desse evento que resulta na descoberta súbita (*suddenness*) de que essa expectativa se tornou nada (ATTARDO, 1994; RITCHIE, 2004).

Conforme Kant (2002), o riso é um deleite resultante de um jogo de ideias no qual a disposição para a clarividência do fato oscila temporariamente entre a dúvida e o engano. Na teoria kantiana, essa relação de expectativa do prazer não é só intelectual, mas também física, fazendo parte da indissociabilidade entre corpo e espírito.

Para Santos (2009, p. 144),

o conceito de incongruência parte da ideia dualística da relação entre percepção e representação do estado das coisas no mundo, mais especificamente da relação entre objetos, conceitos e realidade. Essa postura de considerar o estado das coisas e sua logicidade frente à percepção do quão congruente ou incongruente se apresentam as coisas e ideias no mundo é a premissa básica da teoria da incongruência.

Na piada, normalmente, a incongruência é gerada propositalmente, e seu objetivo principal é provocar o riso. Conforme Cursino-Guimarães (2008), o riso é uma resposta a uma experiência cognitiva provocada por textos, cuja estrutura é elaborada conforme um conjunto

de fatores que atuam no nível da cognição humana e fazem com que a incongruência seja um fenômeno provocador do riso. Na teoria da incongruência, “o humor é visto como o resultado de uma experiência cognitiva, em que, na expectativa de um determinado evento, o leitor defronta-se com uma ideia (ou fato) incongruente em relação à expectativa mantida” (p. 136).

A ideia do elemento surpresa é a premissa para a noção teórica de incongruência. É a incongruência que constrange o ouvinte a reorganizar o processo de interpretação do episódio narrado. Ela pode ser pensada, do ponto de vista da pragmática cognitiva, como a percepção inesperada do desatino de uma expectativa de interpretação (OLIVEIRA, 2013).

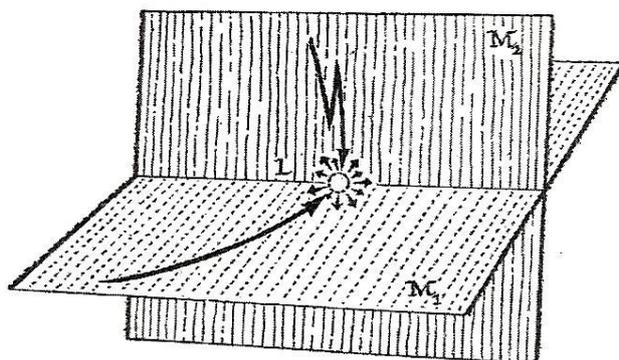
Conforme Cursino-Guimarães (2008), a teoria da incongruência parece estar ligada à teoria da bissociação de Koestler (1964). Koestler define o fenômeno da bissociação da seguinte maneira:

É a percepção de uma situação ou de uma ideia L, em dois planos de referência M1 e M2, dos quais cada um tem sua lógica interna, mas que são habitualmente incompatíveis. Poder-se-ia dizer que o acontecimento L, ponto de interseção dos dois planos, entra em vibração nos dois comprimentos de onda. Enquanto dura esta situação insólita, L não está simplesmente ligado a um contexto de associação; ele está bissociado com dois contextos. Se forjo esta palavra —bissociação— é a fim de distinguir entre o raciocínio rotineiro que se exerce, por assim dizer, sobre um único plano e o ato criador que opera sempre, como o tentarei mostrar, sobre mais de um plano. No primeiro caso, o pensamento iria em uma única direção; no segundo, tratar-se-ia de um estado transitório de equilíbrio instável, dividido entre duas direções, o desequilíbrio que afeta por sua vez a emoção e o pensamento. (KOESTLER, 1964, p. 21 apud CURSINO-GUIMARÃES, 2008, p. 170, tradução de Cursino-Guimarães).³¹

Podemos observar na figura abaixo o ponto de intersecção entre os dois planos: o ponto L que liga as duas ideias.

³¹ No original: “[...] Est la perception d’une situation ou d’une idée L, sur deux plans de référence M₁ et M₂ dont chacun a sa logique interne mais qui sont habituellement incompatibles. On pourrait dire que l’événement L, point d’intersection des deux plans, entre en vibration sur deux longueurs d’onde. Tant que dure cette situation insolite, L n’est pas simplement lié à un context d’association; il est bisocié à deux contextes. Si je forje ce mot – bisociation – c’est afin de distinguer entre le raisonnement routinier qui s’exerce, pour ainsi dire, sur un seul plan, et l’acte créateur qui opère toujours, comme j’essaierai de le montrer, sur plus d’un plan. Dans le premier cas la pensée irait dans une seule direction; dans le second il s’agirait d’un état transitoire d’équilibre instable, partagé entre deux directions, le déséquilibre affectant à la fois l’émotion et la pensée. [...]”

Figura 3 – Os dois planos de referência da bissociação



Fonte: Koestler (1964 apud CURSINO-GUIMARÃES, 2008, p. 169).

Koestler (1964 apud CURSINO-GUIMARÃES, 2008) diz que a estrutura subjacente a todas as variedades de humor é “bissociativa”, ou seja, percebemos uma situação ou um fato em dois contextos de associação habitualmente incompatíveis. O resultado é uma inesperada mudança do pensamento de uma matriz para uma outra que rege uma lógica diferente. Cursino-Guimarães (2008) acredita que essa bissociação é resultado do fato de revelar críticas e preconceitos sociais que, provavelmente, seriam constrangedores denunciar em um discurso “sério”.

Conforme Krikmann (2006 apud OLIVEIRA, 2013, p. 72),

[...] uma súbita bissociação de um evento mental com duas matrizes habitualmente incompatíveis [...] provoca um salto repentino de uma matriz para outra, mas nossas emoções não conseguem acompanhar uma alternância tão rápida e por isso a nossa tensão psicológica encontra a solução no riso, isto é, ao longo do “canal de menor resistência” (Tradução de Oliveira, 2013)³².

O autor argumenta ademais que, segundo Koestler (1964), o humor abarca um paradoxo, porque o riso é uma reação universal fisiológica a um grande número de diferentes estímulos complexos emocionais e intelectuais.

Para compreendermos melhor a noção de incongruência, ou seja, para percebermos um fato em dois contextos de associação habitualmente incompatíveis, observemos a piada prototípica a seguir:

³² No original: “[...] a sudden bisociation of a mental event with two habitually incompatible matrices [...] causes a sudden jump from one matrix to another, but our emotions cannot follow such quick toggling and so our psychological tension finds the solution in laughter, i.e. along the ‘channel of least resistance’.”

Exemplo 12:

Una mujer está desnuda, mirándose en el espejo de la habitación. No está feliz con lo que ve y le dice al marido:

– Me siento horrible, parezco vieja, gorda y fea, realmente necesito de un elogio tuyo.

El marido responde:

– Tu vista está cerca de la perfección.³³

Nessa piada, a esposa está se sentindo feia e pede um elogio a seu marido. Somos levados a pensar (horizonte de expectativa) que ele lhe dirá que ela não está feia, que está enganada, que ele a ama de qualquer maneira. No entanto, o elogio do marido, *Tu vista está cerca de la perfección*, configura a incongruência da piada, o elemento surpresa, o *punchline*. Isso ocorre porque, ao elogiar a acuidade visual da esposa, o marido aberta e ostensivamente leva a esposa a implicar que, de fato, está velha, gorda e feia. É essa quebra de horizonte de expectativa que causa humor na piada.

Após explicar como se dá a incongruência, acreditamos que perceber a existência da incongruência em uma piada não é o suficiente para chegarmos ao riso, isto é, para que o riso aconteça, não basta que o leitor/ouvinte identifique a incongruência. Ele precisa conseguir resolvê-la, ou seja, entendê-la, caso contrário não rirá. Essa afirmação nos remete à teoria da incongruência-resolução de Suls (1972).

3.2.2 Teoria da incongruência-resolução

A teoria da incongruência-resolução foi proposta por Suls (1972) e argumenta que o riso é a manifestação emocional não somente da percepção cognitiva repentina de uma incongruência, mas do prazer gerado por sua resolução. Yus (1995-1996, p. 503) concorda com a teoria da incongruência-resolução ao defender que a incongruência é necessária, mas não suficiente para deflagrar o riso. O descobrimento da incongruência produz um aumento da atividade cognitiva acompanhado de um modesto aumento da excitação do prazer, algo que pode ser considerado humorístico, mas o ápice do efeito humorístico parece estar no alívio psicológico que a audiência sente depois de conseguir resolver a incongruência (GILES et al. 1996 apud YUS, 1995-1996, p. 503).

Foi o que constatou Oliveira (2013) em sua dissertação de mestrado, na qual analisou, com base no aparato descritivo e explanatório da teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), os processos ostensivo-inferenciais de jogos teatrais do espetáculo

³³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/BuenosChistes21/posts/761606343914347>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

Improvável – um espetáculo provavelmente bom. Objetivamente, a análise de seu trabalho foi restrita a duas cenas do jogo *Cenas improváveis*³⁴, dentre as quais uma delas era caracterizada por obter o riso da plateia, já que a plateia conseguiu perceber a incongruência e solucioná-la; e a outra, por não obter o riso em decorrência da não percepção e da não resolução da incongruência naquela cena.

As duas cenas atenderam ao comando *Coisas que seu pai faz que te fazem pensar que ele é um serial killer* do vídeo de 8min e 31s intitulado *Cenas Improváveis 2 (com Marcio Ballas e Allan Benatti)*, filmado no Teatro da Universidade Católica de São Paulo (TUCA) e postado pela *Cia. Barbixas de Humor* no site *YouTube*. A autora descreveu e explicou as duas cenas, analisou os estímulos verbais e não verbais e acompanhou as supostas inferências que atores/jogadores e plateia precisaram desenvolver para interpretar a primeira cena. Depois, com base no depoimento do ator Daniel Nascimento, procurou compreender porque a plateia falhou na interpretação da segunda cena. Oliveira (2013), então, concluiu que a competência dos humoristas para gerar estímulos ostensivos que encaminham a audiência ao ponto focal onde se instala uma incongruência solucionável explica por que a plateia ri ou não ri de uma cena.

3.2.3 Teoria de script semântico do humor

A Teoria de Script Semântico do Humor, proposta por Raskin (1979), tem como objetivo dar conta da competência humorística do falante. Essa teoria fundamenta-se nos princípios da gramática gerativa de Chomsky (1975). Para Raskin, é a competência linguística que o falante possui que permite que ele seja capaz de afirmar se um texto é engraçado ou não.

Raskin (1979) propôs uma teoria semântica que fosse baseada na noção teórica de script e que, ao mesmo tempo, levasse em consideração o contexto, visto que as orações precedentes do discurso ajudam a contextualizar as seguintes. Dois componentes são incorporados em sua teoria: o léxico e as regras combinatórias. São as regras combinatórias que se aproximam da habilidade do falante para identificar o sentido da oração para além dos significados das palavras que compõem a sentença, sugerindo um viés pragmático no interior de sua abordagem semântica.

³⁴ É um jogo, no qual o apresentador de um programa tem uma caixa vermelha com sugestões de cenas que os telespectadores escrevem antes de o show iniciar. O apresentador, de posse dessa caixa, sorteia um papel, lê o que está escrito, e os jogadores/atores têm de improvisar uma cena improvável baseada no que foi lido.

Conforme Raskin (1979), o termo ‘script’ representa um conjunto de informações sobre algo. Seria uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe fornece informações sobre como as coisas são feitas ou organizadas. Conforme Cursino-Guimarães (2008), a expressão ‘script semântico’ é utilizada para referir-se à maneira como o leitor, ao interpretar um texto, aciona o conhecimento de mundo além do contexto imediato do discurso.

Um script contém informação típica, como rotinas ou maneiras comuns de fazer as coisas. Quando um script é ativado, esperamos que determinadas atividades ocorram em uma determinada ordem. Raskin considera os scripts como elementos cognitivos evocados por itens lexicais (1979). A hipótese da Teoria de Script Semântico do Humor é a de que a primeira condição para avaliar um trecho de texto como piada é a sobreposição de scripts. Isto significa que um texto pode corresponder a mais de um script e, desse modo, pode ser compreendido de maneiras diferentes.

Observemos a piada a seguir, a qual não é prototípica, já que na primeira linha já aparece a base para o clímax e o desfecho:

Exemplo 13:
Pessoal, vou contar uma piada suja e pesada:
O elefante caiu na lama.³⁵

Quando alguém diz que vai contar uma piada suja e pesada, um ouvinte experiente espera que a piada contenha palavras de baixo calão ou assuntos pornográficos. No entanto, as palavras ‘suja’ e ‘pesada’ podem ser compreendidas num contexto mais “literal” como algo, de fato sujo e pesado, neste caso um elefante. Para Raskin, o que ocorre aqui é a sobreposição de dois scripts, ambos evocados pelas palavras ‘suja’ e ‘pesada’. Para indicar o ponto focal no qual ocorre o efeito humorístico (o *punchline*, como já mencionamos), Raskin introduz a noção de *script-switch-trigger* (deflagrador de mudança de script) que é a parte do texto onde o script muda (1985 apud ATTARDO, 1994, p. 203). Esse elemento deflagrador ocorre logo depois dos dois pontos no exemplo dado. Se essa piada fosse vertida para o espanhol, também ocorreria uma sobreposição de scripts, mas o sentido seria diferente. Observemos:

³⁵ Disponível em: <<http://board.br.kingsage.gameforge.com/board20-castelo-do-lazer/board22-arquivo-castelo-do-lazer/909-piores-piadas-do-mundo>>. Acesso em: 28 janeiro 2016.

Exemplo 14:
 Chicos, les voy a contar un chiste sucio y pesado:³⁶
 El elefante se cayó en la lama.

A diferença entre os dois idiomas está na palavra ‘pesado’, que pode ter o significado literal de algo que tem muito peso – como em português –, mas também pode significar algo chato, cansativo. Evidentemente que a primeira interpretação que o interlocutor escolheria, é a de que seria uma piada pornográfica e chata, no entanto, ao final da piada, o ouvinte deveria descartar a primeira interpretação e optar por uma compreensão mais literal. Deste modo, aqui também ocorre a mudança de script semântico.

A sobreposição de dois scripts não gera necessariamente o humor, pois há outros tipos de fenômenos como metáforas, alegorias ou textos ambíguos que também apresentam sobreposição de scripts e nem sempre são engraçados. Desse modo, a segunda condição para avaliar um texto como humorístico é a oposição entre os dois scripts que se sobrepõem. De acordo com a Teoria de Script Semântico do Humor, uma piada pode ativar um script que não necessariamente seja humorístico, mesmo que a intenção do locutor tenha sido humorística.

Raskin (1979), baseando-se em Grice (1967/1975), observou que as piadas seguem um processo diferente de comunicação e criou um princípio cooperativo peculiar para esse tipo de estímulo comunicacional, que ele chamou de “modo de comunicação do humor”, ou modo de comunicação *non-bona-fide* (literalmente de não boa-fé). Nesse modo de comunicação, caracterizado pela passagem do aspecto sério para o fantasioso, os falantes não se comprometem com a verdade do que dizem.

Em paralelo com situações usuais, o modo de comunicação *non-bona-fide* possui as mesmas quatro máximas definidas por Grice (1975):

- a) Máxima da quantidade: dê exatamente a quantidade de informação necessária à piada;
- b) Máxima da qualidade: diga apenas o que é compatível com o mundo da piada;
- c) Máxima da relação: diga apenas o que é relevante para a piada;
- d) Máxima da maneira: conte a piada eficientemente.

É importante lembrar que, de acordo com Cursino-Guimarães (2008), o próprio Raskin (1985) refutou essa proposta no artigo *Humor and Truth*, de 1987. O autor decide

³⁶ Tradução nossa.

eliminar a primeira condição que propusera para o script do humor, ou seja, a mudança do modo *bona-fide* de comunicação para o modo não *bona-fide* de contar piadas.

O autor reflete que os interlocutores de um texto nos dois modos de comunicação estão interessados em manter uma sintonia. E, por outro lado, mesmo quando a comunicação é considerada *bona-fide*, ele questiona quanto de verdade pode ser estimada nessas trocas comunicativas (a título de exemplo, cita, desde conversas acadêmicas a programas de televisão). Conclui que há alguma verdade, mas, ainda assim, há inúmeros déficits informativos, há muita subjetividade, há crenças e preconceitos durante essas trocas — não se podendo, pois, afirmar, que a verdade seja uma condição *sine qua non* para as pessoas se comunicarem e nem para compreenderem as informações trocadas (CURSINO-GUIMARÃES, 2008, p. 237)

Deste modo, Raskin (1979) considera uma noção falaciosa acreditar que a função da linguagem seja apenas transmitir a verdade e, por isso, deve haver uma fidelidade ao “mundo real”. Essa noção reflete negativamente na concepção do humor e acaba provocando uma mudança em sua teoria.

Essa mudança fez com que Raskin, em parceria com Attardo (1991), revisassem a teoria. Esses autores sentiram a necessidade de mais ferramentas para a análise do texto humorístico e, então, propuseram uma nova teoria, ampliando a anterior, chamada de: Teoria Geral do Humor Verbal. É sobre ela que escreveremos na próxima subseção.

3.2.4 Teoria geral do humor verbal

A teoria geral do humor verbal, como foi dito anteriormente, foi proposta por Raskin e Attardo em 1991, e ampliou a teoria do script semântico, de Raskin (1985). Raskin e Attardo perceberam que a Teoria de Script Semântico do Humor era uma teoria de abrangência bastante limitada, pois ela só poderia ser aplicada às piadas. A teoria geral do humor verbal pretende corrigir essa deficiência e foi concebida para tratar qualquer tipo de humor verbal³⁷. Neste modelo, Raskin e Attardo (1991) acrescentaram seis “ferramentas” de análise do humor:

- a) Linguagem (LA, de *language*) – material linguístico necessário para verbalizar a piada;

³⁷ Pesquisadores como Chlopicki (1987), Gaskill (1988), Kolek (1985) e Dixon (1989) argumentam, contudo, que não havia necessidade de ampliar a teoria do script semântico, uma vez que a forma como a teoria foi desenvolvida poderia ser aplicada aos demais textos de humor e não somente à piada. (apud ATTARDO, 1994).

- b) Estratégia narrativa (NS, de *narrative strategy*) – estrutura narrativa na qual está imersa a piada, ou diálogo, ou anedota, ou poema; ou seja, o gênero do texto de humor;
- c) Alvo (TA, de *target*) – pessoa ou grupo que é o sujeito passivo da piada. É o recurso responsável pela escolha do alvo (*target*) da piada. Uma piada pode ser dirigida a um indivíduo ou a um grupo étnico, social ou político;
- d) Situação (SI, de *situation*) – os objetos, pessoas ou instrumentos necessários para que a piada funcione;
- e) Mecanismo lógico (LM, de *logical mechanism*) – mecanismo de resolução da incongruência ao qual segundo os autores toda piada está submetida, ou seja, é o parâmetro responsável pelo modo como são interpretados os dois sentidos dos scripts de uma piada, a maneira como o humor é detectado;
- f) Oposição de scripts (SO, de *script opposition*) – é a oposição entre dois scripts entendidos cada um como um conjunto de informações organizadas sobre algo.

Para que consigamos compreender melhor o modo de funcionamento das ferramentas da teoria geral do humor verbal, apresentamos a piada prototípica a seguir:

Exemplo 15:

El marido llega a su casa al amanecer, lo espera su mujer en la puerta, está borracho y con manchas de lápiz labial.

– Supongo que hay una razón para que llegues a las seis de la mañana... le reprocha la mujer.

A lo que el marido contesta:

– Sí, el desayuno.³⁸

Neste texto, a ferramenta LINGUAGEM dá conta do modo como a piada é verbalizada em língua natural. A ferramenta NARRATIVA mostra que o texto é estruturado em forma de diálogo e que é uma piada. A ferramenta ALVO revela que se trata de uma piada que envolve um ‘borracho’ (bêbado) – “lo espera su mujer en la puerta, está borracho y con manchas de lápiz labial”. O alvo da piada são os bêbados. A ferramenta SITUAÇÃO contextualiza a piada mostrando-nos que se trata de uma mulher que está nervosa, pois seu marido chegou muito tarde em casa e bêbado: “Supongo que hay una razón para que llegues a las seis de la mañana... le reprocha la mujer”. A ferramenta OPOSICIÓN DE SCRIPTS apresenta as seguintes opções: 1- o marido justifica-se por ter passado a noite fora; 2- o marido

³⁸ Disponível em: <<http://cbarte.jimdo.com/otros/chistes>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

chegou para tomar o café da manhã. A ferramenta do MECANISMO LÓGICO mostra que o marido escolheu a segunda opção “Sí, el desayuno”. Muda-se, então, o script semântico, pois o marido simplesmente ignora que está fazendo algo errado e afirma que está seguindo a rotina do casal, chegou para o café da manhã (a seleção de um dos scripts mostra a forma como eles foram negociados).

Cabe ressaltar que essa teoria não pretende ser um modelo para a produção de piadas. É simplesmente um instrumento para avaliar o grau de semelhança entre textos e piadas particulares. Segundo a teoria geral do humor verbal, a organização hierárquica dos seis parâmetros propostos por Raskin e Attardo está presente em toda piada. Visto que o texto acima segue os seis critérios propostos na teoria geral do humor verbal, podemos concluir que se trata de uma piada.

Embora essa teoria tenha trazido avanços para a questão, pois inclui aspectos pragmáticos ao modelo de oposição de scripts e tenta explicá-los, concordamos com Norrick (2003) quando ele diz que ela, apesar de propor-se a essa demanda, não consegue explicar as situações humorísticas que vão além das ‘piadas prontas’, ou seja, ela não dá conta de ‘piadas conversacionais’. De acordo com Norrick (2003), o estudo do humor deve focar também as piadas conversacionais, incluindo as ofensivas ou as usadas para a aproximação, isto é:

Deve estabelecer uma interpretação em multiestágios, ou seja, além do processo de análise de dois enquadres semânticos conflitantes. A teoria do humor deve ser enriquecida por outros aspectos, como a resposta do falante, para, assim, dar conta dos efeitos interpessoais e interacionais das piadas e provocações, tais como o poder e o rapport. (COSTA, 2015, p. 27).

Com relação às quatro teorias apresentadas, salientamos que não elegemos uma para nortear nosso trabalho. Acreditamos que, em grau maior ou menor, todas podem ser aplicadas à análise de piadas, que é o nosso objeto de estudo. Entendemos, porém, que no processo cognitivo de interpretação da piada em língua estrangeira, a piada que tiver uma incongruência bastante perceptível e facilmente solucionável é a que o aluno compreenderá com maior facilidade. Perceber a mudança de script semântico, bem como visualizar as seis ferramentas de análise de humor propostas pela teoria geral do humor verbal também facilita a compreensão da piada, mas é a constatação da incongruência e sua resolução que auxiliará o aluno a fazer as inferências adequadas para resolvê-la e conseguir chegar ao riso.

Apresentadas as principais teorias sobre o humor, correlacionaremos, no próximo tópico, a teoria da relevância com o humor.

3.3 TEORIA DA RELEVÂNCIA E HUMOR

A teoria da relevância proposta por Sperber e Wilson (1986, 1995), que é uma teoria de viés pragmático-cognitivo da comunicação, vem sendo aplicada com sucesso em diferentes gêneros textuais, entre os quais, os humorísticos³⁹. Conforme Yus, “a previsibilidade cuja interpretação é consistente com o princípio de relevância pode ser útil para criadores de textos humorísticos” (1998, p. 332, tradução nossa). Por exemplo, Jin e Wang (2012) aplicaram a teoria da relevância na análise de como e por que o humor verbal no *talk show* de Joe Wong⁴⁰ é produzido, sugerindo que a teoria da relevância pode ser aplicada aos gêneros humorísticos menos formais e superando as deficiências da teoria de script semântico do humor e da teoria geral do humor verbal. Eles perceberam que os ambientes cognitivos mútuos de comunicador e audiência são condições prévias para que o humor verbal tenha sucesso. Concordamos com os autores, pois se alunos e professor não compartilham suposições mutuamente manifestas, a utilização de piadas não surtirá os efeitos esperados.

A comunicação em teoria da relevância é vista como um processo ostensivo-inferencial, ou seja: o comunicador produz um estímulo e faz com que seja mutuamente manifesto ou mais manifesto à sua audiência que ele pretende tornar evidente ou mais evidente um conjunto de suposições. Como já falamos anteriormente, de acordo Sperber e Wilson (1986, 1995), um comunicador, quando produz um estímulo ostensivo, está tentando cumprir duas intenções: a intenção informativa e a intenção comunicativa. Uma vez que a intenção informativa do comunicador é reconhecida pelo público, a comunicação é bem-sucedida. Muitas vezes, ocorre de o público perceber a intenção comunicativa, mas não reconhecer a intenção informativa do falante, e a comunicação só será bem-sucedida quando o contexto real corresponder a um contexto previsto pelo comunicador. Lembrando que o contexto, em teoria da relevância, é dinâmico e é estabelecido e desenvolvido pelos interlocutores no decurso da interação com o objetivo de selecionar as interpretações mais adequadas.

Outro ponto importante a ser levado em consideração é que o aluno, ao ouvir/ler uma piada, sempre terá a expectativa de obter a relevância ótima, ou seja, compreender os

³⁹ É expressiva a quantidade de textos conectando as noções de relevância a textos humorísticos no site de Yus <https://sites.google.com/site/franciscoyus/home>

⁴⁰ Joe Wong é um comediante de TV e participa de shows de *stand up*. Nascido na China, veio para os Estados Unidos em 1994 e fez um Ph.D. em Bioquímica na Universidade Rice, no Texas, em 1999. Ele então se mudou para Boston e começou a executar *stand up comedy* em 2002. A partir daí, sua carreira como comediante decolou. Além de participar de programas de rádios e de TV nos EUA, também apresenta um programa na China. (SHINE, 2015, tradução nossa)

estímulos com menor esforço e com os maiores efeitos contextuais possíveis. Sendo assim, de nada adianta se trabalhar uma piada com um alto custo de processamento, pois ela não será estimulante para o aluno.

Conforme Curcó (1995), a maioria dos estudiosos do humor (por exemplo, Raskin 1985, Pretorius 1990, Attardo 1994) analisa os textos humorísticos para fazer uma descrição adequada e explicar o humor verbal. A autora, entretanto, sugere que precisamos analisar como os ouvintes interpretam o humor. Para dar conta disso, temos que focar nos processos mentais pelos quais o ouvinte passa durante sua interpretação. Curcó (1995) mostra que o humor pode ser gerado pela oposição de dois conteúdos proposicionais discrepantes. O ouvinte, depois de haver processado o material disponível no contexto mais acessível, encontra um efeito contraditório e recua. Ou seja, o ouvinte, que é levado a esperar a relevância em uma determinada direção, descobre de repente algo imprevisível e tem de refazer o processo e refutar a relevância inicial para procurar um novo caminho.

Vamos mostrar como isso ocorre, baseando-nos em Curcó (1995), e utilizando o primeiro enunciado da piada seguinte, que é considerada uma piada prototípica.

Exemplo 16:

(16a) Un ladrón ha entrado en mi casa para buscar dinero esta noche. Me levanté y decidí ayudarlo.⁴¹

Para processar esse enunciado, o ouvinte formulará algumas hipóteses antecipatórias, ou seja, ele irá processar alguns dos conceitos codificados antes de outros. Essas hipóteses referem-se à estrutura lógico-sintática do enunciado. A forma lógico-sintática do primeiro enunciado (16b) pode ser representada como em (16c).

(16b) Ha entrado un ladrón en mi casa para buscar dinero esta noche.

(16c) [ALGUÉM [Un ladrón]] [FEZ ALGO [ha entrado]] [EM UM LUGAR [en mi casa]] [PARA ALGUMA FINALIDADE [buscar dinero]] [EM ALGUM TEMPO [esta noche]]

Quando o interlocutor ouve “Un ladrón”, ele terá que lhe atribuir uma categoria sintática e fazer hipóteses antecipatórias (16d):

(16d) Un ladrón hizo algo.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.megachistes.com/humor/ironizar>> Acesso em: 4 jan. 2016.

O ouvinte, após lançar essa hipótese antecipa que o ladrão deve ter feito algo. Em seguida, ele ouve “Un ladrón ha entrado”. Então, ele pressupõe que o restante do enunciado irá responder a perguntas como “Onde?”, “Quando?”, “Como?” e assim por diante. Nesse caso, ocorre um conjunto de hipóteses de antecipação. As hipóteses corretas são logicamente relacionadas umas às outras, e podem ser colocadas em uma escala na qual cada membro analiticamente implica o seu membro imediatamente anterior. Vejamos a seguir a escala de hipóteses antecipatórias para o exemplo:

- (16e) Un ladrón hizo algo
- ¿Que hizo el ladrón?
- (16f) Un ladrón ha entrado?
- ¿Dónde ha entrado un ladrón?
- (16g) Un ladrón ha entrado a mi casa.
- ¿Para qué ha entrado un ladrón a su casa?
- (16h) Un ladrón ha entrado a mi casa para buscar dinero.
- ¿Cuándo que ha entrado un ladrón a su casa para buscar dinero?
- (16i) Un ladrón ha entrado a mi casa para buscar dinero esta noche.

Um ouvinte pode produzir um número indefinido de hipóteses, mas irá formular as que lhe parecem mais relevantes. Evidentemente, nem todas as hipóteses antecipatórias são recuperadas ao mesmo tempo. No decorrer do processo de compreensão, ele irá descartar algumas e fortalecer outras, de acordo com o que lhe é mais relevante. Desse modo, o princípio de relevância auxilia na percepção da incongruência, que é fundamental para o entendimento do humor verbal.

Podemos perceber, nessa piada, que há certa ironia na incongruência gerada pelo *punchline*: “Me levaté y decidí ayudarle”, pois as suposições mais relevantes que o ouvinte faria nessas circunstâncias seriam:

- S₁ – O dono da casa ficou com medo do ladrão;
- S₂ – O dono da casa tentou agredir o bandido;
- S₃ – O dono da casa tentou fugir;
- S₄ – O dono da casa chamou a polícia.

No entanto, o dono da casa, ironizando o bandido, diz que vai ajudá-lo a procurar dinheiro. Conforme Grice (1975), a ironia implica o oposto da proposição expressa no enunciado e desrespeita a máxima de veracidade. Curcó (1995) discorda e propõe que a ironia é um tipo de incongruência que não emerge de uma interpretação oposta, mas é uma parte central do processo de interpretação. O *punchline* da piada, “Me levaté y decidí ayudarle”, não desrespeita a máxima de veracidade, muito provavelmente porque ela sugere que o dono da

casa também não tem dinheiro. Portanto, a ironia nessa piada é uma parte central do processo de interpretação. Para compreendermos a piada, não substituímos o significado “literal” por seu oposto, mas procuramos um sentido relevante para sua incongruência.

Para falar de ironia, Sperber e Wilson (2001) introduziram o conceito de *semelhança interpretativa* e de *uso interpretativo*. Para os autores, todos os enunciados são mais ou menos interpretações literais de um pensamento do falante, e as declarações irônicas são casos de uso interpretativo, nos quais um falante atribui um pensamento para outra pessoa que não ela mesma, ou para si mesmo em outro momento. Sperber e Wilson argumentam que para interpretarmos uma declaração irônica temos de reconhecer que ela ecoa, ou seja, que ela informa de maneira simultânea o que alguém diz ou poderia ter dito ou pensado, expressando a atitude do falante para com esse dizer. Conforme a teoria da relevância, a ironia é ecoica, pois ecoa um pensamento com uma atitude dissociativa de um conteúdo atribuído. Wilson (2012) nos mostra os exemplos (17a-b) a seguir:

Exemplo 17:

(17a) Príncipe Charles: Olá, eu sou o príncipe Charles.

(18b) Operador de telefone: E eu sou a rainha de Sabá.

Essa não seria considerada uma piada prototípica, pois, no primeiro enunciado, que corresponde à “exposição” e no qual o Príncipe Charles se apresenta à telefonista, tem-se a complicação e o clímax. O enunciado sugere que a resposta irônica do operador pode ser tratada como uma alusão ecoica, já que ele diz algo absurdo obtendo como resposta outro absurdo.

Jin e Wang (2012) constataram ainda que o humor vem do contraste cognitivo entre a relevância máxima e a relevância ótima. Shuqin (2013), que analisou algumas partes do seriado *The Big Bang Theory*⁴², também corroborou essa ideia. Como os autores, assumimos que a interpretação da piada decorre dos princípios cognitivo e comunicativo de relevância. Na interpretação da piada, o aluno vai comparar a informação nova com o conhecimento que ele já tem, concentrando-se nas informações que estão mais relacionadas com o seu conhecimento, fazendo suposições na tentativa de processar as informações com um mínimo esforço possível.

⁴² The Big Bang Theory (Big Bang: A Teoria, título no Brasil) é uma série de televisão americana de comédia de situação criada por Chuck Lorre e Bill Prady, que estreou no canal CBS em 22 de setembro de 2007. O show é centrado principalmente em cinco personagens que vivem em Pasadena, Califórnia: o físico experimental Leonard Hofstadter e o físico teórico Sheldon Cooper; a garçone e aspirante a atriz, que mais tarde se torna uma representante farmacêutica; o engenheiro aeroespacial Howard Wolowitz e o astrofísico Rajesh Koothrappali, amigos e colegas de trabalho de Leonard e Sheldon. (THE BIG... 2017).

Quando o aluno encontra uma interpretação que satisfaz suas expectativas, ele para. Essa seria sua interpretação otimamente relevante. Nas piadas, porém, a primeira interpretação que o aluno escolheu como sendo a mais relevante na maioria das vezes deve ser descartada ao fim da piada⁴³. Desse modo, a incongruência no humor refere-se a uma quebra de expectativa de relevância que implica uma retomada do processo de interpretação.

Vejamos como isso ocorre na piada prototípica (18) a seguir

Exemplo 18:

La esposa le dice a su marido:

– Pepe, en veinticinco años de casados nunca me has comprado nada...

– Ah, pero... ¿es que vendes algo?⁴⁴

No processo de compreensão dessa piada, a interpretação mais relevante para o enunciado da esposa é a de que a esposa gostaria que o marido lhe comprasse algo de presente. A resposta do marido, no entanto, funciona como *punchline* da piada. Para que surjam os efeitos de humor esperados, temos que descartar a primeira interpretação e levantar outra suposição, a de que o marido interpretou a mensagem da esposa como se ela estivesse perguntando a ele por que ele nunca comprou nada dela e não para ela. Podemos dizer, portanto, que há um contraste cognitivo entre a primeira interpretação e as inferências que surgem a partir do *punchline* da piada. Somente compreendendo esse contraste é que o riso ocorre.

Higashimori (2008) analisou vários tipos de piadas no âmbito da teoria da relevância e concluiu que essa teoria pode explicar o funcionamento do cérebro e dar argumentação mais explícita e exaustiva sobre as interpretações das piadas, ou seja, pode proporcionar uma melhor compreensão de vários tipos de piadas nas quais sejam possíveis duas interpretações diferentes no cérebro do ouvinte. Algumas piadas invalidam uma primeira interpretação acessível em favor de uma interpretação mais provável.

Yus (2008) considera que as características da comunicação que são propostas por Wilson (1994) podem resumir as ideias básicas da teoria da relevância em quatro afirmações que são bastante exploradas pela maioria dos humoristas. São elas:

- a) Todo enunciado tem uma diversidade de interpretações possíveis que são compatíveis com a informação linguisticamente codificada. Sendo assim, cada

⁴³ Destaque-se que, para a teoria da Bissociação, não existe descarte de informações, pois a criação da incongruência depende da primeira ideia para ser possível o choque com a segunda. Há, então, uma soma de informações, que redundam num paradoxo. Respeitamos essa teoria, mas não é essa nossa escolha teórica.

⁴⁴ Disponível em: <<http://dimeloam-cp23.webjoomla.es/index.php/ocio/chistes/128-familiares.html&letter=2&letter=2&letter=2>>. Acesso em: 4 jan. 2016

sentença que compõe um enunciado de humor pode disparar inúmeros sentidos, os quais são compatíveis com os significados standard das unidades linguísticas que compõem a sentença;

- b) Para o ouvinte/leitor, nem todas as interpretações ocorrem ao mesmo tempo, já que algumas dessas interpretações consomem mais esforço cognitivo para o processamento do que outras. Isso vai moderar a eficiência cognitiva de cada interpretação, sendo assim, diferentes interpretações levarão a diferentes graus de relevância;
- c) Os ouvintes/leitores são sempre guiados pela relevância e, à medida que vão recebendo os estímulos, vão fazendo hipóteses, vão avaliando-as, aceitando-as ou rejeitando-as;
- d) Quando o leitor/ouvinte encontra uma interpretação que satisfaça sua expectativa, ele para e então não mais procurará outra, ou seja, a primeira interpretação consistente com o princípio da relevância será a única relevante, de modo que o ouvinte pode assumir que a primeira hipótese que o satisfaz (se alguma) é a única plausível.

Conforme Yus (2010), não há uma explicação convincente sobre o motivo por que algumas pessoas riem de certas piadas e outras não riem. Para ele, a narrativa da piada envolve a manipulação de interpretações que levam a alguma incongruência durante o processamento. Os ouvintes/leitores se sentem aliviados quando conseguem perceber e resolver a incongruência. Isso não garante o riso, pois certas resoluções geram perplexidade. Para que o riso ocorra quando lemos ou ouvimos uma piada, conforme Rauen (2011), além de percebermos a incongruência e processá-la cognitivamente, devemos estar predispostos ao riso, e os estímulos de humor devem interagir favoravelmente às crenças e ideias do ouvinte/leitor.

Salazar (2011) selecionou algumas piadas presentes no contexto colombiano e as analisou desde o princípio de cooperação de Grice. Constatou que se não houver cooperação por parte dos destinatários, ou seja, se os ouvintes não estiverem dispostos a participar da atividade de ouvir piadas, mesmo que o falante cumpra com todos os parâmetros que existem para que uma piada seja engraçada, seguramente o discurso não surtirá o efeito esperado (ato perlocucionário) – neste caso, o riso. Conforme o autor, ao contar uma piada, devemos anunciar que vamos mudar o nível do discurso para introduzir a piada no diálogo. Isso viabiliza a cooperação dos interlocutores. Caso contrário, é muito provável que ninguém ria e, além disso, o falante sofra desaprovação e passe por inconveniente.

Conforme Silveira e Feltes (2002, p. 37), “comumente prestamos atenção a estímulos que, em alguma medida, vêm ao encontro de nossos interesses ou que se ajustam às circunstâncias do momento”. Sendo assim, caso a piada não nos seja interessante naquele momento, dificilmente riremos.

Biegajlo (2014) fez um estudo sobre a compreensão de piadas à luz da teoria da relevância e deu ênfase especial às três formas de interpretação do enunciado, que já haviam sido propostas por Sperber (1994a):

- a) Otimismo ingênuo: quando o comunicador é assumido como benevolente e competente e o ouvinte para o processo de compreensão na primeira interpretação que é recuperada.
- b) Otimismo cauteloso: quando o comunicador é benevolente, mas não necessariamente competente e o ouvinte não para a compreensão na primeira interpretação que vem a sua mente, mas na primeira que ele acredita que o comunicador pode ter pensado que seria o suficiente para ele produzir efeitos cognitivos relevantes.
- c) Compreensão sofisticada: quando o ouvinte não assume, mas acredita que o comunicador é benevolente e competente. Assim, o público para o processo de compreensão da piada na primeira interpretação que o comunicador pode ter pensado que parece relevante o suficiente para ele.

Para a Biegajlo (2014, p. 3, tradução nossa) “a compreensão de piadas em relação às estratégias cautelosas e sofisticadas é um processo de inferência complexa em que se encontram preenchidos os dois tipos de intenções (informativas e comunicativas)”. Segundo Caldeira (2016, p. 46), “a estratégia de compreensão sofisticada permite lidar com situações em que os falantes não são benevolentes, pois estes podem pretender uma interpretação que pareça relevante o suficiente sem de fato o ser”.

Para que entendamos melhor essas três formas de interpretação, imaginemos que Ana, que é casada com Pedro, diz (19) a seu marido:

Exemplo 19:
As crianças já estão dormindo.

No nível de um *otimismo ingênuo*, Pedro interpretará o enunciado (19) seguindo o caminho de menor esforço e parará na primeira interpretação. A conclusão de sua inferência é uma metarrepresentação de primeira ordem, segundo a qual, Pedro compreenderá a declaração de Ana literalmente como: “As crianças já estão dormindo”.

No nível de um *otimismo cauteloso*, Pedro não pode parar o seu processo de compreensão na primeira interpretação, então ele avalia sua interpretação à luz do que sabe e pensa sobre Ana. Nesse caso, ele gera uma metarrepresentação de segunda ordem, segundo a qual, por exemplo, o enunciado de Ana pode ser interpretado como uma pista para que ambos durmam: “É hora de irmos dormir também”.

No nível de uma *compreensão sofisticada*, Pedro segue o caminho de menor esforço e para na primeira interpretação que Ana poderia ter pensado ser relevante o suficiente para ele. Assim, Pedro pode acessar várias interpretações alternativas viabilizadas pelo fato de as crianças terem dormido e eles poderem ficar a sós.

Biegajlo (2014) defende que a comunicação de humor, entre muitos fatores, depende de duas estratégias conectadas com o que o ouvinte sabe a respeito do comunicador e com quais interpretações o comunicador assume que o ouvinte acessaria facilmente. Se esses dois critérios forem conhecidos pelo ouvinte e comunicador, a atribuição de intenções seria uma tarefa impecável e intacta. A autora acredita que a interpretação ingênua explicaria a razão pela qual algumas pessoas não entendem determinadas piadas. Ela sugere que isso ocorre porque o ouvinte para na primeira interpretação que lhe parece relevante e não consegue recuperar o significado do falante. Observemos a piada (20) a seguir:

Exemplo 20:

Dos amigos:

– Oye, pues mi hijo en su nuevo trabajo se siente como pez en el agua.

– ¿Qué hace?

– Nada...⁴⁵

Nessa piada, o ouvinte deve identificar a ambiguidade, transmitida explícita e implicitamente, inerente à produção de efeitos humorísticos:

(20a) ‘Nada’ = verbo nadar na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

(20b) ‘Nada’ = coisa nenhuma;

É muito provável que um público ingênuo compreenda o enunciado literalmente, acessando somente o significado (20a), “nada” como “verbo nadar na terceira pessoa do singular do presente do indicativo”. Isso ocorre porque ele segue o caminho de menor esforço e para na primeira interpretação que vem à sua mente, e como estamos falando de algo que é

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/CHISTECHISTE.xDxD/posts/531224396929600>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

semelhante a um peixe na água, muito provável que o leitor/ouvinte ingênuo pare na primeira interpretação. Assim sendo, o interlocutor produz efeitos cognitivos, mas não detecta o humor da piada, ou seja, consegue detectar a intenção comunicativa, mas não descobre qual é intenção informativa, por isso não acha graça.

Para compreender uma piada, o ouvinte tem de ser primeiramente avisado de que se trata de uma piada e, além disso, quando aparece o *punchline* – na piada acima seria o último enunciado – ele deve procurar outra interpretação. Portanto, ele deve constatar que na piada há duas interpretações normalmente não conectadas, e que é necessário localizar as duas, selecionar uma e descartar a outra. Somente assim o ouvinte detecta o humor do enunciado.

Biegajlo (2014, p. 9) conclui:

Não é possível derivar quaisquer efeitos cômicos quando a estratégia de otimismo ingênuo é seguida nas piadas. A piada, assim como muitos outros tipos de comunicação ostensiva-inferencial, depende de leitores/ouvintes atentos que não parem na primeira interpretação que vem à sua mente. (tradução nossa).

A autora ainda ressalta que a estratégia de otimismo cauteloso ajuda o ouvinte a compreender a parte engraçada da piada, mas apenas em ‘piadas de estruturas simples’⁴⁶. Para ela, somente a estratégia sofisticada garante a resolução do humor independente da estrutura da piada. Assim, uma audiência sofisticada, ao ouvir a piada anterior, rejeita a primeira interpretação, já que o comunicador tem uma intenção de humor, e, então, procura por outra interpretação que gere os devidos efeitos humorísticos.

A partir da perspectiva da teoria da relevância, Yus (2008) propõe uma classificação de piadas. Ele argumenta que necessitamos determinar se, para criar um efeito humorístico, a intenção do humorista está focada na obtenção do conteúdo explícito da piada (explicatura), na recuperação de suposições contextuais do público, na derivação de implicações contextuais (implicatura) ou em qualquer combinação dessas.

O autor classifica as piadas em quatro grupos:

- a) Piadas com base na interpretação explícita ou interpretações explícitas alternativas;
- b) Piadas que geram humor a partir de um confronto entre o conteúdo explícito e as informações implícitas recuperadas a partir do contexto;

⁴⁶ Biegajlo (2014) usa o termo para textos humorísticos cuja interpretação literal é muito semelhante à não literal.

- c) Piadas baseadas na responsabilidade do público em extrair a informação implícita a partir do contexto, a fim de obter implicaturas; e
- d) Piadas cuja principal fonte de humor reside no reforço ou na invalidação de informações estereotipadas de *background* frequentemente assumidas sobre a sociedade na qual o público vive.

Vale dizer que iremos detalhar melhor a classificação de piadas de YUS (2010) na seção 4.3, pois iremos utilizá-la para selecionar piadas adequadas a serem trabalhadas em sala de aula, considerando níveis de aprendizagem e de domínio do idioma-alvo.

Dado que argumentamos que o humor facilita o processo de ensino-aprendizagem, desenvolveremos abaixo conexões entre humor e ensino.

3.4 HUMOR E ENSINO

Os textos de humor que aparecem nos manuais de ensino de língua espanhola, na maioria das vezes, são apenas distração ou entretenimento. Em geral, os alunos podem ler, se desejarem, e o emprego em sala de aula fica a critério do professor. Podemos verificar isso no exemplo retirado do livro *Síntesis* de Ivan Martín (2010), apresentado na página seguinte.

Na imagem, podemos constatar que aparece a entrada “Gramática Básica” e o título “Presente do Indicativo”, em seguida aparece a tira cômica. Nela percebemos que aparecem alguns verbos no presente do indicativo, mas não há uma discussão sobre a utilização desses verbos, sobre a interpretação da tira, sobre Liniers ou Macanudo⁴⁷. Depois da tira, há um exercício para completar com os verbos no presente do indicativo, não havendo nenhuma discussão sobre a tira anterior.

Há também situações nas quais se coloca um texto de humor⁴⁸ cujo grau de processamento é tão alto, que o aluno deve buscar as palavras no dicionário e fazer uma análise do texto para compreendê-lo. Nesse caso, perde-se o objetivo principal do texto de humor – o riso, pois até o aluno conseguir compreendê-lo, o texto perdeu sua função. Noutros termos, o custo de processamento é tão alto que os efeitos cognitivos acabam não compensando.

⁴⁷ Liniers é o segundo nome de Ricardo Siri (nascido em Buenos Aires, em 1973). Desde 2001 publica a tira Macanudo no diário argentino “La Nación”. (LINIERS... 2017)

⁴⁸ Vale ressaltar que não encontramos piadas nos textos didáticos, somente outros textos de humor como tiras, crônicas, cartuns.

Figura 4 – Exemplo de utilização de piadas

capítulo 3

GRAMÁTICA BÁSICA

PRESENTE DE INDICATIVO

Adaptado de Litiers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

1 Completa la tabla con los verbos en presente de indicativo:

Despertarse	Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
me despierto	desayuno	leo	salgo	trabajo	vuelvo	ceno	me acuesto
te despiertas	desayunas	lees	sales	trabajas	vuelves	cenas	te acuestas
se despierta	desayuna	lee	sale	trabaja	vuelve	cena	se acuesta
nos despertamos	desayunamos	leemos	salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	nos acostamos
os despertáis	desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
se despiertan	desayunan	leen	salen	trabajan	vuelven	cenan	se acuestan

2 Lee estos fragmentos del cuento "En el insomnio", del cubano Virgilio Piñera, ordénalos y destaca los verbos en presente de indicativo:

2 A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz.

4 A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

3 Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede el médico habla mucho pero el hombre no se duerme.

1 El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarro. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormirse.

Virgilio Piñera, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1999.

47

Fonte: MARTÍN, I. Síntesis – curso de língua espanhola: ensino médio, V.1. São Paulo: Ática, 2010

Portanto, para que uma piada funcione, ela deve ser escolhida de tal modo que as dificuldades léxicas, fonéticas, gramaticais e culturais não impeçam seu rápido processamento. Caso contrário, o estudante não poderá resolver espontaneamente o mistério da piada, ou seja, não poderá resolver a incongruência, e o humor não chegará a sua mente.

Por outro lado, a inserção de piadas que o estudante consiga entender rapidamente pode criar um clima agradável de integração, que é promotor da aprendizagem. Consideramos isso muito importante, pois argumentamos que quando conseguimos fazer nosso aluno rir a partir de um *input* linguístico, estamos fazendo com que aumentem as possibilidades de que os estudantes lembrem desse *input*. Isso tem a ver com a memória de que já falamos anteriormente. É comprovado cientificamente que o riso aumenta os níveis de dopamina no cérebro – hormônio que faz as pessoas rirem – e diminui os níveis de hormônio de estresse. Essa equação química promove a eficácia da memória.

Nas últimas décadas, vários estudos foram elaborados para investigar o papel do humor no processo ensino/aprendizagem. Segue-se uma coletânea dessas investigações.

Ziv (1988) elaborou dois experimentos em Israel a fim de determinar os efeitos do humor na aprendizagem dos alunos. No primeiro, participaram 161 alunos do curso de estatística e, em seguida, 132 alunas do curso de psicologia. O professor utilizou recursos humorísticos selecionados de acordo com estudos prévios e utilizou como instrumento de avaliação um exame final. Os resultados evidenciaram alta correlação entre humor e aprendizagem. Ziv enfatiza que as condições nas quais ele introduziu o humor tinham relação direta com os conteúdos lecionados e eram caracterizadas como atrativas. O autor argumenta que não se deve utilizar de sarcasmos em sala de aula devido a seus efeitos negativos. Ele destaca que há diferentes gêneros de humor e cada professor deve refletir sobre qual gênero lhe resulta mais acessível, incluindo o humor espontâneo. Ele ressalta que nem todos os professores se dispõem a utilizar o humor e há mesmo professores que acreditam que essa estratégia é perigosa ou ainda que não se sentem cómodos com ela.

Rareshide (1993) realizou uma entrevista com 50 professores de 5º e 6º ano do ensino fundamental nos EUA para investigar como utilizam o humor, o valor que lhe dão, as razões que os fazem incluí-lo e os tipos de humor mais apropriados para a aula. Os resultados evidenciaram que as razões mais frequentes citadas pelos docentes que utilizam o humor incluem a melhoria do ambiente da aula, o despertamento do interesse e a melhoria da relação entre professores e seus alunos. A maioria dos docentes concorda em não utilizar o sarcasmo e considera que o uso do humor varia de acordo com o nível de inteligência e maturidade dos alunos. Os professores consideram também que o humor não representa um assunto periférico,

mas inerente ao ensino. Além disso, os docentes revelaram que empregar o humor os ajuda a reduzir as próprias tensões. E ainda destacam que se deve usar o humor apropriado ao nível dos alunos. Muitos dos docentes demonstraram mais interesse pelo humor espontâneo, do que pelo humor planejado.

Rainsberger (1994) examinou a forma como os alunos e professores do 5º e 6º anos do ensino fundamental dos EUA utilizam o humor como uma ferramenta para enfrentar as situações escolares. Para isso, ele aplicou um questionário a 98 alunos entre 9 a 11 anos, de todas as classes sociais, e 23 professores. Os resultados mostraram que alunos e professores concordam que a introdução do humor na aula reduz o estresse e a tensão em ambos os grupos. Rainsberger concluiu que o humor constitui importante técnica para integração entre alunos e professores e entre alunos e seus colegas.

Whisonant (1998), em sua tese de doutorado, examinou os efeitos dos estímulos humorísticos na aprendizagem de estudantes universitários norte-americanos sobre conteúdos de um programa de instrução pelo computador. O autor procurou constatar se o humor dado previamente à apresentação dos conteúdos era mais efetivo para ajudar aos estudantes a se lembrarem da informação e desfrutar dela do que em uma apresentação sem humor. Os resultados apontaram para uma correlação positiva entre humor e aumento da aprendizagem.

Frymier e Wanzer (1998) estudaram a relação entre o humor e a aprendizagem com alunos universitários norte-americanos. Os autores aplicaram um questionário a 314 alunos que cursavam a disciplina de Introdução à Comunicação, solicitando-lhes que respondessem o instrumento, levando em conta o professor da aula imediatamente anterior. Os resultados mostraram uma correlação positiva entre o humor e a aprendizagem. Os alunos sugeriram que apreciam mais professores bem-humorados, engraçados, admitindo que eles conseguem memorizar e aprender mais com esses professores.

Steele (1998), em sua dissertação, investigou os efeitos positivos e negativos da utilização do humor na sala de aula. O autor aplicou um questionário a 65 alunos do segundo ano do ensino médio em uma escola norte-americana, na qual os estudantes deveriam escolher a resposta que mais se adequasse a sua opinião, assinalando uma escala de 1 a 5. Os resultados mostraram que os alunos consideraram o humor uma ferramenta útil que possui o professor para reduzir o estresse e a tensão assim como para melhorar o ambiente da sala de aula. Além disso, observou que os alunos se sentem mais animados a participar e prestar atenção aos conteúdos, quando se introduz o humor nas aulas, desde que esta estratégia não seja utilizada para humilhar e/ou para envergonhar.

Fernández (1999) escreveu um artigo sobre a utilização de textos de humor no ensino do espanhol para estrangeiros e concluiu que aplicar o humor no ensino do espanhol pode ser sumamente frutífero apesar de certas dificuldades. Segundo a autora, para que a utilização de textos com humor surtisse o efeito esperado, deveriam ser cumpridas várias condições:

Que seu conteúdo linguístico seja facilmente compreensível pelos alunos, com o objetivo de que surta efeito sua função humorística de modo espontâneo; que não se incluam como um mero acréscimo ou como mais um texto de compreensão escrita; que se vinculem diretamente aos objetivos linguísticos que estamos apresentando em sala de aula. (FERNÁNDEZ, 1999, p. 85, tradução nossa).

Torok, Morris e Lin (2002) investigaram as percepções de alunos e professores universitários norte-americanos sobre os estilos de ensino dos docentes e o uso do humor nas aulas e avaliações. Os autores elaboraram um questionário e o aplicaram a três professores de diferentes disciplinas e a 124 alunos. Solicitaram que os alunos, ao responderem o questionário, pensassem no professor da aula anterior. Os resultados mostraram que os alunos consideraram que a grande maioria dos professores utilizam o humor em forma de histórias, comentários divertidos, piadas e sarcasmos. A maioria dos professores é favorável a usar construtivamente o humor, já que essa estratégia promove um ambiente agradável, ajudando aos alunos a aprenderem melhor os conceitos. Tanto professores como alunos preferem comentários e histórias divertidas a piadas ou humor profissional. Porém, na hora das avaliações, os estudantes preferem deixar o humor de lado. O sarcasmo, mais uma vez, é considerado negativo devido à possibilidade de ofender. Por outro lado, comentários e histórias divertidas, piadas ou humor profissional são gêneros de humor que os alunos consideram positivos para as aulas. Nessa pesquisa, 79% dos estudantes responderam que o uso do humor por parte do professor é positivo e construtivo.

Gurtler (2002) investigou, de modo qualitativo e exploratório e mediante entrevistas abertas, teorias pessoais e opiniões de professores e alunos adolescentes alemães sobre o que é o humor e suas características no contexto da sala de aula. Os resultados indicaram que, para os docentes, o humor é uma característica pessoal que nem sempre se desenvolve, que há diferentes níveis de humor associados à autorreflexão, que o humor é parte integrante da vida e que as formas negativas do humor podem ferir as pessoas. Os alunos consideraram o riso muito importante e sugeriram que os professores deveriam rir mais e permitir aos alunos desfrutar de seu próprio humor, desaprovando formas negativas de humor. Os estudantes ressaltam que o

humor não deveria ocupar toda a aula, evitando o que eles chamaram de descontrole da aprendizagem.

Morrissey (2002) buscou provar que o humor tem um efeito positivo na aprendizagem em sala de aula. O autor trabalhou com 76 alunos de uma escola de arte dos EUA, que tinha, em média, 19 anos de idade. Cada participante recebeu uma aula na qual se incluíssem tiras ou desenhos cômicos relacionados com o tema e uma sem a inclusão do humor. Depois, aplicou uma prova de múltipla escolha, na qual foram avaliados os conteúdos da lição anterior. Outra vez, os resultados sugerem que o humor favoreceu a aprendizagem.

Pirowicz (2010) investigou, em sua dissertação de mestrado, se a utilização do humor por parte de quem ensina favorecia o processo de ensino-aprendizagem. A autora argentina utilizou uma mostra de artigos sobre as investigações empíricas – muitos deles já citados anteriormente – sobre a inclusão do humor na aula. Realizou, então, um estudo qualitativo e concluiu que há uma influência positiva na utilização adequada do humor nos processos de ensino-aprendizagem, pois modificam aspectos interpessoais e intrapessoais, como os afetivos, sociais e cognitivos.

Martínez e Coria (2013) desenvolveram um estudo sobre a inserção do humor como recurso metodológico no ensino de Estatística, a partir de uma análise do valor pedagógico e suas significações, visando a dar uma proposta didática para a utilização do humor. Como resultado, perceberam que o humor melhora os processos cognitivos e a fixação dos conteúdos, além de incidir positivamente na aquisição dos conhecimentos.

Em síntese, os resultados de todos esses estudos fortalecem nosso argumento inicial de que o humor facilita o processo de ensino-aprendizagem, já que essa estratégia cria um clima agradável, reduzindo o estresse e a tensão; estabelece uma relação mais próxima entre professores e alunos; desperta o interesse dos alunos; motiva os alunos; traz benefícios cognitivos e, portanto, contribui com os resultados acadêmicos.

Também foi possível perceber em alguns estudos que o material deve estar muito bem preparado e relacionado com conteúdo estudado para ser atrativo e interessante. Todavia, em diversos estudos, notamos que o sarcasmo e o humor negativo têm efeito contrário, ou seja, prejudicam a aprendizagem. Isso sugere que, quando bem empregado, ou seja, em situações que ilustram os pontos principais de um conteúdo, o humor é um facilitador da aprendizagem.

Percebemos, tanto na pesquisa de Rareshide (1993) como na de Torok, Morris e Lin (2002), que os alunos preferem o humor espontâneo, favorecendo o humor incluso em histórias e comentários ao humor pré-formatado como é o caso de piadas, por exemplo. Todavia, na maior parte dessas pesquisas, o texto de humor não é objeto de aprendizagem, mas

elemento útil para a criação de um clima agradável em sala de aula. Nosso foco nesta tese, é a promoção de aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de textos de humor. Dessa forma, o humor extrapola a noção de mero entretenimento, tornando-se uma ferramenta útil para discutir a cultura, as estruturas linguísticas, a fonética, a semântica, a pragmática.

Apesar de considerarmos relevante o humor espontâneo, temos de admitir que a promoção de humor espontâneo depende do estilo de cada profissional. Há professores tímidos ou retraídos. Caso diferente é o da utilização de humor pré-formatado, uma vez que a utilização de uma piada, por exemplo, independe das características dos professores.

O humor é bem-vindo em todas as situações, faz bem para a saúde, para os relacionamentos e, evidentemente, para a aprendizagem. Concordamos com Sánchez (2000, p. 8, tradução nossa) quando diz que “tudo com humor é mais tolerável; se o humor está na vida cotidiana, por que vamos excluí-lo da sala de aula? Sua presença nas aulas é importante, desejável, útil e benéfica”. Uma aula, na qual o riso e as emoções positivas proliferam, é um lugar em que é agradável estar, aprender e prestar atenção, ou, no caso do professor, de trabalhar e ensinar (BARRIENTOS, 2013).

Conforme Fernández (1999), compreender uma piada requer que nossa mente trabalhe de um modo mais global do que o habitual, que funcione de um modo holístico. Ao receber um discurso linear, sem elementos ambíguos ou figuras retóricas, a informação verbal é processada quase que totalmente pelo hemisfério esquerdo do cérebro. No entanto, quando há algo que faz com que reestruturemos a informação que recebemos para que possamos compreendê-la, desfazendo ambiguidades, entra também em jogo o hemisfério direito (onde estão lateralizadas tarefas mais holísticas). Com os dois hemisférios em funcionamento, a possibilidade de que recordemos o conteúdo apresentado é muito maior.

Além de o humor ajudar a criar um ambiente positivo e relaxado na sala de aula, argumentamos que a utilização do gênero piada no ensino do espanhol para brasileiros facilita a apresentação de língua autêntica, normalmente de registro coloquial ou familiar, em contextos comunicativos reais. O material humorístico é uma das representações mais próximas do cotidiano de uma comunidade, de suas inquietações, pensamentos, caráter e modo de se expressar. Por isso, é preciso considerar que os textos de humor não se resumem a conteúdos linguísticos, mas incluem aspectos culturais, que sempre devem ser levados em conta pela diversidade de possibilidades que nos oferecem. O humor, portanto, está estreitamente ligado à cultura e, por meio de sua utilização, podemos introduzir diferentes elementos culturais dos países falantes da língua estrangeira.

Para reforçar o que expusemos anteriormente, citamos uma lista elaborada por Solís (2012, p. 62), que detalha sinteticamente os benefícios que o humor pode aportar neste âmbito.

- Gera um ambiente positivo e construtivo;
 - Evita condutas agressivas e hostis;
 - Serve de apoio e confiança;
 - Gera uma atitude de tolerância;
 - Aumenta a coesão entre os membros do grupo;
 - Proporciona sentimentos de alegria e encanto;
 - Persegue a integração de todos os sujeitos;
 - Fomenta a boa disposição;
 - Desdramatiza situações conflituosas;
 - Gera momentos de encontro e diálogo;
 - Conduz à paciência;
 - Produz um clima prazeroso e próximo.
- (Tradução nossa)

Apesar de os textos humorísticos serem uma ferramenta bastante útil, o humor não pode ser visto como um fim por si só. Quando o professor utiliza o humor como recurso didático, sua meta deve ser a de mediar pedagogicamente através do humor. O riso é um dos seus objetivos, mas não o único. O humor pelo humor não traz contribuições para o ensino. Pensamos que o professor deve utilizar o componente humorístico para trabalhar diferentes conteúdos gramaticais, fonéticos, linguísticos, culturais, entre outros. Por conseguinte, é essencial que o docente tenha bastante clareza sobre os objetivos pelos quais está trabalhando aquele determinado texto de humor.

Vale finalizar dizendo que a utilização do humor é válida no ensino de diferentes disciplinas. Todavia, quando o objetivo é ensinar uma língua estrangeira através de textos de humor, há certa dificuldade tanto para o professor (por exemplo, na seleção do material adequado), como para o aluno (especialmente, na compreensão do humor). Para que as piadas, por exemplo, despertem interesse e cumpram seu papel, o professor deve ter em mente o ambiente cognitivo de seus alunos, considerando fatores como a idade, crenças religiosas, nível social. Isso põe em evidência que a piada deve ter um conteúdo linguístico, extralinguístico, cultural e pragmático que seja facilmente compreensível por todos os alunos. Caso contrário, ela não surtirá os efeitos esperados e será somente mais um texto para se trabalhar a compreensão verbal. Caso o aluno não entenda o humor que está sendo trabalhado, ou, por alguma razão, caso não goste daquele tipo de piada, por exemplo, a utilização desse gênero textual pode gerar efeito contrário, ou seja, um clima tenso, desagradável, constrangedor que dificulta a aprendizagem.

Argumentamos que a teoria da relevância pode auxiliar nesse processo de escolha de materiais relevantes para o ensino. Por meio dessa teoria, o professor pode prever as possíveis inferências e conclusões que os alunos farão e, a partir disso, optar por materiais que gerem menos custo de processamento e maiores efeitos cognitivos.

No processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, sabemos que o ideal é que o aluno, para compreender um texto na língua meta, pense nessa língua sem traduzi-la. Todavia, o estudante em fase inicial de aprendizagem começa o processo de compreensão de um texto pela tradução, assunto que desenvolveremos no próximo capítulo.

4 TRADUÇÃO

Como já foi dito anteriormente, o aluno em fase inicial da aprendizagem passa inconscientemente pelo processo de tradução. Dificilmente ele compreenderá o idioma sem traduzi-lo à língua materna. Discutiremos, então, neste capítulo, sobre algumas noções de tradução: relacionaremos a teoria da relevância com a tradução; a tradução com o ensino e a tradução com o humor.

4.1 TRADUÇÃO E RELEVÂNCIA

Conforme Alves (2004, p. 1), a tradução “é uma atividade cognitiva complexa caracterizada por um ritmo cognitivo específico que requer a utilização de múltiplas habilidades”. A teoria da relevância pode auxiliar o professor e o aluno a produzir a tradução adequada para a língua materna, ou seja, uma tradução que gere os mesmos efeitos contextuais com baixo custo de processamento tal como ocorre na língua estrangeira. Embora essa teoria não seja uma teoria específica sobre a tradução, podemos citar alguns estudiosos como Gutt (1989), Alves (1995), Yus (2010) que já aplicaram seus princípios para explicar o processo de tradução.

Como já relatamos anteriormente, a teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995) tenta entender como os falantes (comunicador e audiência) interpretam os enunciados. Esta teoria, além de explicar como funciona a linguagem, explica como funciona a comunicação humana. A tese central dessa teoria é que as expectativas de relevância que um enunciado suscita devem resultar tão precisas e predizíveis que guiem o ouvinte até o significado do falante. O objetivo da teoria é explicar em termos cognitivos razoáveis a que equivalem essas expectativas de relevância e como estas podem contribuir para uma visão empírica aceitável do processo de compreensão (SPERBER; WILSON, 1994b, p. 239). Com relação à tradução, o tradutor acaba sendo um mediador entre falantes e ouvintes. Desse modo, no processo de comunicação mediado por uma tradução, não há somente as intenções do falante, mas também as intenções do tradutor.

Para Sperber e Wilson, a comunicação ocorre devido a um processo ostensivo-inferencial. Os autores definem ostensão como “a conduta que faz manifesta a intenção de fazer manifesto algo” e a inferência como o “processo cognitivo que permite ao destinatário a dedução” (1994b, p. 87). Na tradução, como uma situação de comunicação muito particular, o tradutor deve ficar atento para utilizar todos os recursos linguísticos e extralinguísticos a seu

alcance (atos ostensivos) e tentar causar o mesmo efeito (ou ao menos similar) no destinatário do texto traduzido.

Disso se deduz que, na comunicação monolíngue, há um rol tipificado para cada pessoa – um comunicador que manifesta uma intenção e um ouvinte que faz deduções baseadas em suposições. No processo de comunicação bilíngue, por sua vez, além do comunicador e do ouvinte, há um tradutor que desempenha ambas as funções. O tradutor deve tentar descobrir qual a intenção do comunicador, com o objetivo de reenviar a mesma mensagem, com a mesma intenção, buscando conseguir o mesmo efeito no destinatário da língua materna. Se na comunicação bilíngue (ou tradução) não se conseguir os mesmos efeitos que foram produzidos na comunicação monolíngue, podemos dizer que é uma “má” tradução, ou, como dizem Sperber e Wilson (2001), um ato de fala infeliz.

Conforme Arango (2013), esse ato de fala infeliz pode ocorrer devido às questões contextuais. Quando uma audiência possui crenças, cultura ou um ambiente cognitivo diferente de seu comunicador, a mensagem emitida não será de seu interesse e, por conseguinte, não será relevante. O contexto é, portanto, fundamental no processo de tradução/comunicação. Sperber e Wilson (2001) dizem que o contexto vai além do linguístico e extralinguístico. Para os autores, há os seguintes contextos: físico, empírico, natural, prático, histórico e cultural. Nesse sentido, argumentamos que o professor, para não praticar um ato de fala infeliz e atender ou até mesmo superar as expectativas do aluno, deve levar em conta todos esses contextos ao explicar/traduzir uma piada. Dessa forma, deve conhecer as suposições, as intenções, o ambiente cognitivo, a bagagem cultural, os interesses e a formação acadêmica dos seus alunos, tudo isso para descobrir o que lhes é relevante.

Concordamos com Alves (2001, p. 52) quando ele argumenta que ocorre a comparação de duas formas proposicionais e a atribuição de um nível ótimo de semelhança interpretativa entre elas no processo de tradução. Esse nível só pode ser obtido no momento em que os efeitos contextuais de duas formas proposicionais alcançarem a maior congruência possível com um mínimo de custo cognitivo. Isso está de acordo com o princípio de relevância. Se a escolha do tradutor for inadequada, ela poderá ter efeitos diferentes dos pretendidos. Alves (2001, p. 106) complementa que a teoria da relevância presta contribuições significativas para os estudos da tradução, pois

postula que o efeito contextual gerado através do processamento inferencial das implicaturas presente nos enunciados, respaldado pelas informações contextuais disponíveis nos ambientes cognitivos dos tradutores, possibilitará o direcionamento do processo tradutório de forma tal que a conclusão deste processo culmine com o encontro da semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais.

Semelhança interpretativa é a semelhança entre formas proposicionais da língua de partida e da língua de chegada que compartilham propriedades lógicas. Consideramos que o tradutor sempre deve buscar semelhança interpretativa entre o texto de partida e o texto de chegada. A semelhança interpretativa deve ser sempre o fator-chave para guiar os mecanismos inferenciais e os processos de tomada de decisão de todos os informantes. Quanto mais informações novas ou implicações forem geradas, maior será o efeito contextual e, conseqüentemente, mais relevante será considerada pelo tradutor.

Gutt (1989) defende a ideia de que a tradução não é um processo descritivo, mas interpretativo. Ele tenta escapar da dicotomia tradução boa ou ruim através do conceito de semelhança interpretativa. Para Alves (2001, p. 183), “o tradutor não deve reproduzir o estilo do autor, mas revelar um estilo próprio que se assemelhe interpretativamente ao estilo do autor. A tradução não é uma cópia, mas uma transformação, uma contextualização”.

Conforme Mateo (1998), a teoria da relevância oferece as ferramentas adequadas para compreender a forma como as pessoas de diferentes origens culturais reagem às mesmas informações e que efeitos essas informações geram para pessoas de diferentes origens. O tradutor não tem de apenas conhecer os significados para fazer a tradução, ele deve traduzir as intenções de uma língua para outra. O que auxilia para alcançar esse objetivo é a inferência, pois o tradutor consegue através dela:

- a) isolar e caracterizar os diferentes significados que pode contribuir para uma interpretação satisfatória de um enunciado em um nível conceitual e cognitivo. (Conceitos diferentes para as mesmas palavras); e
- b) escolher, com o auxílio de informações adicionais, (contexto, o conhecimento mútuo e enciclopédico, recursos paralingüísticos) o conceito que melhor responde aos seus interesses comunicativos e aplicá-lo para as declarações que ouvem. (MATEO, 1998, p. 173, tradução nossa).

Apesar do caráter universal assumido de inferência (baseado em sistemas idênticos de processamento cognitivo e enunciação-decodificação para todos os idiomas), há também um lado mais individualista na forma como acessar e perceber significados. É uma resposta pessoal determinada por fatores psicológicos (humor, atenção, interesse, outros) e por razões sociológicas (linguagem utilizada, cultural e idiosincrasia nacional). Este segundo aspecto da inferência é mais evidente no caso de relevância comunicativa e pode conduzir a uma ampla gama de possibilidades interpretativas quando for aplicado à tradução.

A percepção da relevância de um destinatário, em um ambiente comunicativo, no qual um comunicador ostensivamente dirige uma mensagem para ele, pode ativar diferentes processos inferenciais, dependendo se o destinatário fala a mesma língua ou outra diferente e

ainda se ele usa padrões culturais semelhantes ou diferentes. Nesse contexto, o falante/escritor pode expressar conceitos e ideias que irão transportar uma carga informativa diferente, dependendo do idioma do destinatário e da experiência cultural. Implicaturas, então, variam e também varia a forma como o leitor antecipa significados e procura uma interpretação relevante.

Além desse caráter íntimo de compreensão, também existem padrões sociais de inferência, praticamente compartilhados por todos os membros de uma mesma comunidade, onde as expectativas sobre determinadas mensagens e declarações são igualmente ajustadas. Sendo assim, os efeitos contextuais de um enunciado ou sentença produzida em um determinado idioma variam profundamente se forem escutados ou lidos por ouvintes ou leitores cuja língua materna é diferente e, para a qual, há expectativas diferentes. Em consequência, implicaturas, ostensão, características linguísticas e pragmáticas, o fortalecimento ou enfraquecimento do processamento inferencial do ouvinte da mensagem em língua materna serão diferentes do ouvinte de língua estrangeira.

O tradutor deve gerar pressupostos de relevância na língua de chegada semelhantes aos gerados pela mensagem na língua de partida. É imprescindível que os objetivos comunicativos alcançados entre autor e leitor da língua de partida e da língua de chegada coincida com os objetivos comunicativos experimentados pelo leitor da língua de origem. Os tradutores têm de tentar fazer com que esse fluxo interpretativo seja o mais eficaz possível.

Portanto, o tradutor é uma espécie de intermediário que deve preencher as lacunas culturais, linguísticas e comunicativas entre autor e leitor. Ele é o principal responsável pelo sucesso na forma como o leitor infere as premissas certas e todos os efeitos contextuais do significado original. Sendo assim, ele deve assegurar que o equilíbrio entre efeitos contextuais e esforços de processamento alcançados por seu leitor na língua de partida seja equivalente ao saldo alcançado pelo leitor na língua de chegada. Este objetivo levanta um problema: como o tradutor vai saber se o efeito resultado do texto para o leitor da língua de partida é semelhante ao efeito produzido pelo leitor do texto da língua de chegada? (GUTT, 1989, p. 48). Para isso, o tradutor tem de ter um amplo conhecimento da língua fonte e da língua alvo, deve conhecer aspectos comunicativos, culturais e sociais da linguagem. O tradutor deve processar o texto de partida e inferir os significados, como se fosse um leitor nativo. Depois disso, deve começar a elaborar o texto de chegada de acordo com as expectativas dos leitores, tentando produzir uma mensagem que cumpra as expectativas do ponto de vista cognitivo, linguístico e social.

4.2 TRADUÇÃO E ENSINO

O papel da tradução no ensino das línguas foi variando no decorrer da história da didática das Línguas Estrangeiras. O método de gramática e tradução, conhecido também como método tradicional, que foi predominante até 1970, outorgava um papel fundamental à tradução. Conforme Stern (1992), essa abordagem postulava que a primeira língua servia como sistema de referência na aprendizagem de uma segunda língua, e o ensino aconteceria utilizando a língua materna. A ênfase no processo de aprendizagem era dada às habilidades de ler e escrever praticamente ignorando as habilidades de falar e ouvir. O ensino da gramática era apresentado de um modo sistemático e organizado aplicando o método dedutivo. Apresentavam-se as regras aos alunos e depois queriam que sua aplicação fosse encontrada nos textos e logo se praticavam exercícios de tradução. Nesse método, a escrita tinha um papel fundamental, por isso a memorização de listas de palavras e a tradução de textos literários possuíam um papel central.

Posteriormente, com o método direto, a língua materna desaparece do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e se exclui qualquer atividade relacionada com a tradução. Conforme Leffa (1988), as técnicas dessa abordagem se aplicavam, principalmente, à leitura em voz alta, exercícios de pergunta por parte do professor e respostas por parte do aluno, complementação de espaços em branco, ditados e composições escritas.

Atualmente, com a abordagem comunicativa, alguns professores estão tentando reabilitar a tradução. Atkinson (1987) argumenta que o uso da tradução é adequado em determinados momentos da sala de aula. Além de economizar tempo e facilitar a comunicação entre professor e aluno, ele contribui para o bom andamento da aula. Atkinson (1993) enumera uma série de benefícios na utilização da tradução em sala de aula. Listamos os principais:

- a) Faz o aluno refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto;
- b) Permite que os alunos pensem comparativamente, conscientizando-os das diferenças entre as línguas e evitando, assim, os erros mais comuns na língua estrangeira;
- c) Estimula os estudantes a assumirem riscos e a superarem suas dificuldades, esforçando-se para usar todas as estruturas linguísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem e contribui, através da atividade tradutória, para dar novo ritmo às aulas de língua.

Atualmente, são vários os autores favoráveis à utilização da tradução no ensino de línguas estrangeiras (COSTA, 1988; GRELLET, 1991; AUERBACH, 1993; ROMANELLI,

2006; BUHUNOVSKY, 2009; SANTORO, 2011; REIS, 2013, entre outros). Além de inúmeros autores, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001)⁴⁹ declara que a tradução no ensino relevante de língua estrangeira é uma forma de mediação linguística. Muitos linguistas, inclusive, consideram a tradução como uma quinta habilidade linguística, junto com as habilidades de compreensão oral, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita.

Todavia, como Reis (2013), nós não entendemos que a tradução deve predominar na aprendizagem de uma língua estrangeira, como ocorria na abordagem gramática-tradução. Por outro lado, entendemos também que ela não deve ser evitada, mas usada para favorecer a aprendizagem da língua estrangeira. Defendemos, portanto, que a tradução deve ser utilizada como uma entre as várias técnicas de ensino.

A aquisição da língua materna é muito diferente da aprendizagem de uma língua estrangeira e, embora o professor peça a seus alunos que não traduzam, estes tenderão a fazê-lo, especialmente em níveis iniciais. O aluno, ao aprender um idioma, deve entrar em contato com uma realidade social e cultural nova e, por isso, devemos reconsiderar o papel da tradução na aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, o aluno deve acostumar-se a traduzir em contexto e não palavra por palavra. Deve contrastar os meios que emprega cada língua para expressar uma mesma situação comunicativa. Esta é uma das características da nova visão da tradução na abordagem comunicativa.

Portanto, a tradução auxilia o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Listaremos alguns argumentos baseados em Rodríguez (2010):

- a) Queiramos ou não, a tradução à língua materna é uma estratégia de aprendizagem frequentemente utilizada pelos alunos, fenômeno conhecido por tradução interiorizada;
- b) A tradução é uma atividade cada vez mais prática e útil no mundo crescentemente globalizado no qual vivemos;
- c) Quando o estudante busca soluções satisfatórias aos desafios que surgem na tradução, isto fomenta um entendimento mais profundo do significado, estrutura e uso da língua – tanto da materna como da que se está aprendendo;

⁴⁹ Surgido por recomendação do Conselho Europeu, este marco é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares (VILAÇA, 2009).

- d) A tradução sensibiliza o estudante às diferenças semânticas, sintáticas, de estilo e culturais que existem entre as duas línguas;
- e) A reflexão com o estudante sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas lhe ajudarão a entender a interação entre ambas e, por tanto, a evitar certos erros frequentes;
- f) Mediante a prática da tradução, os estudantes aprenderão que a tradução não é a mera substituição de palavra por palavra. Isso lhes leva a acreditar que não existe uma equivalência exata de vocábulos e expressão entre as duas línguas;
- g) Além desses pontos, durante a prática da tradução, o estudante adotará o papel de mediador entre as culturas, o que o levará a desenvolver valiosas habilidades interculturais. Provavelmente terá mais sensibilidade para identificar diferenças culturais e uma maior tolerância com os costumes do outro.

4.3 TRADUÇÃO DE HUMOR

O esforço mental que um aluno em fase inicial de aprendizagem deve fazer para compreender uma piada em língua estrangeira é muito grande. Em geral, para conseguir compreendê-la, ele tende a traduzi-la. Conforme Yus (2010), compreender uma piada exige mais esforço mental do que compreender outro gênero textual, pois, em uma comunicação humorística, o falante acaba se envolvendo em um tipo de intencionalidade encoberta que não está diretamente manifesta em prol da geração de efeitos humorísticos. Para o autor, uma das consequências dessa intencionalidade encoberta é que muitas vezes a interpretação mais relevante, a que o ouvinte tem o direito de escolher, devido a um equilíbrio ideal de efeitos cognitivos e esforço mental, acaba por ser rejeitada e substituída por outra menos provável, embora supostamente ela seja a interpretação correta. Deste modo, as piadas exigem um grande esforço mental, que só pode ser compensado pelos efeitos humorísticos prometidos. Todavia, a satisfação obtida da interpretação da piada na forma desses efeitos nunca é garantida, pois, além de depender de vários fatores já mencionados nesta tese, nem sempre o que gera riso em uma língua gerará riso em outra.

Se aprender uma língua estrangeira e compreender o humor são atividades complexas em si mesmas, tome-se o caso de traduzir o humor. Entendemos que o humor faz parte da cultura, que faz parte da língua. Rimos de diferentes temas, por diferentes razões. Faz parte de nossa cultura rir de determinadas situações. Não há, portanto, como fazer uma boa tradução se não tivermos conhecimento das situações que causam riso na língua meta.

Como já evidenciamos, o processo de tradução não é simplesmente a substituição de códigos linguísticos, uma vez que cada língua possui suas particularidades. Sendo assim, o aluno terá muita dificuldade em traduzir piadas ou expressões típicas, por exemplo, que fazem sentido somente no contexto de uma determinada língua. Com relação à tradução do humor, para que o professor consiga auxiliar o aluno, ele deve primeiramente tentar entender o que causa humor em outro idioma para depois traduzir o humor para sua própria língua. Normalmente, ao traduzirmos uma piada de um idioma ao outro, o humor acaba sendo desfeito.

Zabalbeascoa (1993 apud SIERRA, 2004) sugere que compartilhamos nosso humor com aqueles que compartilharam nossa história e que entendem nossa forma de interpretar a experiência. Entendemos, então, que quando o ouvinte tem um ambiente cognitivo similar ao do comunicador, suas suposições factuais serão praticamente as mesmas facilitando o livre fluxo da piada. Em contrapartida, quando o ambiente cognitivo não é compartilhado entre comunicador e ouvinte certamente haverá uma dificuldade na hora de traduzir as piadas.

Sierra (2004) argumenta que embora a tradução esteja perfeita em muitas situações, ou seja, mesmo que a audiência entenda a piada, isso não é garantia de que ocorrerá o riso, pois há um fator subjetivo do humor. Uma piada machista, por exemplo, mesmo que a audiência consiga compreendê-la, pode não fazer rir, pois esse tema discriminatório pode não agradar e ser rechaçado.

Argumentamos que traduzir humor é uma atividade complexa porque, com muita frequência, algumas palavras têm duplo sentido, são ambíguas, metafóricas e, às vezes, têm significado diferente do tradicional. A tradução do humor metalinguístico, cujo objeto é a própria linguagem, é um enigma particularmente difícil, pois o humor reside no jogo de palavras, no trocadilho, no acróstico, na rima, no anagrama, no trava-língua, etc. Outra grande dificuldade de tradução são as situações ligadas à cultura específica de cada país/região, que não são temas universais. Traduzir piadas sobre aspectos da sociedade que estão associados a um tabu, por exemplo, é bastante complexo (ZABALBEASCOA, 2005).

Conforme Hickey (2000), a tradução do humor pode ser dividida em três classes: aquela que depende exclusivamente do comportamento universal, aquela que se origina em algo específico a uma sociedade ou cultura e aquela que deriva de algum aspecto da língua. Para o autor, o humor de primeira classe parece ser o mais fácil de traduzir e inclusive de apreciar. Aquele que lhe parece mais difícil de traduzir é o humor que depende diretamente de fatores especificamente culturais, da gramática da língua, de modismos e frases feitas e de jogos de palavras. Os jogos de palavras costumam causar grandes problemas ao tradutor porque dependem de coincidências de importe semântico e fônico, o que de uma língua a outra, não se

pode esperar. O tradutor não pode traduzir literalmente, palavra por palavra, pois assim se perderá o humor e a compreensão. Ele deve trabalhar com a identificação de todos os elementos pragmáticos e linguísticos que causam humor para tentar encontrar elementos equivalentes na língua meta. Sendo assim, para manter o humor, a prioridade não é a equivalência semântica, que em outras modalidades da tradução tem importância significativa, mas a equivalência pragmática.

Para Hickey (2000), o humor deriva do contraste entre uma situação comunicativa e um comportamento inadequado a esta situação. Hickey propõe um método de tradução para as duas últimas classes. Esse método é composto por duas fases. A primeira consiste em responder à pergunta “Que efeito se produz no leitor e que meios linguísticos contribuíram para esse efeito?”⁵⁰. Para responder essa pergunta, o autor propõe uma exaustiva análise pragmático-linguística do texto de partida com o fim de descobrir os mecanismos de funcionamento do humor. A segunda fase consistiria em aplicar um procedimento de tradução mediante o qual o tradutor converte a equivalência pragmática em sua máxima de trabalho, a qual a equivalência semântica se subordinará. Dessa forma, o tradutor terá de abandonar total ou parcialmente o plano locutório, para concentrar-se na transmissão do efeito perlocutório e garantir, assim, a permanência do efeito humorístico. Hickey (2000) denominou este método de *recontextualisation*.

Muitas reflexões já foram feitas a respeito da possibilidade de traduzir ou não uma piada, sendo que existem piadas cujo humor é universal, é compreensível em todas as culturas e se pode traduzir para diferentes idiomas. Existem outras, cujo humor é atemporal, que nos faz rir hoje e também nos faz rir daqui a dez anos. No entanto, existe humor “intraduzível” e temporal.

De acordo com Igualada (2006), a maioria dos investigadores que abordou esse tema está de acordo, em linhas gerais, que se podem estabelecer três categorias fundamentais de piadas, quais sejam: as piadas universais, as piadas baseadas em aspectos culturais concretos e as piadas baseadas em aspectos linguísticos.

As piadas universais contêm fatos ou situações que podem acontecer em qualquer lugar do mundo, em qualquer sociedade. São piadas que apresentam elementos culturais neutros ou universalmente compartilhados. A tradução desse tipo de piada é possível, na maioria das vezes, como é o caso da piada (20) a seguir (IGUALADA, 2006).

⁵⁰ A palavra efeito aqui se refere ao efeito humorístico.

Exemplo 21:

Un niño de cinco años le pregunta a su madre embarazada:

- Mamá, ¿por qué estás tan gorda?
- Hijo, porque tengo un hermanito tuyo dentro de mí.
- Y ¿quién te ha dado ese niño?
- Papá.

Al oír esto, el niño sale corriendo y, preocupado, le dice a su padre:

- ¡Papá, papá, no le des más niños a la mamá que se los come!

Um tradutor não teria dificuldade em passar essa piada para a língua portuguesa, já que ela possui elementos que podem ser compartilhados independentemente da cultura. No entanto, um brasileiro, estudante em fase inicial de espanhol, ao ler essa piada, muito provavelmente não a entenderia, já que a palavra ‘embarazada’ significa “grávida” em espanhol. Nesse caso, muito provavelmente, a palavra seria decodificada erroneamente como ‘embaraçada’, levando o aluno a gerar inferências inadequadas. Caso o professor estivesse trabalhando com *heterosemânticos*⁵¹, contudo, essa piada seria bastante interessante, pois exemplificaria de maneira lúdica o *heterosemântico* ‘embarazada’ (grávida).

As piadas baseadas em aspectos culturais concretos são aquelas cujo humor está relacionado diretamente, como o próprio nome já diz, com aspectos culturais concretos da sociedade em questão (por exemplo, personagens típicos, marcas de produtos, determinada região, estilo de música, etc.). Nesse caso, a proximidade cultural das duas línguas ajuda bastante, pois quanto maior a distância existente entre as duas culturas, maior a dificuldade na tradução. Como a cultura dos brasileiros e dos hispanos não é tão distante, isso pode auxiliar no momento da tradução. Vejamos esse caso na piada (22):

Exemplo 22:

Un niño le pregunta al otro:

- ¿Qué vas a pedirle a Papá Noel este año?
- Yo voy a pedirle una bicicleta, ¿y tú?
- Yo voy a pedirle un Tampax.
- ¿Un Tampax? ¿Y qué es un Tampax?
- No lo sé, pero en la televisión dicen que puedes ir a la playa todos los días, correr en bicicleta, ir a caballo, bailar, ir a la discoteca, hacer todo lo que quieras y sin que nadie se dé cuenta. ¿Qué bueno, no? ⁵²

Essa piada também seria de fácil processamento para um estudante em fase inicial, já que, provavelmente, as suposições factuais entre os dois idiomas seriam as mesmas.

⁵¹ Palavras heterossemânticas são aquelas palavras da língua espanhola que têm a grafia igual ou semelhante à do português, mas que possuem significado diferente.

⁵² Disponível em: <<http://www.1000chistes.com/chiste/para-papa-noel-quiero>> Acesso em: 4 jan. 2016.

Supostamente, brasileiros fariam as mesmas inferências a respeito da marca TAMPAX⁵³ que hispânicos⁵⁴. No entanto, há muitos alunos em ambos os idiomas que talvez não conhecessem o produto, cuja marca é TAMPAX, o que implicaria em ter que substituir o nome do produto para manter os mesmos efeitos de humor.

As *piadas baseadas em aspectos lingüísticos* são aquelas que se baseiam na exploração de jogos de palavras, ambiguidades, polissemias, jogos fonéticos e outros. Este grupo não é fácil de traduzir, dadas as especificidades lingüísticas de cada idioma. Vejamos esse caso na piada (23):

Exemplo 23:

En una reunión familiar les preguntan a los abuelos:

– Bueno, y ¿cómo llevan su vida sexual?

– Pues estamos en tratamiento – responde la ancianita.

– ¿Cómo que en tratamiento?

– ¡Sí, hija! Él trata y yo miento.⁵⁵

O humor desta piada está no jogo fonético ‘trata’ + ‘miento’. Se o aluno traduz essa piada para o português, ela perderia a graça: ‘trata’ + ‘mento’. Para que ele fizesse a inferência adequada e compreendesse a piada, ele deveria conhecer o presente do indicativo do verbo mentir: miento; mientes; miente; mentimos; mentís; mienten. O tradutor deveria pensar em uma outra palavra para que tivesse o mesmo efeito que a piada teve em espanhol.

Conforme Igualada (2006), uma mesma piada pode pertencer a um ou mais grupos ao mesmo tempo. Observemos as piadas (24-25) a seguir:

Exemplo 24:

Dos ancianas, una de las cuales bastante sorda, estaban merendando una tarde. En un momento dado, la que no estaba sorda dice:

– ¡Esta leche no está buena!

Y la anciana sorda responde:

– ¡Y mañana Navidad!

Exemplo 25:

Un hombre se acerca a un quiosco y le dice al quiosquero:

– ¿Me da usted la Razón?

A lo que el quiosquero contesta:

– ¿Cómo no? Tiene usted toda la razón, buen hombre.

⁵³ Tampax é uma marca de um absorvente interno comercializada pela Procter & Gamble. A Arbora & Ausonia.

⁵⁴ Embora fosse possível que o aluno não compreendesse a expressão ‘nadie se de cuenta’, significando “ninguém se dá conta/percebe”.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.1globaltranslators.com/news/traduccion/traducir-los-chistes>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

A piada em (24) apresenta um elemento cultural e um jogo fonético ao mesmo tempo. Quando uma das senhoras diz “Esta leche no está buena”, a outra, que está bastante surda, entende “Esta noche es nochebuena” e responde: “Y mañana Navidad”. Vejamos:

“Esta leche no está buena”;
 “Esta noche es nochebuena”.

Em consequência da surdez da mulher, ocorre um divertido jogo fonético. Além disso, também há um elemento cultural em jogo ‘nochebuena’ que quer dizer véspera de Natal, o que dificulta muito para manter o mesmo tipo de humor na tradução. Para que o aluno do espanhol fizesse a inferência adequada e compreendesse a piada, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo as palavras ‘nochebuena’ e ‘Navidad’ (Natal).

No exemplo (25) também ocorre uma confusão linguístico-cultural, pois o cliente pergunta ao *quiosquero* (rapaz que trabalha em uma banca de revistas) pelo conhecido jornal espanhol “La Razón” (elemento cultural) e o quiosquero, de maneira incongruente (daí a graça da piada), compreende ‘Razón’ como um substantivo comum (elemento linguístico) e não como o nome próprio do jornal.

Esse tipo de piada é bastante comum. Por isso Igualada (2006) propõe um modelo integrador que deixa de lado a classificação tradicional (piadas universais, tradicionais e linguísticas) para se basear em outros fatores que podem resultar mais reais empíricos e operativos na prática da tradução.

Igualada (2006) assume que a chave para traduzir piadas está nas equivalências pragmáticas. Para o autor, a tradução deve ser abordada levando em conta uma série de fatores cuja explicação deriva da imbricação e da interação que se estabelece entre eles. Se o tradutor não levar em conta algum desses fatores na hora de materializar a tradução, poderá conduzir-nos a soluções de caráter parcial.

Concordamos com Igualada (2006), quando ele diz que a piada não é simplesmente um ditado ou uma historinha muito breve que contêm um jogo verbal ou conceitual capaz de gerar o riso. Para o autor, piada é muito mais que isso, é um material textual que se origina em um tempo, em um espaço e em uma sociedade bem concretos. A piada constitui um material riquíssimo, que pode explorar aspectos culturais, recursos linguísticos, jogos de palavras, ambiguidades, polissemias, jogos fonéticos. Nesses textos, é possível explorar recursos pragmáticos como implicaturas, pressuposições, inferências, subentendidos, atos ilocucionários (conforme a terminologia de Austin (1962)), violações das condições de adequação de Searle

(1969) e violações das máximas de Grice (1967/1975) (cooperação, quantidade, qualidade, relevância, modo). Igualada (2006) argumenta que na tradução de uma piada nunca se pode perder de vista a função humorística, fator que, conforme Igualada (2006), influencia o resto dos fatores e determina a maneira de conduzir a tradução, em outras palavras, o humor deve permanecer.

No processo cognitivo da tradução, devemos lembrar que há uma segunda parte: o ponto de chegada. O tradutor além de conhecer os fatores mencionados acima, deve ter ao menos algum indicio do destino espacial, social e temporal da piada, já que, provavelmente, os recursos linguísticos, pragmáticos e semióticos serão diferentes daqueles da língua e cultura de procedência. Além disso, a função da piada de origem não necessariamente coincide com a função da piada de chegada. Esse pode ser o caso de um professor contar ou ler uma piada em sala de aula para ensinar um vocabulário novo, uma questão gramatical, fortalecer a pronúncia ou trabalhar um aspecto cultural.

A seguir, apresentamos quadros adaptados de Igualada (2006) com o objetivo de mostrar que, ao traduzirmos, não podemos nos esquecer dos fatores como tempo, espaço, sociedade, aspectos culturais, recursos linguísticos, recursos pragmáticos e função:

Figura 5 – Sociedade de fala espanhola e de tradição cristã

Material textual de origem	Fatores de partida ou origem	
Piada 24	Tempo	Atemporal (em qualquer caso, momento, bastante atual).
	Espaço	Qualquer país de fala espanhola e de tradição cristã.
	Sociedade	Qualquer sociedade de fala espanhola e de tradição cristã.
	Aspectos culturais	La nochebuena, La Navidad, La merienda.
	Recursos linguísticos	Jogo fonético devido à surdez.
	Recursos pragmáticos	Resposta “impertinente” ou “irrelevante” provocada pela surdez de uma das anciãs.
	Função	Em uma reunião entre amigos (para dar gargalhadas).

Fonte: Elaboração nossa a partir de Igualada (2006).

Figura 6 – Sociedade de fala japonesa

Material textual de chegada	Fatores de chegada	
Piada 24 – tradução	Tempo	Ano de 2003
	Espaço	Japão
	Sociedade	Japonesa
	Aspectos culturais	Não existência do Natal

		Não existência da merenda
	Recursos linguísticos	Por determinar
	Recursos pragmáticos	Por determinar
	Função	Na universidade para explicar um aspecto concreto.

Fonte: Elaboração nossa a partir de Igualada (2006)

Figura 7 – Sociedade brasileira

Material textual de chegada	Fatores de chegada	
Piada 24 – tradução	Tempo	Ano de 2017
	Espaço	Brasil
	Sociedade	Brasileira e de tradição cristã
	Aspectos culturais	Existência da véspera de Natal, Existência do Natal, Existência da merenda.
	Recursos linguísticos	Por determinar
	Recursos pragmáticos	Por determinar
	Função	Na sala de aula para ensinar espanhol.

Fonte: Elaboração nossa a partir de Igualada (2006).

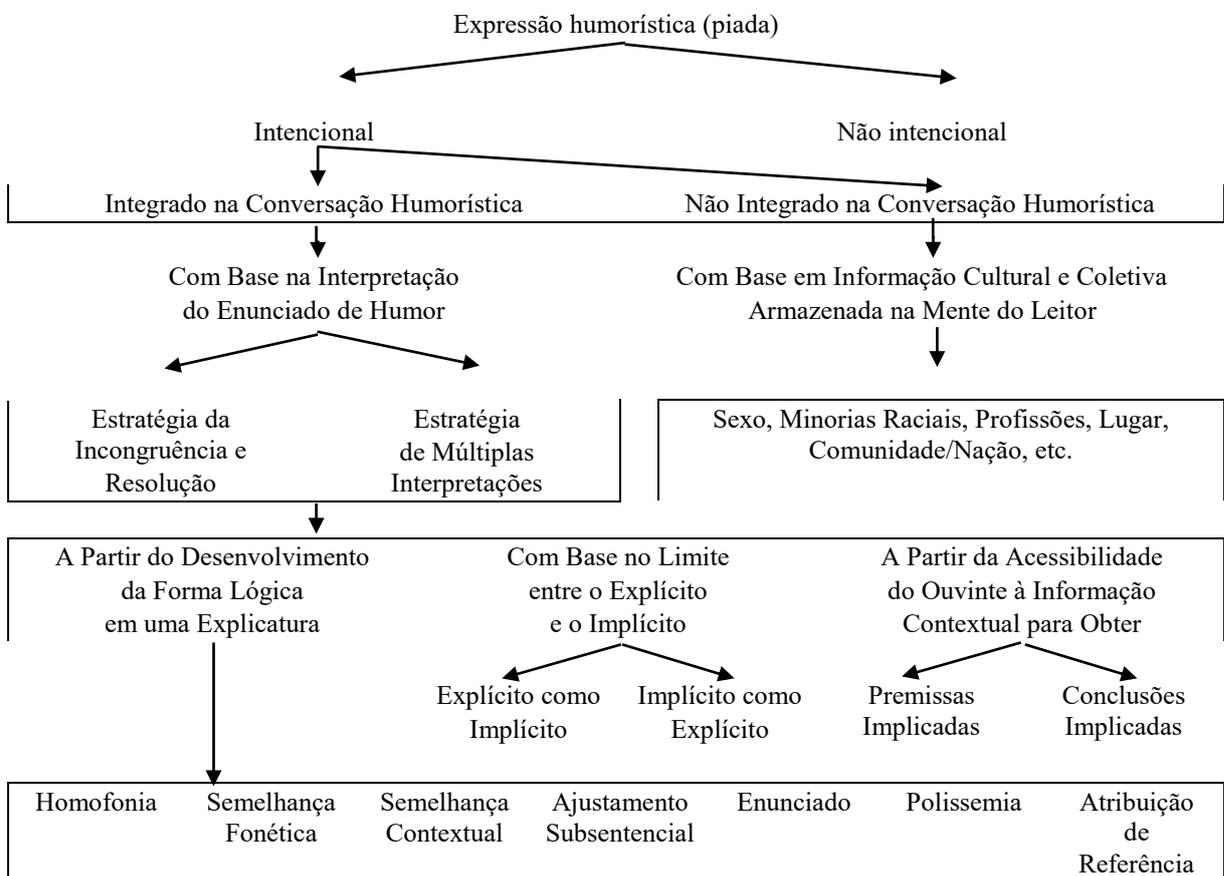
Estes quadros constituem três situações concretas. Na primeira, podemos ver o material textual de partida com os fatores que o determinam. Se esses fatores forem modificados (figura 5 e 6), o resultado da tradução não será o mesmo. Sendo assim, quando materializamos a tradução, o mesmo material textual de chegada que é dirigido à sociedade, cultura e espaço japoneses não será o mesmo do que aquele destinado à sociedade, cultura e espaço brasileiros. Além disso, independente das questões culturais e espaciais óbvias, não podemos perder de vista a função da tradução. Portanto, conforme Igualada (2006), para traduzirmos piadas, devemos entender como se dá o processo cognitivo a partir do qual se desenvolve uma operação comunicativo-textual baseada na busca de equivalências. Essas equivalências são determinadas por aspectos espaciais, temporais e sociais, que constituem os cimentos básicos sobre os quais se assenta um ato comunicativo, marcado, seja de maneira implícita ou explícita, por uma função específica.

Yus (2010), em seu artigo *Relevance, Humour and Translation*, traduz piadas do inglês para o espanhol a partir de uma perspectiva pragmática cognitiva. O autor comenta que a tradução pode ser explicada como uma atividade de preenchimento de lacunas inferenciais, nas quais o tradutor tem de inferir a interpretação pretendida e fazer previsões entre a língua fonte e público da língua alvo. Nesse caso, o tradutor tem uma tarefa complicada na tradução do humor, já que agora existem lacunas (a) entre a interpretação pretendida pelo autor da língua fonte e o texto humorístico da língua fonte codificado; (b) entre a piada no idioma original e a

interpretação do tradutor; (c) entre a interpretação do tradutor e a língua alvo do texto humorístico do tradutor e, finalmente, (d) entre a piada codificada na língua alvo e a interpretação selecionada pelo público da língua alvo. Todas essas lacunas devem ser semelhantes para que os efeitos humorísticos entre o público da língua fonte e o público de língua alvo sejam os mesmos. O tradutor tem a presunção de que sua versão se assemelhe a do texto original.

O autor propõe um gráfico de piadas baseando-se no tipo de procedimento inferencial que se espera que os ouvintes/leitores percorram quando interpretam uma piada.

Figura 8 – Gráfico de piadas de Yus (2010)



YUS (2010, p. 2, tradução nossa)

A figura acima apresenta uma diferenciação entre piadas intencionais e piadas não intencionais. Como exemplo para o humor não intencional (involuntário), Yus (2010) mostra o anúncio paroquial (26):

Exemplo 26:

A taxa para se inscrever para o curso de oração e jejum inclui todas as refeições.

(tradução nossa).

Esse exemplo é considerado não intencional, pois o anúncio foi colocado na paróquia com a intenção de orientar os cursistas a respeito de que o pagamento da inscrição já incluía as refeições. No entanto, como se tratava de um curso de oração e jejum, o aviso acabou causando graça, pois para que se irá comer em um curso de jejum? Acreditamos que a pessoa que elaborou e colocou o anúncio em nenhum momento teve a intenção de despertar o riso nos leitores, mas de orientá-los, por isso esse enunciado é considerado uma piada de humor não intencional (involuntário).

As piadas intencionais são subdivididas em piadas que são totalmente integradas na conversa em curso (e, portanto, surpreendem o ouvinte) e piadas que são encontradas pelos marcadores que alertam o ouvinte do humor pretendido, tais como “Você conhece aquela piada...”. Nos dois casos, as piadas podem ser divididas entre aqueles que baseiam o seu humor nos graus inferenciais tomados para desenvolver a forma lógica da piada em interpretações totalmente relevantes e aquelas piadas que têm uma conotação mais cultural (com possíveis combinações, evidentemente). Para o primeiro, foram propostos dois modelos: o modelo da incongruência-resolução de Suls (1972) e o modelo das múltiplas interpretações Yus (2003). Para ambos os modelos, Yus (2010) prevê que a fonte de humor pode surgir (a) do desenvolvimento da forma lógica em explicatura; (b) da fronteira entre a comunicação explícita e implícita da piada; e (c) da acessibilidade do ouvinte à informação contextual para obter premissas implicadas e conclusões.

Existem várias possibilidades em que uma forma lógica pode ser inferencialmente enriquecida e transformada em uma explicatura em um contexto específico. Durante esse processo de enriquecimento, o leitor pode ser forçado a passar por várias estratégias inferenciais que geram o humor, dentre elas por (a) homofonia, (b) semelhança fonética, (c) ajuste conceitual, (d) declaração subsentencial, (e) organização sintática, (f) polissemia e (g) atribuição de referência.

A fonte de humor pode ocorrer também a partir da fronteira entre a comunicação explícita e implícita da piada. Nesse caso, a estratégia típica é substituir uma interpretação explícita acessível de um enunciado por uma interpretação implícita mais improvável, mas provavelmente a correta. A estratégia oposta também é frequente: a interpretação implícita provável é invalidada e uma leitura literal do enunciado é forçada. Finalmente, os efeitos humorísticos também podem ser obtidos a partir da acessibilidade do ouvinte à informação contextual para obter premissas implicadas e conclusões.

No lado direito do gráfico estão as piadas baseadas em estereótipos culturais: sexo; raça; minorias sociais; profissões determinadas; em lugares conotados; e sobre os recursos da própria comunidade ou nação dos interlocutores. Conforme Yus (2010), alguns estereótipos são válidos interculturalmente, mas outros, são válidos em uma comunidade, mas não podem ser transferidos para outra. Nesses casos, o tradutor acaba tendo um grande desafio.

Yus (2010) argumenta que a qualidade de uma tradução depende da aplicabilidade de três parâmetros que ele denomina de “cenários” cultural, semântico e pragmático.

O *cenário cultural* inclui as representações culturais compartilhadas pelos ouvintes/leitores da piada, algo que na teoria da relevância chamaríamos de suposições factuais mutuamente manifestas. Piadas que possuem representações culturais compartilhadas pelos ouvintes seriam facilmente traduzidas para diversos idiomas. Há outras piadas, porém, que não têm equivalente na cultura alvo. Nesses casos, o tradutor deve decidir se esta informação cultural, dada como certa na cultura do idioma original, pode ser mantida na tradução ou tem que ser substituída ou modificada de modo a não gerar alterações no eventual saldo de efeitos cognitivos e esforço mental e alterações paralelas nos efeitos de humor.

O *cenário semântico* refere-se às semelhanças semânticas que podem ocorrer na língua fonte e na língua alvo. Em algumas ocasiões, o tradutor terá de encontrar palavras equivalentes na língua alvo para as palavras e expressões no idioma de origem, por exemplo. A expressão em espanhol ‘chupa medias’ seria traduzida pela expressão em português ‘puxa saco’, mantendo-se a equivalência semântica.

O *cenário pragmático*, de acordo com Yus (2010) é extremamente importante. O tradutor deve fazer o possível para preservá-lo, mesmo que tenha que mudar o cenário semântico e cultural para isso. No geral, este cenário tem a ver com todas as estratégias de inferência que conduz a uma interpretação da piada e à derivação dos efeitos humorísticos. Também há eventual saldo dos efeitos cognitivos e esforço mental como pretendido pelo comunicador da piada no idioma original.

O autor divide este último cenário em duas áreas: passos inferenciais e equilíbrio de efeitos e esforços. Os *passos inferenciais* são as estratégias inferenciais de ajustamento paralelo mútuo de conteúdo explícito, implícito e importação do contexto que leva a uma interpretação relevante. O *equilíbrio de efeitos e esforço* consiste de estratégias para tentar reproduzir na língua alvo o mesmo esforço e efeito que o falante da língua fonte teve ao processar a piada.

Conforme o grau de dificuldade/facilidade da tradução, Yus (2010) classifica as piadas em transferíveis, substituíveis e desafiadoras. As *piadas transferíveis* são aquelas fáceis

de serem traduzidas. São piadas com estereótipos sociais interculturalmente válidos, formas paralelas de codificação da informação e estratégias linguísticas para a geração de humor que podem ser encontrados em ambas as línguas. Sendo assim, elas podem ser traduzidas literalmente sem perda do humor, do conteúdo ou do significado. Zabalbeascoa (2005) classifica essas piadas como *irrestritas* e acrescenta que são piadas nas quais os usuários compartilham conhecimentos, valores e gostos que são necessários para apreciar uma situação de humor da mesma maneira.

No exemplo (27), a seguir, temos um caso de piada transferível:

Exemplo 27:

Era una señora tan fea, pero tan fea, que cuando fue a un concurso de feos le dijeron:
– Lo sentimos, no aceptamos profesionales.⁵⁶

Consideramos essa piada transferível, pois facilmente seria traduzida e, provavelmente, causaria humor em qualquer idioma. Não há neste texto jogos linguísticos, nem estereótipos culturais.

As *piadas substituíveis* são as que envolvem referentes culturais que podem ser encontrados, com maior ou menor similaridade em culturas de origem e de destino. Nesses casos, embora as fontes linguísticas de humor não sejam as mesmas, as alternativas podem ser encontradas na língua-alvo alcançando saldos semelhantes de efeitos cognitivos e esforço mental. Observemos a piada (28) a seguir (FERNANDEZ, 2012):

Exemplo 28:

Un hombre que iba manejando su automóvil llega hasta las puertas del Congreso y se estaciona. El policía de tránsito llega inmediatamente y le dice:
– Oiga, no estacione su carro ahí que van a salir los diputados.
El hombre dice tranquilamente:
– No se preocupe, tiene alarma.

Essa é uma piada mexicana e nos mostra como os mexicanos veem o poder legislativo de seu país (FERNÁNDEZ, 2012, p. 8). A polícia convida o motorista que retire seu carro, pois atrapalhará a saída dos deputados, mas o condutor entende a mensagem como uma advertência de que seu carro corre perigo de ser roubado por membros do poder legislativo, e responde que seu carro tem alarme. É uma piada baseada em um estereótipo cultural concreto: para os mexicanos, políticos são ladrões. É considerada uma piada substituível, pois caso a

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.1000chistes.com/chistes/feos>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

língua alvo não reconhecesse os políticos como ladrões, o termo ‘diputados’ poderia ser substituído por outro, procurando manter saldos semelhantes de efeitos e esforços cognitivos.

As *piadas desafiadoras* são as que representam problemas reais para a tradução, devido às referências intraculturais muito específicas, recursos linguísticos (homônimos, aliterações, rimas, polissemias) que não têm contrapartida na língua-alvo.

Vejamos a piada 29 (RODRÍGUEZ, 2002):

Exemplo 29:

Pepito fue a confesarse. Le pregunta el cura:

– ¿Pecas, hijo?

– ¡Hasta en el trasero padre!

A palavra ‘peças’ em espanhol, tanto pode ser entendida como a segunda pessoa do presente do indicativo do verbo pecar – tú pecas –, como também pode ser entendida como ‘sardas’ que costumam aparecer na pele e aumentam com o efeito do sol. Aqui, por envolver uma situação de confissão, a interpretação mais relevante seria a do verbo pecar. No entanto, não é a interpretação escolhida pelo menino. É essa incongruência, ou seja, a incapacidade de o menino entender o sentido mais provável da palavra no discurso religioso, que gera o humor na piada. É considerada uma piada de desafio para o tradutor, pois envolve léxico e morfossintaxe. O tradutor, dependendo da língua alvo, deverá recriar a piada buscando manter os mesmos efeitos de humor.

O professor, portanto, ao selecionar piadas para trabalhar em sala de aula, terá de ter clareza sobre o ambiente cognitivo de seus alunos e também sobre seu objetivo em trabalhar determinada piada. Para isso, ele terá de prever quais as suposições que seus alunos farão sobre a piada trabalhada em sala de aula. Para prever as suposições, o professor também terá que prever as traduções que o aluno fará.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa analisa os processos ostensivos inferenciais que ocorrem na interpretação de algumas piadas em espanhol, por estudantes brasileiros em nível inicial de aprendizagem da língua espanhola. Tendo como base a teoria da relevância, o estudo buscou identificar o que o professor deve levar em conta para selecionar piadas a serem trabalhadas com seus alunos.

A pesquisa está situada dentro da linha de pesquisa “Texto e Discurso” do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Este trabalho justifica-se no contexto do programa de formação *stricto sensu* em nível de doutorado em Ciências da Linguagem, com área de concentração *Processos textuais, discursivos e culturais* e linha de pesquisa *Texto e Discurso*.

Do ponto de vista operacional, esta pesquisa defende a hipótese de que a aplicação do aparato analítico da teoria da relevância permite uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais verbais que permitem a interpretação das piadas.

Do ponto de vista do objeto de investigação, esta pesquisa propõe seis hipóteses de trabalho. A primeira hipótese é que as suposições factuais mutuamente manifestas são diferentes entre falantes de português e falantes de espanhol, portanto se o professor não tiver clareza em sua meta e sobre o ambiente cognitivo de seus alunos, provavelmente não escolherá adequadamente a piada e o processamento das informações pelos alunos falhará.

A segunda hipótese é a de que se a deflagração do riso decorreria da percepção e da resolução da incongruência na piada, então os estímulos ostensivos deveriam ser otimamente relevantes para encaminhar a interpretação dos alunos em direção à incongruência pretendida, na expectativa de que eles gerassem as inferências necessárias para perceber essa incongruência e para solucioná-la.

A terceira hipótese é a de que, em um nível básico da aprendizagem da língua, o aprendiz sempre fará relações com a língua materna para entender a língua estrangeira, portanto irá traduzir a piada para poder entendê-la. Isso, algumas vezes, pode prejudicar sua compreensão.

A quarta hipótese é a de que alunos que utilizarem a estratégia de otimismo ingênuo não compreenderão as piadas, já os que utilizarem as estratégias de otimismo cauteloso e compreensão sofisticada têm grandes chances de compreendê-las.

A quinta hipótese é a de que as piadas transferíveis têm mais chances de serem compreendidas pelos estudantes de língua estrangeira.

A sexta hipótese é a de que quanto mais semelhantes forem os idiomas, mais baixo o custo de processamento na compreensão das piadas e na sua tradução.

Como vimos anteriormente, Yus (2010) classificou as piadas com relação à tradução como transferíveis, substituíveis e de desafio. Já Igualada (2006), as classificou como universais, baseadas em aspectos culturais concretos e baseadas em aspectos linguísticos. Isso não é uma regra, mas normalmente essas relações são aplicáveis, pois as piadas transferíveis têm sentido universal, as substituíveis são baseadas em um aspecto cultural concreto e as de desafio, geralmente, envolvem aspectos linguísticos. Consideramos que essas classificações podem ser relacionadas da seguinte maneira:

Transferíveis	↔	Universais
Substituíveis	↔	Aspectos culturais concretos
De desafio	↔	Aspectos linguísticos

Entendemos que as piadas que mais têm chances de terem uma aplicação bem-sucedida em sala de aula são as transferíveis. No entanto, não podemos ignorar as outras, pois é nelas que há aspectos linguísticos e culturais importantes a serem trabalhados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O que acreditamos que o professor deva fazer, quando for trabalhar uma piada substituível ou de desafio, para que ela não perca seu objetivo de despertar o riso, é haver trabalhado primeiramente os aspectos culturais e/ou linguísticos que aparecem na piada, para apresentá-la posteriormente. Dessa forma, a piada servirá como consolidação e fortalecimento de algo que os alunos já conhecem.

Levando em conta essas considerações, decidimos analisar 11 tipos⁵⁷ de piadas, tendo como base para selecioná-las e classificá-las o gráfico de Yus (2010), que está baseado no procedimento inferencial que se espera que os ouvintes/leitores percorram quando interpretam uma piada. Com a ajuda da teoria da relevância, analisamos os processos ostensivo-inferenciais das piadas selecionadas em consonância com as teorias do humor. Além disso,

⁵⁷ Yus (2013) classifica as piadas em sete tipos. Ele cria o modelo círculos secantes de comunicação. Eis os tipos de piadas:

- Tipo 1: Quadro com sentido + quadro cultural + interpretação do enunciado;
- Tipo 2: com sentido + quadro cultural;
- Tipo 3: Quadro com sentido + interpretação do enunciado;
- Tipo 4: Quadro com sentido;
- Tipo 5: quadro Cultural + interpretação do enunciado;
- Tipo 6: quadro Cultural;
- Tipo 7: interpretação do enunciado;

Optamos por fazer nossa própria classificação baseando-nos no gráfico de Yus (2010).

classificamos as piadas em transferíveis, substituíveis e de desafio, conforme as definições dadas por Yus (2010). Ressaltamos que, no nosso estudo, trabalhamos somente com piadas intencionais.

Nosso *corpus* foi retirado de artigos sobre piadas, redes sociais e, principalmente, de diversos sites de piadas da internet. Decidimos buscar piadas na internet por haver inúmeros sites especializados em humor, que são atualizados constantemente. Além disso, alguns deles subdividem as piadas por categorias – machistas, feministas, de bêbados, de loiras, culturais, linguísticas entre outras – e também trazem a apreciação e a avaliação por parte dos internautas, mostrando quais são as melhores piadas. Tudo isso contribuiu para que pudéssemos fazer as escolhas. Demos preferência às piadas curtas e, em sua maioria, prototípicas⁵⁸.

Assim como Yus (2010), classificamos as piadas dependendo do tipo de atividade inferencial por que se espera que o ouvinte passe quando compreenda seus efeitos humorísticos. Conforme Santos (2009, p. 260), para analisarmos a interpretação de uma piada, temos de prever que as entradas lexicais do sistema dedutivo-inferencial do ouvinte executam automática e instantaneamente a tarefa de identificar os referentes correspondentes às palavras da piada e associar a cada um deles o respectivo conceito.

De acordo com a teoria da relevância, a compreensão envolve decodificação e inferência. O primeiro passo para a compreensão da piada, portanto, é tentar identificar a representação semântica da enunciação do falante (SPERBER; WILSON, 1995, p. 9). Essa fase é livre de contexto e, neste caso, passa pelo processo de tradução. O ouvinte deve, num primeiro momento, identificar os referentes correspondentes às palavras da piada e associá-los a cada um deles o respectivo conceito. Acrescentamos que, como a piada está em língua estrangeira, o aluno provavelmente irá traduzir as entradas lexicais para melhor compreendê-las.

Para cada enunciado das piadas apresentadas, foi feita a seguinte análise: primeiramente identificamos a forma lógica. Depois disso, a partir do contexto, preenchemos as entradas lógicas. Este enriquecimento envolveu vários procedimentos, tais como inferências, desambiguações, enriquecimento livre de elementos não codificados e ajuste de conceitos. O resultado dessas atividades inferenciais foi a elaboração de uma explicatura do enunciado. Elaboramos, portanto, quatro versões de descrição. Na versão (a), apresentamos os elementos linguísticos; na versão (b), descrevemos a forma lógica subjacente; na versão (c), apresentamos

⁵⁸ São as que apresentam uma estrutura composta por exposição, complicação, clímax e desfecho, como já descrevemos no capítulo 1.

os preenchimentos das entradas lógicas, de modo a compor a explicatura; e na versão (d), encaixamos a explicatura numa descrição que engloba o ato de fala.

Dito isso, a análise teve as seguintes etapas. Na etapa 1, apresentamos o tipo de piada analisada, levando em conta o gráfico proposto por Yus (2010). Na etapa 2: apresentamos a piada. Na etapa 3, identificamos os referentes correspondentes às palavras da piada e os associamos ao respectivo conceito (tradução). Na etapa 4, procedemos à análise de cada enunciado (a) apresentando os elementos linguísticos; (b) descrevendo a forma lógica subjacente; (c) preenchendo as entradas lógicas e compondo a explicatura; e (d) encaixando a explicatura numa descrição que engloba o ato de fala. Na etapa 5, levantamos as possíveis inferências. Na etapa 6, por fim, procedemos à explicação geral da piada e tecemos comentários sobre a possibilidade de trabalhá-la ou não em sala de aula.

Desse modo, na análise de cada piada, aplicamos todo o conhecimento aprendido no embasamento teórico para verificar como se dá o processo de compreensão dos estudantes de língua espanhola, para saber quais piadas podem ser utilizadas para o ensino do espanhol.

Como antecipamos, analisamos 11 tipos de piadas. Em cada tipo, apresentamos um ou mais exemplares, de acordo com a necessidade de cada situação. Em algumas, analisamos detalhadamente, mas na maioria delas, restringiremos o olhar à etapa 6.

As piadas do tipo 1 e 2 estão baseadas em estereótipos culturais: as de tipo 1 são baseadas em estereótipos culturais próprios, que são válidos em uma determinada comunidade e não podem ser transferidos para outra, sendo um desafio para o tradutor; as de tipo 2 estão baseadas em estereótipos interculturalmente válidos, que podem ser transferidos para outras comunidades sem desafiar o tradutor.

As piadas do tipo 3 ao 9 estão diretamente relacionadas com a forma lógica e a explicatura, ou seja, são as várias possibilidades que a forma lógica pode ser inferencialmente enriquecida e transformada em uma explicatura em um contexto específico. Durante esse processo, como se trata de uma piada, o comunicador pode forçar a audiência a interpretar de maneira diferente da esperada utilizando várias estratégias inferenciais geradoras de humor.

As piadas do tipo 10 estão entre a fronteira da comunicação explícita e implícita. O que ocorre nessas piadas é que o comunicador joga com uma interpretação explícita acessível de um enunciado e substitui com uma implícita mais improvável. O inverso também ocorre, ou seja, uma interpretação implícita provável é invalidada e força-se uma leitura literal.

Para finalizar, apresentamos as piadas do tipo 11, nas quais os efeitos humorísticos são obtidos a partir do acesso do público à informação contextual para a derivação de premissas e conclusões implicadas.

Iniciaremos a partir de agora o processo de análise dos tipos de piadas.

5.1 PIADAS DO TIPO 1

Como falamos anteriormente, o humor em piadas do tipo 1 é baseado em um estereótipo cultural próprio, ou seja, reside no reforço ou invalidação de estereótipos sociais comumente assumidos. A classificação dessa piada tem a ver com o conteúdo e não com a forma, como é o caso das piadas de 3 a 11, que veremos a seguir.

Observemos, então, a piada 1⁵⁹.

(1)

Un argentinito le dice a su padre:

– Papá, papá... cuando crezca quiero ser como vos.

– El padre todo orgulloso le contesta:

– Y sí... no me sorprende... ¿pero por qué exactamente?

– ¡Para tener un hijo como yo!⁶⁰

Identificação dos referentes:

‘Padre’ = pai

‘Crezca’ = cresça (presente do subjuntivo do verbo crescer)

‘Vos’ = tratamento informal utilizado em alguns países latino-americanos

‘Contesta’ = responde

‘Hijo’ = filho

Após conceituar os referentes, vamos iniciar a atribuição de inferência. Nesta etapa, o ouvinte tenta construir hipóteses apropriadas sobre as suposições contextuais pretendidas. Observemos.

(1a) Un argentinito le dice a su padre:

(1b) (Decir x, y, z)

(1c) Un argentinito le dice \emptyset [alguna cosa] a su padre

(1d) Un argentinito le dice alguna cosa a su padre.

A partir do primeiro enunciado, partindo do nosso conhecimento de mundo, já podemos fazer as seguintes inferências:

⁵⁹ Decidimos reiniciar a numeração das piadas no capítulo de análise para ficar mais fácil para o leitor.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.chistes.com.mx/hijo_argentino.htm> Acesso em: 4 jan. 2016.

- S₁ – É uma piada de argentino (premissa informativa baseada no conhecimento enciclopédico);
 S₂ – S₁ → S₃ (premissa inferida por *modus ponens*)
 S₃ – Deve envolver futebol (suposição factual da memória enciclopédica)

Na memória enciclopédica dos brasileiros, quando falamos em argentinos, o que nos ocorre é a rivalidade existente no futebol, sendo essa, normalmente, a primeira informação que nos vem em mente e, conseqüentemente, a mais relevante.

Observemos, agora, o segundo enunciado:

- (2a) Papá, papá... cuando crezca quiero ser como vos.
 (2b) (Decir x, y, z (Crecer x, y (querer ser x, y))
 (2c) Papá, papá... cuando Ø [yo] crezca Ø [yo] quiero ser como vos.
 (2d) El hijo le dice al padre que cuando crezca quiere ser como él.

No segundo enunciado, é possível realizar as seguintes inferências:

- S₄ – O filho diz que quando crescer quer ser igual ao pai. (premissa implicada do estímulo linguístico)
 S₅ – O filho deve admirar o pai (premissa implicada)
 S₆ – O pai deve ficar orgulhoso com as palavras do filho. (premissa implicada)

Agora vejamos o enunciado (3)

- (3a) El padre todo orgulloso le contesta:
 (3b) Contestar (x, y, z)
 (3c) El padre todo orgulloso le contesta Ø [alguna cosa] Ø [al hijo]:
 (3d) El padre todo orgulloso le contesta alguna cosa al hijo.

Levando em conta o enunciado (3), somos capazes de confirmar a suposição seis.

- S₇ – O pai deve ficar orgulhoso com as palavras do filho. (confirmada)

Observemos o penúltimo enunciado da piada, que foi dito pelo pai:

- (4a) Y sí... no me sorprende... ¿pero por qué exactamente?
 (4b) Sorprender (x,y)
 (4c) Y sí... Ø [mi hijo querer ser como yo] no me sorprende... ¿pero por qué exactamente Ø [quieres ser como yo]?
 (4d) El padre no se sorprende por el hecho de que su hijo quiere ser como él, pero quiere saber por qué razón su hijo quiere ser como él.

Seguem as suposições:

S_8 – O pai não se surpreende que o filho queira ser como ele (premissa implicada);
 S_9 – $S_8 \rightarrow S_{10}$ (por *modus ponens*);
 S_{10} – O pai é soberbo (conclusão implicada);
 S_{11} – O pai quer saber os motivos pelos quais o filho quer ser como ele (premissa implicada);
 S_{12} – O filho elogiará o pai em algum aspecto: trabalho, responsabilidade, bondade (premissa implicada).

E, para finalizar a piada, o filho lhe responde:

(4a) – ¡Para tener un hijo como yo!
 (4b) – (tener, x, y)
 (4c) – ¡Para tener un hijo como yo!
 (4d) – El hijo contesta a su padre que quiere ser como él para tener un hijo como él.

Podemos resolver a incongruência da piada, fazendo as seguintes inferências:

S_{13} – Deve envolver futebol (descartada);
 S_{14} – O filho elogiará o pai em algum aspecto: trabalho, responsabilidade, bondade (descartada);
 S_{15} – O argeninito é soberbo, tem ar de superioridade (conclusão implicada);
 S_{16} – O argeninito surpreende o pai com sua resposta (conclusão implicada).

Entendemos que o estudante brasileiro não faria a inferência adequada, pois, provavelmente, não faz parte de sua suposição factual que os argentinos sejam soberbos. Ou melhor, talvez até faça parte de suas suposições factuais a soberba dos argentinos, mas não é a primeira interpretação que lhe vem em mente, já que quando falamos de argentinos no Brasil, o que nos é mais relevante é a rivalidade existente no futebol e, depois, a soberba dos argentinos. Em, praticamente, toda a hispano-américa, os argentinos são tidos como imodestos, presunçosos, pedantes. No Brasil, como já foi dito, falar em argentino é falar da rivalidade existente no futebol. É essa informação que nos é mais relevante. No entanto, a interpretação mais relevante, a que o ouvinte escolheu, devido a um equilíbrio ideal de efeitos cognitivos e esforço mental, acaba sendo refutada e substituída por uma mais improvável, mas que corresponde à interpretação correta, aquela que vai gerar riso.

Os efeitos de humor, nessa piada, são baseados em informações culturais. Para que o estudante conseguisse fazer as inferências adequadas e, conseqüentemente, conseguisse resolver a incongruência para chegar ao riso, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo a soberba dos argentinos. Se o estudante não consegue acessar essa informação em seu conhecimento enciclopédico, ele não será capaz de interpretar adequadamente a piada e, conseqüentemente, não rirá.

Achamos interessante trabalhar essa piada não para fortalecer a soberba dos argentinos, mas para explicar aos alunos como os argentinos são vistos pela maioria dos povos da América Latina. Conforme as piadas, os argentinos são caracterizados por possuir uma grande superioridade frente aos outros povos latino-americanos, mas isso não é uma característica positiva, pois eles acabam sendo rechaçados por isso. Em várias piadas sobre argentinos sobressaem as palavras como ‘ego’, ‘mejores’, ‘argentinito’, que demonstram ironia e deboche. Até o papa já fez graça do ego argentino. Durante uma conversa com o presidente do Equador, em abril de 2015, o pontífice disse que surpreendeu a todos com a eleição de seu nome, pois, sendo argentino, todos esperavam que ele escolhesse “Jesús II”. Além de trabalhar com esse aspecto cultural, também é interessante trabalhar com o “voseo” – o uso do pronome ‘vos’ como forma de tratamento – “Papá, papá... cuando crezca quiero ser como vos”.

Consideramos essa piada substituível, pois poderíamos trocar o termo “argentinito” por outro mais acessível, se fosse o caso, para manter os mesmos efeitos de humor. São muitas as piadas que envolvem estereótipos culturais concretos. Seguem alguns exemplos: catalão mesquinho; colombiano usuário de cocaína; galego burro; mexicano que não sabe inglês.

Catalão mesquinho (piada prototípica)

(2)

- El padre de la familia estaba en el lecho de muerte. La mujer y los hijos estaban a su lado esperando el desenlace.
- Montserrat, ¿dónde estás?
- Aquí, a tu lado, querido Jordi.
- Pere, ¿dónde estás?
- A tu lado, papá.
- Artur, ¿dónde estás?
- A tu lado, papá
- ¿Estáis todos aquí, conmigo?
- Sí, todos estamos aquí, contigo.
- Entonces, ¿qué demonios hace la luz de la cocina encendida?⁶¹

Colombiano usuario de cocaína (piada não prototípica)

(3)

- Fulano: – Ayer yo probé el ron con coca.
- Zutano: – ¿Y qué tal?
- Fulano: – No sé, el polvo no se quería disolver.⁶²

⁶¹ Disponível em: <http://www.hueber.de/shared/elka/Internet_Muster/Red3/3-19-004261-6_Muster_2.pdf> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁶² Disponível em: <<http://www.chistemanía.com/chistes-de-drogas.php>> Acesso em: 4 jan. 2016.

Galego burro (piada prototípica)

- (4)
 Un gallego le dice al otro:
 – Me compré un reloj:
 Y el otro le pregunta:
 – ¿Qué marca?
 – -Pues la hora.⁶³

Mexicano que não sabe inglês (piada prototípica)

- (5)
 Llega un mexicano a pedir trabajo a un Call Center en Los Ángeles y le pregunta el entrevistador:
 – Do you speak English?
 – ¿Cómo dice usted?
 – Do you speak English?
 – ¡No lo entiendo!
 – Le pregunto que si usted habla Inglés.
 – ¡Ah sí, perfectamente!⁶⁴

Todas essas piadas podem ser consideradas substituíveis, pois, dependendo do país, basta substituir o alvo da piada, que os efeitos de humor permanecem praticamente os mesmos. O que podemos perceber, ainda, a partir da análise das piadas de tipo 1 é que os estereótipos obedecem ao princípio da economia cognitiva, gerando inferências e expectativas que vão “além da informação dada” com o processamento cognitivo mínimo (BRUBAKER E STAMATOV 2004, p. 39 apud YUS, 2013, p. 10). Os estereótipos trabalham em grande parte automaticamente, podem ser preparados ou deixados subliminarmente e podem influenciar julgamentos dos sujeitos sem o seu conhecimento.

Concluímos dizendo que é de extrema importância trabalhar com esse tipo de piada em sala de aula. O objetivo é desmistificar os estereótipos, mostrando a cultura dos povos de uma maneira lúdica e atraente, evidenciando o motivo pelo qual foram criados determinados estereótipos. Defendemos que os estereótipos são crenças que têm funções cognitivas e afetivas importantes, já que transmitem uma imagem parcial de um grupo. Cabe ao professor ir além do estereótipo e formar uma ideia completa e objetiva da outra comunidade. O professor não deve interessar-se pelo valor de verdade que tenham os estereótipos, o que importa é a compreensão

⁶³ Disponível em: <<http://www.mis-chistes.org/categorias/listar/7?height=80%25&iframe=true&page=17&width=80%25>> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁶⁴ Disponível em: <<http://archivo.de10.com.mx/11980.html>> Acesso em: 4 jan. 2016.

de seu processo de formação e uma reflexão sobre esses conteúdos para produzir um diálogo intercultural enriquecedor.

5.2 PIADAS DO TIPO 2

Piadas do tipo 2 estão baseadas em estereótipos interculturais. Como vimos, as piadas de tipo 1 eram as baseadas em estereótipos culturais concretos. Estas, porém, são baseadas em estereótipos comuns às diferentes culturas, como é o caso da piada (6) a seguir.

- (6)
- Mi amor, ¿qué vas a dar para mi cumple?
 - ¿Ves ese coche de allá?
 - Sí.
 - Bueno, una licuadora del mismo color.⁶⁵

Os referentes dessa piada são os seguintes:

- ‘Cumple’ = aniversário
- ‘Coche’ = automóvel
- ‘Licuadora’ = liquidificador

Após identificarmos os referentes, iniciamos a análise de cada enunciado e levantamento das possíveis inferências. Analisemos o primeiro enunciado:

- (1) – Mi amor, ¿qué vas a dar para mi cumple?

Partindo de nosso conhecimento prévio, podemos fazer as possíveis inferências a partir desse enunciado:

- S1 – A esposa pergunta ao marido o que ele vai lhe dar sem seu aniversário (premissa fornecida linguisticamente);
- S2 – S1→S3 (inferência por modus ponens);
- S3 – A esposa quer um presente de aniversário (conclusão implicada);
- S4 – É um casal (suposição factual recuperada da memória enciclopédica);
- S5 – O marido perguntará a esposa o que ela quer ganhar (premissa implicada);
- S6 – O marido dirá que ainda não sabe o que vai dar (premissa implicada);
- S7 – O marido dirá que é surpresa (premissa implicada).

⁶⁵ Disponível em: <<http://chistesjajaja.jimdo.com>> Acesso em: 4 jan. 2016.

Faz parte de nosso conhecimento de mundo que, quando se introduz uma frase com ‘Mi amor’ trata-se de um casal. E também faz parte de nossa memória enciclopédica que, normalmente, quem pede presente é a mulher. Por isso faríamos as duas primeiras suposições. O marido perguntará à esposa o que ela quer ganhar, ou dirá que ainda não sabe o que dar, ou ainda, dirá que é surpresa. Vamos ver o que acontece analisando o segundo enunciado:

(2) – ¿Ves ese coche de allá?

A partir desse enunciado é possível fazermos as seguintes suposições:

S₈ – O marido quer que a esposa olhe para o carro que está próximo deles (premissa fornecida linguisticamente);
 S₉ – S₈→S₁₀ (inferência por *modus ponens*);
 S₁₀ – O marido vai lhe dar um carro como aquele (conclusão implicada).

A esposa responde positivamente à pergunta do marido, como podemos constatar no terceiro enunciado:

(3) – Sí.

Esse enunciado faz gerar as seguintes inferências:

S₁₁ – A esposa está vendo o carro que está perto deles (premissa implicada);
 S₁₂ – A esposa acredita que ganhará um carro como aquele (premissa inferida hipoteticamente).

Vejamos então o que acontece no quarto enunciado:

(4) – Bueno, una licuadora del mismo color.

A partir do último enunciado, conseguimos fazer as possíveis inferências:

S₁₃ – O marido perguntará à esposa o que ela quer ganhar (descartada);
 S₁₄ – O marido dirá que ainda não sabe o que vai dar (descartada);
 S₁₅ – O marido dirá que é surpresa (descartada);
 S₁₆ – O marido vai lhe dar um carro como aquele (descartada);
 S₁₇ – O marido vai lhe dar um liquidificador que tem a mesma cor do carro (premissa fornecida linguisticamente);
 S₁₈ – S₁₇→S₁₉ (inferência por *modus ponens*)
 S₁₉ – O marido é machista (conclusão implicada)

O enunciado proferido pelo marido “– Bueno, una licuadora del mismo color del coche” gera as seguintes interpretações:

- a) Interpretação feita pela mulher: O carro que meu marido está mostrando é igual ao que ele vai me dar de aniversário.
- b) Interpretação feita pelo homem: O liquidificador que vou dar de aniversário a você (esposa) é da cor do carro que estou lhe mostrando.

Lendo essa piada e seguindo o princípio da relevância, a primeira interpretação que faremos é a de que o marido dará a esposa um carro de presente. No entanto, no *punchline* da piada, quando o marido diz “Bueno, una licuadora del mismo color”, temos que reiniciar nosso processo de interpretação para entender que o marido lhe dará um liquidificador da mesma cor que o carro. A incongruência de sermos levados a pensar que o marido lhe dará um carro, quando ele só se remete ao carro para mostrar sua cor, é o que causa o riso na piada. Trata-se de uma piada evidentemente machista, pois dar um utensílio doméstico de presente à esposa implica dizer que lugar de mulher é na cozinha.

Trata-se de uma piada de fácil compreensão para estudantes brasileiros, já que seu custo de processamento é baixo. Se o aluno partir da língua materna, fazendo a tradução da piada para compreendê-la, fará as mesmas suposições que faria um leitor nativo. Isso acontece, porque o machismo também faz parte da cultura brasileira. Essa piada é considerada transferível, pois tem um humor intercultural, universal.

Piadas desta espécie devem estar a serviço da discussão de temas polêmicos, porque se elas forem utilizadas fora de contexto podem fazer apologia ao machismo e, assim, causar desconforto aos alunos, em vez de criar um clima agradável.

5.3 PIADAS DO TIPO 3

O humor em piadas do tipo 3 é baseado na explicitação do significado inferido. No exemplo a seguir, o humor decorre de uma homofonia⁶⁶.

(7)
 Va una pareja por la calle y aparece un secuestrador que le dice a la mujer:
 – ¡Deme la billetera o la degollo!
 Y dice la mujer:

⁶⁶ Por homofonia compreendem-se palavras que se escrevem diferentes, mas têm a mesma pronúncia.

– ¡Goyo! ¡Goyo! ¡La billetera!⁶⁷

Primeiramente faremos a identificação dos referentes dessa piada prototípica, ou seja, a decodificação da piada, relacionando os referentes aos conceitos, fazendo, para isso, a tradução:

‘Pareja’: casal
 ‘Calle’: rua
 ‘Degollo’: degolo, ato de cortar a cabeça
 ‘Billetera’: carteira para guardar dinheiro e documentos
 ‘Goyo’: Nome grego que vem de Gregório.

Neste momento, faremos a análise de cada enunciado fazendo as quatro versões de descrição explicadas anteriormente:

- (1a) Va una pareja por la calle y aparece un secuestrador que le dice a la mujer:
 (1b) (ir x, olugar) \wedge (aparecer x (dizer, x,y))
 (1c) Va una pareja \emptyset [caminando] por la calle y aparece \emptyset [en la calle] un secuestrador que le dice a la mujer
 (1d) Va una pareja caminando por la calle y aparece un secuestrador que le dice a la mujer
- (2a) – ¡Deme la billetera o la degollo!
 (2b) (dar x, y) \vee (degolar, x,y)
 (2c) \emptyset [mujer] Deme la billetera \emptyset [para mí] o degollo \emptyset [la mujer]
 (2d) El secuestrador pide para que la mujer le de su cartera para él o degollará la mujer.
- (3a) Y dice la mujer:
 (3b) (decir x, y)
 (3c) Y la mujer dice \emptyset [algo] \emptyset [para el secuestrador]
 (3d) Y la mujer dice algo para el secuestrador.
- (4a) – ¡Goyo! ¡Goyo! ¡La billetera!
 (4b) (Dar x, y)
 (4c) ¡Goyo! ¡Goyo! \emptyset [de] la billetera \emptyset [para el secuestrador]
 (4d) La mujer pide para que su marido Goyo de la billetera al secuestrador.

A partir de agora, faremos um levantamento das possíveis inferências que os alunos fariam para cada enunciado.

Observemos o primeiro enunciado:

- (1a) Va una pareja por la calle y aparece un secuestrador que le dice a la mujer.

⁶⁷ Disponível em: <<http://peru.com/entretenimiento/chistes/chiste-cartera-noticia-144398>> Acesso em: 4 jan. 2016.

Analisando esse enunciado, é possível fazer as seguintes inferências.

- S_1 – Um casal anda pela rua e o sequestrador aparece (premissa implicada);
- S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$ (por *modus ponens*);
- S_3 – O casal será sequestrado (conclusão implicada).

Vejamos o segundo enunciado:

- (2a) – ¡Deme la billetera o la degollo!

Do segundo enunciado, podemos estabelecer as seguintes suposições:

- S_4 – O sequestrador pede a carteira caso contrário degolará a senhora (premissa implicada);
- S_5 – O sequestrador é violento (premissa implicada);
- S_6 – A mulher não quer ser degolada (premissa implicada);
- S_7 – $S_4 \wedge S_5 \wedge S_6 \rightarrow S_8$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
- S_8 – A mulher vai entregar a carteira (conclusão implicada).

Agora, observemos o próximo enunciado:

- (3a) Y dice la mujer:

Dessa frase, podem ser feitas as seguintes inferências:

- S_9 – A mulher diz alguma coisa ao bandido (premissa implicada);
- S_{10} – Vai pedir para o sequestrador pegar a carteira, mas não fazer nada com eles (premissa implicada);
- S_{11} – Vai tentar negociar com o sequestrador, pedindo para deixá-la ficar com os documentos (premissa implicada).

Para terminar, vejamos o último enunciado:

- (4a) – ¡Goyo! ¡Goyo! ¡La billetera!

Seguem as inferências feitas a partir do último enunciado.

- S_{12} – Vai pedir para o sequestrador pegar a carteira, mas não fazer nada com eles (descartada);
- S_{13} – Vai tentar negociar com o sequestrador, pedindo para deixá-la ficar com os documentos (descartada);
- S_{14} – Seu marido se chama Goyo (premissa implicada);
- S_{15} – Deve entregar sua carteira ou a carteira de Goyo (premissa implicada);
- S_{16} – $S_{14} \wedge S_{15} \wedge \neg S_{17}$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);

S₁₇ – Pede para que seu marido entregue a carteira ao sequestrador (conclusão implicada).

Nessa piada, fica evidente, portanto, haver duas interpretações para o enunciado “– Deme la billetera o la degollo”.

- a) Interpretação feita pelo assaltante: Dê-me a carteira ou a degolo.
- b) Interpretação feita pela mulher assaltada: Dê-me a sua carteira (a carteira da mulher) ou a carteira de seu marido (Goyo).

Como podemos perceber, a fonte de humor dessa piada é a incongruência causada pela homofonia: ‘degollo’ e ‘de Goyo’, já que ambos têm a mesma pronúncia. Quando o ladrão diz à mulher “Deme la billetera o la degollo”, ele está usando a forma de tratamento formal “usted” (dame tú/deme ud) no imperativo afirmativo (pedido, ordem). Com isso, a mulher se confunde na segunda parte da elocução, o que gera a incongruência e provoca o riso. O bandido ao usar o fonema /l/ (de go/l/o) remete a sonorização do verbo ‘degollar’ ao nome do parceiro da mulher, que se chama Goyo. A mulher faz a seguinte interpretação: deme ud (la billetera) ou deme él (la billetera). O ‘la’ é complemento direto do verbo dar referente à ‘billetera’. Por isso, ela diz “Goyo, Goyo, la billetera”. Esclarecendo, assim ficariam as interpretações em espanhol:

Assaltante: Deme usted la billetera o la degollo.

Mulher assaltada: Deme la billetera (sua) o la (billetera) de Goyo.

Essa piada seria considerada uma piada de desafio, já que envolve o humor metalinguístico. Seria bastante difícil traduzi-la. O tradutor teria de encontrar na língua meta um recurso linguístico semelhante a esse que causasse o mesmo efeito de humor. Ou seja, o tradutor deve tentar reproduzir o mesmo saldo de efeitos cognitivos e esforço mental que o falante de língua original obteve ao ler essa piada. Isto significa que uma transmissão adequada da relevância permeia todo o processo de tradução.

O estudante, nesse caso, deve procurar entender a piada em sua língua original sem traduzi-la, porque a tradução à língua materna comprometeria a homofonia que aciona o efeito humorístico da piada. Mesmo no caso de uma compreensão sofisticada, essa piada dificilmente surtiria efeitos positivos em sala de aula. Sendo assim, muito provável que o aluno não fizesse as inferências adequadas e não chegasse ao riso. Além da dificuldade de compreender a homofonia, alunos em processo inicial de aprendizagem, nem sempre pronunciam o “y” e o “ll” da mesma forma. Acabam pronunciando o “ll” como se fosse “lh” /ɫ/ em português e o “y” com

som da vogal “i” /i/ de português, já que em algumas regiões de falantes de espanhol se pronúncia assim. Para muitos alunos brasileiros, portanto, não ocorreria a homofonia. Sendo assim, a utilização dessa piada em sala de aula dificilmente teria bons resultados.

Uma piada com homofonia que seria interessante de ser trabalhada em sala de aula seria a piada prototípica 8 a seguir:

- (8)
 Una manzana está esperando el autobús. Llega una banana y le pregunta:
 – ¿Hace mucho que Usted espera?
 Y la manzana responde:
 – No, yo siempre fui manzana.⁶⁸

Podemos identificar duas interpretações para o enunciado “-¿Hace mucho que Usted espera?”

- a) Interpretação feita pela banana: ¿Hace mucho que usted espera? = Faz muito tempo que você espera (o ônibus)?
- b) Interpretação feita pela maçã: ¿Hace mucho que usted es pera? = Faz muito tempo que você é pera?

A homofonia aqui ocorre com a palavra ‘espera’ que pode ser entendida como ‘es pera’. É uma piada com baixo custo de processamento e com bons efeitos cognitivos. Mas para que tenha efeitos de humor, o aluno deve saber a pronúncia do fonema /e/ = aberto e fechado em espanhol, ou seja, deverá saber que o /e/ será sempre /e/, como em ‘letra’, e nunca será /3/, como em ‘reta’. Se o aluno não pronuncia corretamente, principalmente, a palavra ‘espera’, ou pronuncia a palavra como em português, ele não conseguirá encontrar a homofonia e chegar ao riso. Em português, não ocorreria uma homofonia, já que ‘espera’ e ‘és pera’ têm pronúncias diferentes. Assim, o estudante deve entender essa piada na língua espanhola, sem traduzi-la.

Essa piada, além de poder ser utilizada para enfatizar a pronúncia do /e/ e explicar o fenômeno linguístico da homofonia, também seria útil para a memorização das frutas em espanhol.

Há diversas outras piadas nas quais ocorrem esse fenômeno, que poderiam ser trabalhadas em sala de aula. Mostraremos mais alguns exemplos:

- (9)
 Un hombre se va a confesar.
 – Padre, ¿qué puedo hacer con mis pecados?

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.juegosdepalabras.com/chistes/chistes5.htm>> Acesso em: 4 jan. 2016.

- Ora, pecador
- Las tres menos cuarto, pero ¿qué puedo hacer con mis pecados?⁶⁹

Vejamos as duas interpretações para o enunciado “– Padre, ¿qué puedo hacer con mis pecados?:

- a) Interpretação feita pelo padre: Reza, pecador.
- b) Interpretação feita pelo homem que se confessa: Que horas são, pecador?

A homofonia nessa piada prototípica ocorre com a palavra ‘ora’, do verbo ‘orar’, que foi compreendida como ‘hora’ (segmento de tempo equivalente a 60 minutos). A partir do contexto inicial da piada “Un hombre se va a confesar” já é possível fazer a inferência de que se trata de uma igreja, onde há um padre e um pecador. Diante da incongruência gerada no *punchline* da piada – quando a palavra ‘ora’ pronunciada pelo padre é compreendida como ‘hora’ – o aluno precisa reorganizar essa interpretação inicial em direção às novas conclusões e, se possível, rir no processo. Nessa piada, provavelmente ocorrerá o riso por parte dos alunos, já que em português também ocorre essa mesma homofonia.

- (10)
- Mamá, mamá, que me voy de casa.
 - Llévate a los perros.
 - No, que me voy pa’ siempre.⁷⁰

Analisando essa piada, verificamos duas interpretações para o enunciado “– Mamá, mamá, que me voy de casa.”

- a) Interpretação feita pela mãe: Mamãe, vou caçar.
- b) Interpretação feita pelo filho: Mamãe, vou embora de casa.

Nessa piada, que não é prototípica por não ter exposição, a homofonia ocorre com a palavra ‘casa’ (moradia) e ‘caza’ (caça). O filho avisa a mãe “me voy de casa”, ou seja, diz a sua mãe que vai embora de casa. A mãe compreende que o filho se “va de caza”, ou seja, vai caçar, por isso o aconselha a levar os cachorros. Percebemos, então, que o primeiro significado é inferido a partir do seu uso no contexto; da mesma forma, o segundo significado extrai seu significado do contexto. Assim, o primeiro significado de ‘casa’ é ‘residência’; o segundo significado é ‘caça’ (do verbo ‘caçar’). A mãe não pergunta ao filho se ele vai caçar – o leitor infere essa primeira interpretação pela sugestão que a mãe faz para que o filho leve os cães; o

⁶⁹ Disponível em: <<https://lengua1eso.wordpress.com/chistes-linguisticos>> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁷⁰ Disponível em: <<http://humor-blanco.blogspot.com.br/2013/10/miscelaneo-xlii.html>> Acesso em: 4 jan. 2016.

filho não diz que ‘não vai caçar’, mas ao dizer ‘para sempre’, a mãe (e o leitor) compreende(m) que ele não ‘ia caçar’, mas ‘ia embora de casa’.

Para que o estudante de espanhol processasse adequadamente essa piada, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo que, em espanhol, diferentemente do português, a letra ‘s’ e a letra ‘z’ têm o mesmo fonema que é /s/, portanto as palavras ‘casa’ e ‘caza’ têm a mesma pronúncia. É essa confusão que gera a incongruência na piada e conseqüentemente o riso.

- (11)
 – ¿Te sabes el chiste del hombre entre dos vallas?
 – No.
 – Vaya, hombre, vaya. ⁷¹

A partir do enunciado “-¿Te sabes el chiste del hombre entre dos vallas?” constatamos duas interpretações:

- a) Interpretação feita pelo locutor 1: Conheces a piada do homem entre dois vá(s) (imperativo formal do verbo ir)? (Pode ser observada metalinguisticamente já que há um ‘vá’ em cada lado da palavra ‘homem’.)
- b) Interpretação feita pelo interlocutor: Conheces a piada do homem entre duas cercas?

Nessa piada, que também não é considerada prototípica por não conter a “exposição”, há homofonia com as palavras: ‘valla’ (cerca) e ‘vaya’ (imperativo formal do verbo ir). Um homem pergunta a outro “Te sabes el chiste del hombre entre dos vayas?”. A interpretação mais relevante seria “o homem entre duas cercas”. No entanto, ela deve ser descartada no *punchline* da piada “Vaya, hombre, vaya” e deve-se reiniciar o processo de interpretação. O homem não está entre duas cercas, mas entre dois ‘vá (s)’: “vaya, hombre, vaya”. Aqui também a incongruência ocorre devido ao encontro consonantal “ll” e a consoante “y” terem o mesmo fonema: /ʎ/ e, para que o aluno processasse adequadamente essa piada, essa informação deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo.

- (12)
 Un general le dice al soldado
 – ¡Ice la bandera!
 Y el soldado le responde:
 – Le felicito mi general, le quedó bonita. ⁷²

⁷¹ Disponível em: <<https://twitter.com/erkas5/status/629968131675566081>> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁷² Disponível em: <<http://www.escolar.com/Chistes/view.php-joke=5216.htm>> Acesso em: 4 jan. 2016.

Nessa piada, a oração “-¡Ice la bandera!” gera dois tipos de interpretação:

- a) Interpretação feita pelo general: Hasteie (você, soldado) a bandeira.
- b) Interpretação feita pelo soldado: O general fez a bandeira.

A homofonia existente na piada prototípica acima está na palavra ‘ice’ (hasteie) e ‘hice’ (fiz). Para que o aluno compreendesse essa piada, deveria conhecer de antemão o imperativo do verbo ‘hizar’ (hastear) e o pretérito indefinido⁷³ do verbo ‘hacer’ (fazer). Nessa piada, o general dá uma ordem ao soldado “Ice la bandera”. A interpretação mais relevante seria a de hastear a bandeira, no entanto o soldado entende que o general fez a bandeira, ocorrendo assim uma incongruência, que gerará o riso.

(13)

Un señor que era muy peludo, se encontraba mal y fue al médico. Su médico era una mujer y, después de haberle mirado bien todo el cuerpo, le dijo:

– Señor, es usted todo VELLO.

El señor le responde:

– Gracias, usted también es muy guapa.⁷⁴

O enunciado “Señor, es usted todo VELLO” gera duas interpretações:

- a) Interpretação feita pela médica: Senhor, você é todo peludo.
- b) Interpretação feita pelo paciente: Senhor, você é todo belo.

Na piada prototípica acima, a doutora se referia a ‘vello’, de ‘pelo’, ou seja, está dizendo que o senhor é todo peludo e o senhor entendeu como ‘bello’ de ‘belleza’. As palavras têm a mesma pronúncia, mas significados diferentes. Como já falamos anteriormente a letra ‘b’ e a letra ‘v’ tem o mesmo fonema em espanhol, que é /β/. Essa informação deve fazer parte do ambiente cognitivo do aluno para que ele consiga processar adequadamente a piada e rir dela.

5.4 PIADAS DO TIPO 4

O humor nas piadas de tipo 4 está baseado na explicitação do significado inferido e o que ocorre aqui é uma semelhança fonética (paronomásia)⁷⁵. Vejamos um exemplo:

⁷³ Optamos por utilizar a nomenclatura “pretérito indefinido”, embora tenhamos ciência de que esse tempo verbal também pode ser chamado de: pretérito absoluto, pretérito perfecto simple, pasado simple, pretérito perfecto absoluto.

⁷⁴ Disponível em: <<http://defarfancias.blogspot.com.br/2010/11/chistes-linguisticos-polisemia-y.html>> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁷⁵ Conforme Cunha (2001), *paronomásia* é uma figura de linguagem que coloca dois vocábulos foneticamente semelhantes próximos na sentença, mas diferentes no significado, como porta e porto; segredo e secreto. Esses vocábulos são chamados de parônimos.

- (14)
 El cabo dijo al soldado:
 – Métase en la trinchera, soldado.
 – No cabo, mi cabo.
 – ¡No se dice “cabo”, se dice “quepo”!
 – No cabo, mi quepo.⁷⁶

Primeiramente, vamos identificar os referentes dessa piada prototípica:

- ‘Dijo’ = disse
 ‘Dice’ = diz
 ‘Trinchera’ = trincheira (valas escavadas no chão)
 ‘Quepo’ = caibo

Seguem as possíveis inferências que provavelmente fariam os alunos aprendizes do espanhol.

Vejamos o primeiro enunciado:

- (1) El cabo dijo al soldado:

Desse enunciado, podemos estabelecer as seguintes suposições:

- S₁ – O cabo dirá alguma coisa ao soldado (premissa informativa fornecida linguisticamente);
 S₂ – É uma piada que envolve militares (suposição factual recuperada da memória enciclopédica);
 S₃ – O cabo dará uma ordem ao soldado (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

Faz parte de nossa memória enciclopédica a suposição de que soldado e cabo são postos militares e de que cabo é uma patente superior à de soldado. Segue-se a suposição de que o cabo dará uma ordem ao soldado, já que os superiores dão ordens e os subordinados obedecem na hierarquia militar.

Vamos para o segundo enunciado:

- (2) – Métase en la trinchera, soldado.

A partir desse enunciado, podem ser feitas as seguintes inferências:

- S₄ – O cabo dará uma ordem ao soldado (confirmada);

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.superpop.es/lo-mas-pop/chistes/los-mas-locos/no-quepo>> Acesso em: 4 jan. 2016.

S₅ – O cabo pede para o soldado se enfiar na trincheira (premissa implicada);
 S₆ – O soldado obedecerá ao cabo (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

Normalmente, o subordinado obedece ao superior sem ponderar. Aqui, muito provável que não faça parte do ambiente cognitivo do aluno, a palavra ‘trincheira’, que existe também em português ‘trincheira’. O professor deveria saber de antemão se os alunos conhecem essa palavra, caso contrário, deveria fornecer o significado antes de contar a piada, para que o aluno conseguisse encontrar a incongruência na piada e chegar ao riso.

Analisemos agora o terceiro enunciado:

(3) – No cabo, mi cabo.

Segue abaixo as possíveis suposições:

S₇ – O soldado não cabe na trincheira (premissa implicada linguisticamente);
 S₈ – O soldado não sabe conjugar o verbo *caber* (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

O aluno só faria a segunda suposição caso ele soubesse como se conjuga o verbo ‘caber’ em espanhol que, assim como em português, é um verbo irregular. Caso contrário, passaria despercebido esse erro. Importante ressaltar que nativos do espanhol têm dificuldade para conjugar esse verbo, tendendo a regularizá-lo. Algo semelhante ocorre com o verbo ‘caber’ em português ‘cabo’.

Vejamos o que acontece no quarto enunciado:

(4) – ¡No se dice “cabo”, se dice “quepo”!

Seguem as inferências:

S₉ – O soldado não sabe conjugar o verbo *caber* (confirmada);
 S₁₀ – O cabo corrige o soldado explicando como se conjuga o verbo *caber* (premissa implicada);
 S₁₁ – S₁₀ → S₁₂ (inferência por *modus ponens*);
 S₁₂ – O cabo sabe conjugar o verbo *caber* (conclusão implicada);
 S₁₃ – O soldado repetirá a frase de maneira correta (premissa implicada).

Quando corrigimos alguém, esperamos que ela repita de maneira correta o que lhe foi corrigido. Contudo, a resposta do soldado é a que segue:

(5) – No cabo, mi quepo.

As suposições que emergem a partir desse enunciado são as seguintes:

- S₁₄ – O soldado repetirá a frase de maneira correta (descartada);
- S₁₅ – O soldado confunde cabo com quepo (premissa implicada);
- S₁₆ – O soldado está sendo irônico (premissa implicada).

O enunciado “No se disse “cabo”, se disse “quepo”!” gera as seguintes interpretações:

- a) Interpretação feita pelo cabo: Em vez de dizer “No cabo”, o soldado deveria conjugar corretamente o verbo e dizer “No quepo”.
- b) Interpretação feita pelo soldado: Em vez de dizer “mi cabo”, o soldado deve chamar ao seu superior de “mi quepo”.

A incongruência que gera humor nessa piada está no jogo de palavras (paronomásia) ‘cabo’ e ‘quepo’. Para um estudante brasileiro, o custo de processamento para compreender essa piada seria baixo, pois assim como em espanhol, o verbo ‘caber’ em português também é irregular e também geraria uma paronomásia ‘caibo’ e ‘cabo’ se a piada fosse traduzida literalmente. No entanto, se fosse para outro idioma, no inglês, por exemplo, ‘cabo’ significa ‘cable’ e ‘quepo’ significa ‘fit’ teria de se buscar outros termos que produzissem os mesmos efeitos de humor para que a piada fizesse sentido. Sendo assim, essa piada é considerada uma piada transferível para ser traduzida ao português, mas, dependendo do idioma (no inglês, por exemplo) pode ser considerada uma piada de desafio, pois deve-se substituir o termo do *punchline*, tentando fazer com que ocorra uma outra paronomásia, para garantir que haja os mesmos efeitos de humor. Algo bastante difícil para o tradutor.

Esta piada poderia ser utilizada em sala de aula para trabalhar com a irregularidade do verbo ‘caber’. Evidentemente que, antes de apresentá-la, o aluno já deveria ter aprendido esse verbo, pois, assim, compreenderia a piada, que serviria para internalizar de uma forma lúdica e significativa esse tipo de irregularidade. É uma piada que poderia ser integrada a um livro didático, já que pode ser utilizada em qualquer turma sem causar constrangimentos.

Vejamos outro exemplo de piada na qual também ocorre a paronomásia.

(15)

Una señora entra en la tienda y le dice el tendero:
– ¡Pero qué gorda está usted, señora!

– ¡Como una tapia, hijo mío, como una tapia!⁷⁷

O enunciado “– ¡Pero qué gorda está usted, señora!” gera as seguintes interpretações:

- a) Interpretação feita pelo vendedor: Mas como a senhora está gorda!
- b) Interpretação feita pela senhora: Mas como a senhora está surda!

Na piada prototípica acima, ocorre a paronomásia porque a senhora confunde ‘gorda’ com ‘sorda’. Um aluno brasileiro teria de fazer um grande esforço para conseguir processar essa piada e acreditamos que os efeitos cognitivos não compensariam tanto esforço. Se ele partisse da língua materna, não conseguiria visualizar a paronomásia já que ‘gorda’ e ‘surda’ têm pronúncias bem diferentes. Ele deveria processá-la diretamente em espanhol e para que conseguisse, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo o significado das palavras ‘sorda’ = surda e ‘tapia’ = parede. O que gera humor na piada, é justamente a incongruência gerada com a paronomásia ‘gorda’ e ‘sorda’, sendo assim, a interlocutora está tão surda que acaba confundindo a palavra ‘gorda’ com a palavra ‘sorda’. Consideramos que é arriscado trabalhar uma piada como essa em sala de aula, pois, como já falamos, o custo de processamento é alto e os efeitos de humor são baixos. Provavelmente os alunos não conseguiriam resolver a incongruência da piada e, portanto, não ririam.

5.5 PIADAS DO TIPO 5

O humor em piadas do tipo 5 é baseado na explicitação do significado inferido e o que ocorre aqui é um ajuste conceitual. Vejamos um exemplo:

- (16)
 En la clase de Español, la maestra le pregunta a Kathy:
 – En la oración: “María está disfrutando”, ¿dónde está el sujeto, Kathy?
 – Muy fácil profesora, pues encima de ella.⁷⁸

No primeiro momento, vamos apresentar os referentes das palavras:

‘Clase’: aula
 ‘Sujeto’: sujeito

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/lexico/humor/chiste.html>> Acesso em: 4 jan. 2016.

⁷⁸ Disponível em: <http://www.spanishpodcast.org/podcasts_con_transcripcion/chistesT.html> Acesso em: 4 jan. 2016.

‘Maestra’: profesora
 ‘Disfrutando’: deleitando-se, sentindo prazer

Antes de apresentar as inferências, é importante esclarecer a regência do verbo ‘disfrutar’ em espanhol: quando significa ‘sentir prazer’ é normalmente intransitivo: “Maria está disfrutando”, significa que “Maria está curtindo” ou “Maria está amando”, ou ainda, “Maria está aproveitando”. No entanto, também é válida a construção transitiva, com o sentido de obter prazer [de algo]: “María disfrutó la compañía de Juan”.

Vamos, agora, apresentar o leque de inferências que, possivelmente, seriam feitas a partir de cada enunciado dessa piada prototípica. Começamos pelo primeiro enunciado:

En la clase de Español, la maestra le pregunta a Kathy:

A partir desse enunciado, poderiam ser feitas as seguintes inferências:

S₁ – Kathy está na aula de espanhol e a professora lhe faz uma pergunta (premissa implicada);
 S₂ – S₁ → S₃ (inferência por *modus ponens*);
 S₃ – Kathy é estudante (conclusão implicada);
 S₄ – A professora perguntará algo sobre o conteúdo gramatical (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

Para fazer a quarta inferência, o aluno deve levar em conta que a piada foi feita para nativos do espanhol. Sendo assim, eles estão em uma aula de língua materna e, normalmente, professores de língua materna perguntam coisas sobre gramática.

Atentamos agora para o segundo enunciado:

– En la oración: “María está disfrutando”, ¿dónde está el sujeto, Kathy?

Veamos as possíveis suposições feitas desse enunciado:

S₅ – A professora perguntará algo sobre o conteúdo gramatical (confirmada);
 S₆ – A professora quer que Kathy faça a análise sintática da oração respondendo qual é o sujeito (premissa implicada linguisticamente).
 S₇ – Kathy dirá que o sujeito é ‘Maria’ (premissa implicada hipoteticamente).

O segundo enunciado confirma a suposição de que a professora perguntará algo sobre gramática. Como é uma pergunta bastante fácil, acredita-se que Kathy não terá dificuldade para respondê-la corretamente, portanto dirá que é ‘Maria’.

Observemos o terceiro enunciado para ver o que acontece:

– Muy fácil profesora, pues encima de ella.

A partir do último enunciado, é possível fazer as seguintes inferências:

S₈ – Kathy dirá que o sujeito é ‘Maria’ (descartada);
 S₉ – Kathy diz que à pergunta é fácil e responde dizendo que o sujeito está em cima de Maria (premissa implicada linguisticamente);
 S₁₀ – Kathy não entendeu que se tratava de uma pergunta a respeito da classificação gramatical (premissa implicada);
 S₁₁ – S₁₀ → S₁₂ (inferência por *modus ponens*)
 S₁₂ – Kathy acredita que Maria está disfrutando, sentindo prazer (premissa implicada);
 S₁₃ – Kathy acredita que o sujeito está em cima de Maria (premissa implicada linguisticamente);
 S₁₄ – S₆ ∧ S₁₀ ∧ S₁₂ → S₁₅ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S₁₅ – Kathy acredita que o sujeito está fazendo amor com Maria (conclusão implicada).
 S₁₆ – Maria está sendo irônica (premissa implicada)

Nessa piada, podemos detectar duas diferentes interpretações para o enunciado “ – En la oración: “María está disfrutando”, ¿dónde está el sujeto, Kathy?”

- a) Interpretação feita pela professora: qual é o sujeito gramatical da oração.
- b) Interpretação feita por Kathy: em que lugar está o sujeito.

Aparentemente é uma piada sobre um questionamento da professora na aula de espanhol (língua materna). Então, a professora pergunta qual é o sujeito da oração “Maria está disfrutando”, ou seja, quer que Kathy responda qual é o sujeito gramatical da oração. No entanto, Kathy, ao responder, faz referência a outro sentido de ‘sujeito’, sendo assim, não faz a análise sintática, mas faz referência ao significado implícito da frase, ocorrendo aqui um ajuste conceitual. O sujeito, então, parece estar disfrutando com Maria, ou seja, tendo relações sexuais com Maria, por isso ela está disfrutando. Evidentemente que Kathy pode haver entendido a pergunta da professora e ironicamente respondeu dessa maneira.

Quando o leitor interpreta uma piada, ele sempre ajusta o conceito ao seu conhecimento cognitivo, portanto há sempre um ajuste conceitual por parte do leitor. Mas nesse tipo de piada, o ajuste ocorre internamente, ou seja, Kathy, na piada 16, interpreta a palavra “disfrutando” de uma maneira imprevisível e bem diferente do que era esperado pelo professor.

O humor nessa piada decorre da mudança de script semântico. O primeiro script, a sala de aula, choca-se com o segundo, Maria e o sujeito fazendo amor. Essa ruptura causa incongruência, gerando humor. Podemos classificar essa piada como transferível, já que seu humor é universal e facilmente seria traduzida para outra língua. Um brasileiro, estudante de

espanhol, facilmente entenderia essa piada, já que as suposições factuais entre os dois idiomas seriam as mesmas. Um leitor ingênuo pararia na primeira interpretação e, provavelmente, não conseguiria resolver a incongruência da piada. Leitores cautelosos e/ou sofisticados após o *punchline* tentariam buscar a relevância novamente para compreender e chegar ao riso.

Como envolve um conteúdo sexual, essa piada deveria ser usada com cautela. O professor tem de conhecer muito bem a turma para saber que reações seriam causadas por uma piada como essa. Jamais poderia ser utilizada em uma turma com crianças. De qualquer maneira, se o professor decidir usá-la com adultos, poderia inseri-la quando estiver explicando a sintaxe do espanhol, dizendo que a língua espanhola, assim como a língua portuguesa, é considerada uma língua de estrutura SVC, isto é, composta convencionalmente pela seguinte ordem de constituintes: sujeito, verbo e complemento.

5.6 PIADAS DO TIPO 6

O humor em piadas do tipo 6 é baseado na explicitação do significado inferido por declaração subsentencial⁷⁹. O conteúdo codificado é explorado para fins humorísticos.

(17)

Entra un hombre en una pizzería con dos chicas agarradas una de cada brazo y dice:

– Me pone dos pizzas, ¿por favor?

– ¿Familia?

– No, son dos prostitutas, pero tienen hambre.⁸⁰

Seguem os referentes de algumas palavras dessa piada prototípica:

‘Hombre’ = homem

‘Chicas’ = garotas, meninas

‘Me pone’ = me traga

‘Familia’ = tamanho da pizza

‘Hambre’ = fome

Partimos agora para a descrição das possíveis inferências que os alunos fariam a partir de cada enunciado. Começemos pelo primeiro enunciado:

⁷⁹ O conteúdo subsentencial substitui a sentença. Na piada em questão, o garçom fala “Familia?”, substituindo a sentença: Vocês desejariam uma pizza tamanho família?

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/TIPICOSJenselG/posts/451338178270464>> Acesso em: 4 jan. 2016.

(1) Entra un hombre en una pizzería con dos chicas agarradas una de cada brazo y dice:

A partir desse enunciado, poderiam ser feitas as seguintes inferências:

- S₁ – Um homem, acompanhado de duas meninas, entra em uma pizzeria e diz alguma coisa (premissa fornecida linguisticamente);
- S₂ – Vai perguntar ao garçom se há um lugar para sentar (premissa inferida do conhecimento enciclopédico);
- S₃ – Vai pedir o cardápio (premissa inferida do conhecimento enciclopédico);
- S₄ – Vai fazer o pedido ((premissa inferida do conhecimento enciclopédico);
- S₅ – As garotas são suas namoradas (premissa implicada);
- S₆ – As garotas são suas amigas (premissa implicada);
- S₇ – As garotas são suas filhas (premissa inferida do conhecimento enciclopédico).

Normalmente, quando entramos em uma pizzeria, solicitamos ao garçom um local para sentarmos, depois esperamos o cardápio e pedimos a pizza. As moças que estão agarradas ao homem tanto podem ser suas amigas, como namoradas, como filhas. Partimos agora para o segundo enunciado:

(2) – Me pone dos pizzas, ¿por favor?

Esse enunciado faz com que emerjam as seguintes suposições:

- S₈ – Vai pedir ao garçom um lugar para sentar (descartada);
- S₉ – Vai pedir o cardápio (descartada);
- S₁₀ – Vai fazer o pedido (confirmada);
- S₁₁ – O homem pede ao garçom duas pizzas (premissa fornecida linguisticamente);
- S₁₂ – O garçom vai querer saber quais serão os sabores das pizzas (suposição factual recuperada da memória enciclopédica);
- S₁₃ – O garçom vai querer saber qual será o tamanho das pizzas (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

Faz parte de nossa memória enciclopédica que cada pizza tem um sabor e que existem diferentes tamanhos de pizza. O garçom, ao ouvir a pergunta do cliente “Me pone dos pizzas, ¿por favor?”, vai querer saber, provavelmente, os sabores e os tamanhos das pizzas. Vejamos o terceiro enunciado:

(3) – ¿Familia?

Observando esse enunciado, os alunos provavelmente fariam as seguintes inferências:

- S₁₄ – O garçom vai querer saber qual será o tamanho das pizzas (confirmada);
 S₁₅ – O garçom vai querer saber quais serão os sabores das pizzas (descartada);
 S₁₆ – O homem vai confirmar que quer pizza família (premissa implicada);
 S₁₇ – O homem vai querer pizzas menores (premissa implicada).

Para que um aluno brasileiro fizesse as devidas inferências, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo que pizza família em espanhol seria como as pizzas grandes ou gigantes, no Brasil. Sabemos que há lugares no Brasil que também chamam de pizzas (tamanho) família, mas isso não é muito comum. Caso o aluno não soubesse disso de antemão, ele faria outra inferência e, provavelmente, não conseguiria encontrar a incongruência gerada na piada. Passamos, agora, para o quarto e último enunciado:

(2) – No, son dos prostitutas, pero tienen hambre.

A partir do último enunciado, o leque de inferências possíveis seriam as seguintes:

- S₁₈ – O homem vai confirmar que quer pizza família (descartada);
 S₁₉ – O homem vai querer pizzas menores (descartada);
 S₂₀ – O homem diz ao garçom que as meninas não fazem parte de sua família, que são prostitutas, mas estão com fome (premissa implicada);
 S₂₁ – S₂₀ → S₂₂ (inferência por *modus ponens*);
 S₂₂ – O homem entende que o garçom quer saber se as garotas fazem parte de sua família (conclusão implicada);

Nessa piada, quando o garçom pergunta “Família?” temos duas diferentes interpretações:

- a) Interpretação feita pelo garçom: Quer uma pizza tamanho família?
- b) Interpretação feita pelo homem (cliente): Estas meninas são sua família?

A declaração subsentencial é desenvolvida no contexto da conversa. Quando o garçom fala ‘Família?’, a interpretação mais relevante, ou seja, a primeira que vem à mente é que seria uma ‘pizza (tamanho) família’, mas quando o homem fala “No, son dos prostitutas, pero tienen hambre” a primeira interpretação é descartada e substituída por uma menos provável, mas correta “Essas meninas fazem parte de sua família?” Um leitor ingênuo pararia na primeira interpretação e não conseguiria resolver a incongruência da piada para chegar ao riso. É necessário um leitor cauteloso ou sofisticado para que, quando encontre a sua relevância ótima ao fim da piada, consiga descartá-la e procurar uma nova interpretação que retome a presunção de relevância para que, assim, consiga desvendar o mistério da piada.

Para que essa piada tivesse os mesmos efeitos de humor de um leitor nativo, ou seja, para que as suposições factuais fossem as mesmas entre brasileiros e nativos, deveria fazer

parte do ambiente cognitivo do estudante brasileiro que ‘pizza família’ é uma pizza considerada grande ou gigante, que dá para toda a família. Caso contrário, o brasileiro não riria da piada. Como já foi dito anteriormente, há lugares no Brasil em que as pizzas também são chamadas de ‘pizzas família’. Se o aluno conseguisse recuperar esse sentido, a piada teria, praticamente, os mesmos efeitos que para um leitor nativo. É uma piada baseada em um aspecto cultural concreto, mas seria desafiadora para o tradutor, pois, para manter o mesmo efeito de humor em outra língua, ele teria de mudar a semântica da piada e não, simplesmente, substituir a palavra ‘família’.

Essa piada poderia ser trabalhada em sala de aula, principalmente se o conteúdo da aula fosse comidas e/ou restaurantes. Previamente o professor explicaria como fazer pedidos em espanhol, como são os tamanhos de pizza – *mediana, grande y familia* – através de textos, menus de restaurantes, vídeos, entre outros. Trata-se de uma piada que poderia, inclusive, estar inserida em um livro didático para adolescentes e/ou adultos. No entanto, se deve evitar trabalhá-la com crianças, já que envolve a questão sexual, quando se fala em ‘prostitutas’, poderia ser um pouco constrangedor.

Outra piada, também prototípica, cujo humor é baseado na explicitação do significado inferido e por declaração subsentencial que consideramos muito interessante para ser trabalhada em sala de aula seria a seguinte:

(18)

En un velatorio se acerca un señor a la desconsolada viuda y le dice:

– Lo siento.

– No, gracias –responde la viuda– mejor lo deja tumbado.⁸¹

Nessa piada também é possível evidenciar duas interpretações para o enunciado “Lo siento”:

- a) Interpretação feita pelo senhor: Sinto pela morte de seu marido.
- b) Interpretação feita pela viúva: Devo sentá-lo? (já que o defunto está deitado).

Evidentemente que quando o senhor fala ‘lo siento’, a interpretação mais relevante, isto é, a primeira que o leitor escolheria seria a do verbo ‘sentir’, ou seja, o leitor entenderia a frase como “sinto muito pela morte de seu marido”, já que, na exposição, fica claro que estão em um velório. Mas, quando a senhora fala “No, gracias, mejor lo deja tumbado”, a interpretação inicial deve ser descartada e iniciar um novo processo de interpretação buscando

⁸¹ Disponível em: <<http://www.1000chistes.com/chistes/funerales>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

a relevância ótima. Então se conclui que ‘lo siento’ é do verbo ‘sentar’ e não do verbo ‘sentir’. Para que o aluno compreendesse essa piada, deveria ter como conhecimento prévio como se conjugam os verbos ‘sentar’ e ‘sentir’ no presente do indicativo.

O humor aqui também é decorrente de uma homonímia morfológica. Nessa piada, há duas formas verbais pertencentes a verbos diferentes que se escrevem da mesma maneira, ‘siento’ do verbo ‘sentir’ e do verbo ‘sentar’. Na conjugação verbal do espanhol, existem formas que são variantes formalmente idênticas de diferentes categorias de pessoa e tempo. Assim, por exemplo, ‘cantaba’ (1ª. Pessoa) e ‘cantaba’ (3ª. Pessoa). As coincidências podem ser fonéticas, mas não necessariamente gráficas. Há outros exemplos como esse: as formas ‘desecho – desechar’ (excluir, apartar) e ‘deshecho – deshechar’ (desfazer). O mesmo acontece com combino (combinar) e convino (convir). Concluimos dizendo que essa piada pode ser útil para explicar essas particularidades dos verbos em espanhol.

5.7 PIADAS DO TIPO 7

O humor nas piadas do tipo 7 é baseado na explicitação do significado inferido decorrente da organização sintática.

(19)
 Un chico le dice a su madre:
 – Mamá, mamá ME SE cae la baba.
 A lo cual la madre le corrige diciéndole:
 – será SE ME.
 A lo cual el hijo le contesta:
 – No, mamá, no. Te prometo que es baba. ⁸²

Na primeira etapa, vamos buscar os referentes às palavras ou aos enunciados que possam gerar dúvidas de compreensão nessa piada prototípica:

‘Chico’ = menino
 ‘Cae la baba’ = cai a baba
 ‘Diciéndole’ = dizendo para ele
 ‘Hijo’ = filho
 ‘Contesta’ = responde

⁸² Disponível em: <<http://www.paisdelocos.com/chistes/como-se-dice/se-me-cae-la-baba.php>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

Seguem as possíveis suposições feitas a partir de cada enunciado.

(1) Un chico le dice a su madre:

Com base nesse enunciado, é possível fazer a seguinte inferência:

S₁ – O menino falará alguma coisa relevante a sua mãe (premissa implicada).

Segundo enunciado:

(2) – Mamá, mamá ME SE cae la baba.

No segundo enunciado, há uma cadeia de prováveis inferências que o aluno faria:

S₂ – O menino está babando (premissa implicada inferencialmente);
 S₃ – O menino está trocando as posições dos pronomes (suposição factual recuperada da memória enciclopédica);
 S₄ – S₂ ∧ S₃ → S₅ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S₅ – É um bebê (conclusão implicada);
 S₆ – A mãe limpará o bebê (premissa implicada hipoteticamente).
 S₇ – A mãe corrigirá o bebê (premissa implicada)

Normalmente crianças que babam e que trocam palavras (pronomes, nesse caso), são crianças bem pequenas, bebês. As suposições factuais entre brasileiros e nativos só seriam as mesmas se fizessem parte do ambiente cognitivo do estudante brasileiro como ocorre a colocação de pronomes em espanhol. Caso contrário, o esforço de processamento seria muito grande e poucos seriam os efeitos contextuais.

Observemos agora o terceiro enunciado:

(3) A lo cual la madre le corrige diciéndole:

Seguem as inferências do enunciado 3:

S₈ – A mãe limpará o bebê (descartada);
 S₉ – A mãe corrigirá o bebê (confirmada).

O quarto enunciado:

(4) – será SE ME.

gera as seguintes inferências:

- S_{10} – A mãe falou ao filho a colocação correta dos pronomes (premissa implicada)
 S_{11} – A criança repetirá a frase de maneira correta (premissa implicada)

Como o filho havia trocado a posição dos pronomes “me se”, a mãe, para ensiná-lo, corrige-o falando os pronomes novamente, mas posicionando-os de maneira correta “se me”. Vejamos a resposta do filho.

- (5) A lo cual el hijo le contesta:
 (6) – No, mamá, no. Te prometo que es baba.

A partir do enunciado 6, emergem as seguintes inferências:

- S_{12} – O filho promete a mãe que não é sêmen, mas baba (premissa implicada);
 S_{13} – O filho entendeu de outra maneira a correção da mamãe (premissa implicada);
 S_{14} – $S_{12} \wedge S_{13} \rightarrow S_{14}$ (por *modus ponens conjuntivo*);
 S_{15} – O filho entendeu que sua mãe lhe tivesse perguntando se era sêmen (conclusão implicada).
 S_{16} – $S_{15} \rightarrow S_{17}$ – (por *modus ponens*);
 S_{17} – Não é um bebê (conclusão implicada).

A partir da análise feita, podemos perceber, então, que a frase “- ME SE cae la baba” origina duas interpretações:

- a) Interpretação feita pela mãe: A frase correta é “se me cae la baba”.
- b) Interpretação feita pelo filho a partir da resposta da mãe: Garanto-lhe que não é sêmen.

Nessa piada, a mãe corrige a colocação pronominal do filho “me se” por “se me”, o que gera outra interpretação pelo menino, que entende “sêmen”. Sendo assim, a mudança na organização sintática acaba produzindo uma construção “se me”, cujo som é semelhante ao som da palavra “sêmen”, e é isso que gera humor na piada. A primeira interpretação que o aluno tem, ao ler essa piada, ou melhor, o script semântico que ele acessa no início da piada é de um ambiente familiar, no qual há um bebê babando e trocando as palavras. No entanto, no *punchline* da piada, quando a criança responde “No, mamá, no. Te prometo que es baba”, o aluno deve descartar a primeira interpretação que lhe foi mais relevante (sua relevância ótima) e procurar uma nova interpretação que retome a presunção de relevância e, posteriormente, rir da piada. Há uma mudança de script semântico, pois, na piada, o bebê que pressupunhamos que

era inocente, entende ‘se me’ como “sêmen”, então, não é inocente, mas bastante esperto, principalmente pelo fato de ‘prometer’ que não é sêmen. Como ele sabe muito bem o que é sêmen, dá a entender que não é nenhum bebê.

Supomos que essa piada surtiria efeito para os alunos, mesmo que eles não tivessem o conhecimento sobre a colocação de pronomes em espanhol, pois, como em português a palavra ‘sêmen’ se pronuncia praticamente da mesma forma que em espanhol, acreditamos, então, que o aluno riria ao final da piada. No entanto, para que o aluno obtivesse uma compreensão mais ampla da piada, o ideal é que ele soubesse previamente sobre a colocação pronominal em espanhol. Somente leitores cautelosos e sofisticados conseguiriam compreender essa piada, pois o leitor ingênuo pararia o processo de compreensão na primeira interpretação e não procuraria uma nova interpretação que retomasse a presunção de relevância.

Essa piada seria muito útil para trabalhar a colocação pronominal em espanhol, já que são vários os pronomes que aparecem nela: ‘le dice’; ‘me se’; ‘le corrige’; ‘diciéndole’; ‘se me’; ‘le contesta’; ‘te prometo’. No entanto, esse é o tipo de piada que deve ser utilizado com cautela, já que envolve um conteúdo sexual. Deve ser utilizado para jovens e adultos. Mesmo assim, nem todas as turmas receberiam bem esse tipo de piada, pois pode haver alunos conservadores ou muito tímidos e, desse modo, a piada em vez de criar um clima agradável, poderia causar constrangimento. Cabe ao professor, saber em quais turmas utilizar piadas como essa.

5.8 PIADAS DO TIPO 8

O humor em piadas do tipo 8 é baseado na explicitação do significado inferido decorrente de uma polissemia. Vejamos o exemplo (20) a seguir.

- (20)
 – Doctor, soy asmático, ¿será grave?
 – No, amigo, es esdrújula.⁸³

Antes de começarmos a análise da piada, vamos buscar os referentes para as possíveis palavras que possam gerar dúvidas de decodificação aos alunos brasileiros.

‘Grave’: sério, perigoso; paroxítona;

⁸³ Disponível em: <<http://www.chistesweb.net/doctor--soy-asm-tico---es-grave--no-amigo--es-esdr-6766.html>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

‘Esdrújula’: proparoxítona.

Antes de começar a análise dos enunciados, nos parece importante destacar que antigamente em português a palavra ‘esdrújula’ também era utilizada significando ‘proparoxítona’, mas a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) excluiu o termo das gramáticas. Sendo assim, muito difícil que, atualmente, os alunos façam essa relação.

Começaremos a análise de cada enunciado, enumerando as possíveis inferências.

Primeiro enunciado:

(1) – Doctor, soy asmático, ¿será grave?

Do primeiro enunciado, obtemos as possíveis suposições:

S₁ – O paciente afirma ao doutor que é asmático e pergunta se é grave (premissa fornecida linguisticamente);
 S₂ – S₁→S₃ (inferência por *modus ponens*);
 S₃ – Estão em um consultório médico (conclusão implicada);

O primeiro enunciado contextualiza a piada, pois a partir dele podemos implicar que estão em um consultório médico, que o paciente é asmático e está preocupado se seu estado de saúde é grave. A piada, então, não é considerada prototípica, pois a “exposição”, que contextualiza a piada, não está explícita, mas deve ser implicada. Vamos para o segundo e último enunciado:

(2) – No, amigo, es esdrújula.

A partir desse enunciado, podem ser feitas as seguintes inferências:

S₄ – O médico responde que não é ‘grave’, mas ‘esdrújula’ (premissa inferida linguisticamente);
 S₅ – O médico não responde à pergunta da maneira esperada pelo paciente (premissa implicada);
 S₆ – O médico interpretou o outro sentido da palavra “grave” (premissa implicada);
 S₇ – Asmático não é uma palavra ‘grave’ (premissa dada gramaticalmente);
 S₈ – S₇→S₉ (inferência por *modus ponens*);
 S₉ – Asmático é uma palavra esdrújula (conclusão implicada).

A partir da análise anterior, podemos verificar que o enunciado “Doctor, soy asmático, ¿será grave?” gera duas interpretações:

a) Interpretação feita pelo paciente: Essa minha doença, a asma, é grave?

b) Interpretação feita pelo médico: A palavra ‘asmático’ é paroxítona.

Esta piada é baseada na polissemia da palavra ‘grave’ que, nesse contexto, pode ser entendida como algo perigoso ou sério ou como palavra paroxítona. Evidentemente que a interpretação mais relevante, pelo fato de estarem em um consultório médico, seria a primeira interpretação (algo perigoso, sério), ou seja, a interpretação feita pelo paciente. No entanto, não é essa interpretação escolhida. No *punchline* da piada, o aluno deve descartar a primeira interpretação e reiniciar o processo de compreensão buscando a relevância ótima. É essa incongruência que causa humor na piada, ou seja, ocorre uma mudança de script semântico: consultório, doença x acentuação, sala de aula.

Para que o aluno consiga compreender esse chiste, é necessário que tenha como conhecimento prévio as regras de acentuação gráficas do espanhol: ‘grave’ = paroxítona e ‘esdrújula’ = proparoxítona. Deve compreender a piada sem traduzi-la, pois se o aluno partir da língua materna para compreendê-la, não será bem sucedido, pois a piada traduzida literalmente não tem graça.

Para que essa piada surtisse efeito positivo na sala de aula, ela deveria estar contextualizada em uma aula de acentuação. No entanto, ainda assim, o esforço mental que o aluno teria de fazer para compreendê-la talvez não fosse compensado pelos efeitos humorísticos obtidos. De qualquer maneira, ela seria útil para internalizar a nomenclatura sobre a classificação das sílabas tônicas em espanhol e, poderia, inclusive, estar presente em um livro didático. Para um tradutor, é uma piada considerada de desafio, pois para conseguir preservar os efeitos humorísticos, ele deveria buscar uma alternativa para a piada.

Há diversas piadas cujo humor é baseado na explicitação do significado inferido decorrente de uma polissemia. Elas podem ser trabalhadas em sala de aula justamente para explicar esse fenômeno, ou seja, para mostrar aos alunos que uma palavra pode ter mais de um significado e tudo vai depender do contexto no qual ela está inserida. Para demonstrar isso, vamos dar o exemplo de mais algumas piadas:

(21)

- ¿Sabes? Soy vidente y por 10 euros te digo el futuro.
- ¿10 euros? Ok.
- Yo seré vidente, tú serás vidente, él será vidente...⁸⁴

⁸⁴ Disponível em: <<http://castellanodequintoysexto.blogspot.com.br/2012/11/polisemia-y-homonimia-de-chiste.html>>. Acesso em 30 ago. 2016.

A palavra *Futuro* é considerada polissêmica porque no enunciado “¿Sabes? Soy vidente y por 10 euros te digo el futuro” é interpretada de uma forma distinta pelos dois falantes:

- a) Interpretação feita pelo falante 1: futuro é o que acontecerá daqui para frente.
- b) Interpretação feita pelo falante 2: futuro é um tempo verbal.

Obviamente que a interpretação mais relevante seria a de que o vidente contaria o que acontecerá daqui para frente, no entanto, essa interpretação deve ser descartada no *punchline* da piada, devendo-se buscar outra interpretação menos provável de ser acessada (tempo verbal), mas que é a interpretação correta. É essa quebra, essa incongruência que gera o riso. Um leitor ingênuo pararia na primeira interpretação e não conseguiria acessar a segunda.

O aluno brasileiro estudante de espanhol facilmente compreenderia essa piada, pois em português ‘futuro’ também pode significar o que acontecerá daqui para frente e um tempo verbal, por isso essa piada poderia ser trabalhada tranquilamente em sala de aula. Essa piada, assim como a anterior também não são consideradas prototípicas, pois a “exposição”, que contextualiza a piada, não está explícita, mas deve ser implicada.

(22)

Va un hombre paseando con su gato y una señora le pregunta:

–¿Araña?

Y el hombre responde:

– No, gato

As interpretações geradas a partir do enunciado “¿Araña?” seriam as seguintes:

- a) Interpretação feita pela senhora: O gato arranha?
- b) Interpretação feita pelo homem: Isso é uma aranha?

Araña é uma palavra polissêmica porque tem dois significados: 3^a. Pessoa do presente do indicativo do verbo arranhar e o substantivo feminino ‘aranha’. De acordo com a narrativa que contextualiza a piada - “Va un hombre paseando con su gato y una señora le pregunta” -, a interpretação mais relevante para a pergunta “¿Araña?”, seria se o gato arranha. No entanto, não é essa a interpretação escolhida, mas a de que se o gato é uma aranha, gerando, assim, uma incongruência, que leva ao riso. Em português não ocorre essa polissemia, pois, embora sejam palavras parecidas, ‘aranha’ (substantivo) e ‘arranha’ (verbo) têm pronúncias diferentes⁸⁵. Essa seria uma piada prototípica.

⁸⁵ Não podemos ignorar, no entanto, que em algumas regiões do Brasil – partes do oeste de Santa Catarina, por exemplo – ‘aranha’ e ‘arranha’ são pronunciadas da mesma maneira.

5.9 PIADAS DO TIPO 9

O humor em piadas do tipo 9 é baseado na explicitação do significado inferido e é por atribuição de referência. Vejamos um exemplo.

(23)

Un hombre histérico llama al camarero del restaurante:

– ¡Camarero, camarero, mi sopa tiene un cabello!

– Es cabello de ángel. – responde el camarero.

– ¿De ángel?

– Sí, señor, de Ángel, el cocinero.⁸⁶

Busquemos, inicialmente, os possíveis referentes para os verbetes:

‘Camarero’ = garçom

‘Cabello de ángel’ = cabelo de anjo – tipo de macarrão

‘Cocinero’ = cozinheiro

Feita a atribuição de referência, vamos ver as possíveis inferências que os alunos fariam ao ouvirem/lerem essa piada prototípica. Começemos com o primeiro enunciado:

(1) Un hombre histérico llama al camarero del restaurante:

Esse enunciado faz com que surjam as seguintes suposições:

S₁ – O homem está nervoso e chama o garçom (premissas dadas linguisticamente);

S₂ – O homem está em um restaurante (premissa inferida linguisticamente);

S₃ – O homem vai fazer uma reclamação (suposição factual recuperada da memória enciclopédica).

O primeiro enunciado contextualiza a piada, pois a partir dele percebemos que há um homem em um restaurante, que necessita falar com o garçom. Faz parte de nossa memória enciclopédica que quando chamamos o garçom e estamos histéricos (nervosos), provavelmente, é para fazermos alguma reclamação da comida, da bebida, da demora no atendimento, etc. Analisemos agora o segundo enunciado:

(2) – ¡Camarero, camarero, mi sopa tiene un cabello!

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.mis-chistes.org/categorias/listar/38?page=36>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

Seguem as inferências que podem ser feitas:

- S₄ – O homem vai fazer uma reclamação (confirmada);
- S₅ – Há um cabelo na sopa que o homem está comendo (premissa dada linguisticamente);
- S₆ – O homem está com nojo da sopa (suposição factual recuperada da memória enciclopédica);
- S₇ – S₅ ∧ S₆ → S₈ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
- S₈ – O garçom vai pedir desculpas e trocar imediatamente a sopa do homem (conclusão implicada).

Culturalmente, encontrar um cabelo na sopa é algo que causa nojo, mesmo que a pessoa tenha acabado de lavá-lo. E, quando isso acontece, em um restaurante, o garçom pede desculpas e troca imediatamente o prato do cliente. Vejamos então se é isso que ocorre no terceiro enunciado:

- (3) – Es cabello de ángel. – responde el camarero.

Apresentamos abaixo as inferências que poderiam ser feitas tendo em vista o enunciado acima:

- S₉ – É cabelo de anjo, um tipo de macarrão (premissa implicada);
- S₁₀ – S₉ → S₁₁ (inferência por *modus ponens*);
- S₁₁ – Não é um cabelo humano (conclusão implicada).

Existe um tipo de macarrão muito utilizado em sopas, cujo nome é ‘cabelo de anjo’. O garçom diz ao homem que o cabelo encontrado no macarrão é um cabelo de anjo. E no quarto enunciado o homem pergunta:

- (4) – ¿De ángel?

Podemos inferir que:

- S₁₂ – O homem pergunta, só para confirmar, se é cabelo de anjo o que está na sopa.

Vejamos o que acontece no quinto enunciado:

- (5) – Sí, señor, de Ángel, el cocinero.

O leque de possíveis inferências do último enunciado é o seguinte:

- S₁₃ – Há um cabelo na sopa que o homem está comendo (confirmada);
 S₁₄ – Ángel é o nome do cozinheiro (premissa implicada);
 S₁₅ – O cabelo encontrado na sopa é de Ángel (premissa implicada);
 S₁₆ – S₁₄∧S₁₅→S₁₇ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S₁₇ – O cabelo encontrado na sopa é do cozinheiro (conclusão implicada);
 S₁₈ – Não é um cabelo humano (descartada).

Podemos verificar, então, que a afirmativa “Es cabello de ángel” possibilita duas interpretações:

- a) Interpretação feita pelo homem: É (o macarrão) cabelo de anjo.
- b) Interpretação feita pelo garçom: É o cabelo do cozinheiro chamado Ángel.

Nesta piada, em princípio o homem pensa que o referente para *cabello de ángel* é um tipo de macarrão. No entanto, se surpreende ao final da piada, já que *Ángel* é o nome do cozinheiro. É essa confusão na atribuição de referência que gera uma incongruência, ocasionando o riso. Para um estudante brasileiro, não seria difícil entender essa piada, já que ele faria as mesmas suposições factuais que um leitor nativo, pois há também em português um macarrão chamado ‘cabelo de anjo’. Sendo assim, se o estudante partisse da tradução para entender a piada, ele teria sucesso. Em outra língua, na qual não existisse o macarrão ‘cabelo de anjo’, seria difícil a compreensão. Para um tradutor, dependendo do idioma, essa piada seria considerada uma piada de desafio, pois deveriam ser encontrados outros referentes que produzissem os mesmos efeitos de humor, preocupando-se mais com o aspecto pragmático do que com o aspecto semântico.

Enfim, trata-se de uma piada que poderia ser integrada com sucesso no ambiente escolar e, poderia, inclusive, aparecer em um livro didático, já que é de fácil processamento cognitivo, com bons efeitos de humor e dificilmente causaria algum constrangimento. O professor poderia utilizá-la, por exemplo, quando estivesse trabalhando tipos de comidas, restaurante, entre outras situações.

Outro exemplo de piada também baseado na explicitação do significado inferido, por atribuição de referência, que poderia ser usado em sala de aula é o seguinte:

- (24)
 Un niño entra a la iglesia y el cura le pregunta:
 – ¿Quieres ser cristiano?
 Y el niño le contesta:
 – No, quiero ser Mesi.

A pergunta “¿Quieres ser cristiano?” possibilita duas formas de interpretação:

- a) Interpretação feita pelo padre: Queres ser cristão?

b) Interpretação feita pelo menino: Queres ser Cristiano Ronaldo (jogador)?

Nessa piada prototípica, ocorre uma confusão na atribuição de referência, porque o ‘cura’ (padre) quer saber se o menino quer ser ‘cristiano’ (cristão), no entanto o menino entende ‘cristiano’ como sendo o Cristiano Ronaldo, jogador do Real Madri, então responde que não quer ser Cristiano, mas quer ser Mesi, que é o jogador do Barcelona. Essa piada envolve um baixo custo de processamento para os alunos brasileiros e bons efeitos cognitivos; portanto, eles facilmente conseguiriam chegar ao riso. No entanto, caso eles não tivessem em seu conhecimento enciclopédico que Cristiano Ronaldo é um excelente jogador do Real Madri e Mesi, do Barcelona, seria impossível que eles desvendassem o mistério da piada. Como o Brasil é ‘o país do futebol’, pressupomos que a grande maioria dos alunos, principalmente adolescentes e adultos, fariam as inferências adequadas. No entanto, se essa piada fosse contada em países que não se interessam por futebol, eles não conseguiriam entender a incongruência da piada e, portanto, não ririam. Sendo assim, essa piada seria considerada desafiadora para o tradutor, já que apresenta um elemento cultural e um jogo fonético ao mesmo tempo.

Entendemos que essa piada pode ser utilizada em sala de aula com tranquilidade, principalmente quando o tema da aula for futebol, que é um assunto que desperta grande interesse não só dos brasileiros, como também de diversos povos falantes do espanhol: argentinos, espanhóis, chilenos, uruguaios, mexicanos, colombianos, entre outros. Há que se tomar cuidado que essa piada não é atemporal. Não há garantias de que ela sirva daqui a algumas décadas, por exemplo.

5.10 PIADAS DO TIPO 10

A fonte de humor de piadas do tipo 10 ocorre a partir da fronteira entre comunicação explícita e implícita. A estratégia típica é jogar com uma interpretação explícita acessível de um enunciado e substituí-la com uma interpretação implícita mais improvável, como na piada prototípica (25) a seguir.

(25)

Dos jóvenes se encuentran en la universidad:

– ¿Tú estudias Derecho?

– No, estudio sentado.⁸⁷

⁸⁷ Disponível em: <http://www.misabueso.com/chistes/Varios/Chistes_de_Estudiantes>. Acesso em: 4 jan. 2016.

Seguem os referentes:

‘Jóvenes’ = jovem
 ‘Derecho’ = direito (curso superior); em pé

A partir de agora vejamos as possíveis inferências feitas a cada enunciado.

(1) Dos jóvenes se encuentran en la universidad:

Desse enunciado, as prováveis inferências que seriam feitas são as seguintes:

S₁ – Dois jovens se encontram na universidade (premissa dada linguisticamente);
 S₂ – S₁ → S₃ (inferência por *modus ponens*);
 S₃ – Os jovens são estudantes (conclusão implicada)

Normalmente quando dois jovens se encontram em uma universidade é porque estudam nela. Vamos ao segundo enunciado:

(2) – ¿Tú estudias Derecho?

Do segundo enunciado, temos as seguintes suposições:

S₄ – O jovem quer saber se seu interlocutor faz o curso de Direito (premissa implicada linguisticamente).
 S₅ – S₄ → S₆ (inferência por *modus ponens*);
 S₆ – Os jovens não são amigos (conclusão implicada).

Segue o terceiro enunciado:

(3) – No, estudio sentado.

O terceiro e último enunciado traz as seguintes inferências:

S₇ – O interlocutor entendeu a pergunta como sendo ‘você estuda em pé?’ (premissa inferida);
 S₈ – O interlocutor não estuda em pé, estuda sentado (conclusão implicada).

A pergunta “¿Tú estudias derecho?” gera as seguintes interpretações:

a) Interpretação do primeiro jovem: Tu estudas no curso de Direito?

b) Interpretação do segundo jovem: Tu estudas em pé?

Nesta piada, há um jogo com as acepções da palavra ‘Derecho’ que em espanhol significa: carreira universitária ou a posição física de ‘estar derecho’ (estar em pé.) O humor se dá quando o ouvinte interpreta a mensagem implícita e responde como se seu colega estivesse lhe perguntando em que posição estuda: ‘derecho o sentado’. Isso ocorre devido à polissemia da palavra ‘derecho’. De acordo com a teoria da relevância a interpretação que seria mais relevante (carreira universitária) é descartada no *punchline* da piada, devendo-se buscar outra interpretação menos provável de ser acessada (estar em pé), mas que é a interpretação correta. É essa quebra, essa incongruência que gera o riso. Um leitor ingênuo pararia na primeira interpretação e não conseguiria acessar a segunda.

Nessa piada, podemos perceber um problema na atribuição de referência nas duas interpretações, sendo que na primeira, há uma referência ao substantivo “curso de Direito”; já na segunda, o referente é de que maneira ele estuda (adjunto adverbial de modo): em pé.

Estudantes brasileiros teriam dificuldade de compreender essa piada, já que em português a palavra ‘direito’ significa ‘carreira universitária’ ou ‘que segue a lei’ ou, ainda, ‘o contrário de torto’, mas não significa ‘estar em pé’. Sendo assim, o aluno não pode traduzi-la literalmente. Nesse caso, o professor deveria haver explicado previamente as acepções da palavra ‘direito’, a fim de que a piada atingisse seu objetivo principal: o riso. Trata-se de uma piada desafiadora para o tradutor, já que o tradutor deveria mudar a semântica da piada para conseguir uma palavra que gerasse os mesmos efeitos de humor na língua meta. Em português, a resposta à pergunta “Tu estudas direito” poderia ser “Não, eu estudo torto”. Acreditamos que, desse modo, há uma mudança semântica, mas os efeitos de humor permaneceriam semelhantes. Podemos observar, nesse caso, como línguas tão próximas têm efeitos cômicos parecidos, mas diferentes.

Na piada anterior, a estratégia utilizada foi a de jogar com uma interpretação explícita acessível de um enunciado e substituí-la com uma interpretação implícita menos provável. Da mesma forma, a estratégia oposta também é frequente: a interpretação implícita provável é invalidada e força-se uma leitura literal do enunciado, como na piada (26) a seguir.

(26)

Dos amigos:

- Ayer me llamó Laura a casa diciéndome: “Ven a casa, no hay nadie”.
- ¿Y qué? Cuenta, cuenta...
- Pues que efectivamente cuando llegué a su casa no había nadie...

O enunciado “-Ayer me llamó Laura a casa diciéndome: “Ven a casa, no hay nadie” possibilita duas distintas interpretações:

- a) Interpretação do amigo: Ontem Laura me ligou dizendo que não havia ninguém lá (inferindo-se que ficaríamos sozinhos).
- b) Interpretação de Laura: Não havia ninguém na casa de Laura: a casa estava vazia.

Nessa piada, que não é considerada prototípica pois o primeiro enunciado, que seria a “exposição” não a contextualiza adequadamente, há dois amigos conversando e um diz ao outro que Laura lhe telefonou convidando-o para ir a sua casa, dizendo-lhe que não tinha ninguém. A inferência mais provável de se fazer quando Laura diz que não há ninguém na casa, seria a interpretação implícita de que ela está sozinha, ou seja, é a expressão não literal que costuma ser a mais usual, pois já está consagrada pela língua. No entanto, essa primeira interpretação deve ser descartada ao final da piada, quando se descobre que é a interpretação explícita que deveria ser levada em conta, ou seja, deve-se tomar a frase “vem a casa, no hay nadie” no seu sentido literal.

Essa piada poderia ser trabalhada em sala de aula com jovens e adultos. Seria facilmente compreendida por um estudante brasileiro e, se ele partisse da língua materna para entendê-la, seria bem-sucedido.

5.11 PIADAS DO TIPO 11

O humor em piadas do tipo 11 surge a partir da acessibilidade do ouvinte à informação contextual para obter premissas implicadas e conclusões. Vejamos como isso ocorre na piada (27) a seguir.

- (27)
- Mamá, estoy saliendo con el vecino.
 - ¡Hija, podría ser tu padre!
 - ¿Desde cuando te importa la edad?
 - No me has entendido...⁸⁸

Essa piada, que também não é considerada prototípica, pois não há uma contextualização no primeiro enunciado, apresenta os seguintes referentes:

⁸⁸ Disponível em: <<https://twitter.com/favorit0/status/496440416921989120>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

‘Saliendo’ = saindo
 ‘Vecino’ = vizinho
 ‘Hija’ = filha
 ‘Padre’ = pai
 ‘Edad’ = idade
 ‘Has entendido’ = entendeste

Após acessar os referentes, analisaremos cada enunciado. Vamos ao primeiro:

(1) – Mamá, estoy saliendo con el vecino.

Esse primeiro enunciado sugere as seguintes inferências:

S₁ – A filha está falando com a mãe (premissa fornecida linguisticamente);
 S₂ – A filha conta para a mãe que está saindo com o vizinho (premissa fornecida linguisticamente);
 S₃ – S₂ → S₃ (inferência por *modus ponens*);
 S₄ – A filha está tendo um caso amoroso com o vizinho (conclusão implicada).

O primeiro enunciado contextualiza a piada mostrando-nos que é uma conversa entre mãe e filha, na qual a filha está relatando à mãe que está tendo um caso amoroso com o vizinho. Partimos agora para a análise do segundo enunciado:

(2) – ¡Hija, podría ser tu padre!

Desse enunciado, podemos fazer as suposições abaixo:

S₅ – A mãe diz à filha que o vizinho poderia ser o pai dela (premissa implicada);
 S₆ – S₅ → S₇ (inferência por *modus ponens*);
 S₇ – O vizinho é bem mais velho do que a filha (conclusão implicada);
 S₈ – A mãe não gostou da ideia de a filha namorar um cara mais velho (premissa implicada)

Ao dizer que o vizinho poderia ser pai de sua filha, podemos inferir que o vizinho é bem mais velho do que a menina e que a mãe não gostou da ideia de eles namorarem. Vejamos agora o terceiro enunciado:

(3) – ¿Desde cuándo te importa la edad?

Esse enunciado sugere as inferências abaixo:

S₉ – A filha quer saber desde quando a mãe se preocupa com a idade (premissa implicada);
 S₁₀ – A filha acredita que a mãe nunca deu importância à idade (premissa implicada).

A pergunta nos faz supor que a mãe nunca se preocupou com a diferença de idade de seus namorados. Partirmos agora para o último enunciado:

(4) – No me has entendido...

Analisando o último enunciado, as possíveis inferências seriam:

S₁₁ – A mãe disse que a filha não a entendeu (premissa fornecida linguisticamente);
 S₁₂ – S₁₁ → S₁₃ (inferência por *modus ponens*);
 S₁₃ – A mãe não está preocupada com a idade (conclusão implicada);
 S₁₄ – S₁₃ ∧ S₅ → S₁₃ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S₁₃ – A mãe e o vizinho já tiveram um caso amoroso e o vizinho pode ser pai de sua filha (conclusão implicada);

Como vimos, o enunciado dito pela mãe “¡Hija, (el vecino) podría ser tu padre!” é interpretado das seguintes maneiras:

- a) Interpretação feita pela filha: O vizinho tem idade para ser o pai da jovem.
- b) Interpretação feita pela mãe: O vizinho poderia ser (literalmente) o pai da jovem.

Os efeitos humorísticos nessa piada repousam na obtenção de uma série de implicações sobre a mãe e o vizinho e a relação existente entre eles. Nada está explicitamente comunicado na piada. Quando a mãe disse que a filha não entendeu o que ela estava falando, supomos, então, que a mãe não está preocupada com a idade. Se a mãe não está preocupada com a idade (S₁₃) e o vizinho poderia ser o pai de sua filha (S₅), podemos implicar que a mãe e o vizinho já tiveram um caso amoroso e o vizinho, de fato, pode ser pai de sua filha (S₅).

Nessa piada, os efeitos humorísticos são gerados pela obtenção de uma implicação sobre a *mamá y su vecino*. Eles foram amantes. Essa informação não está explicitamente comunicada na piada. O que gera humor não é o que está dito, mas o que está implícito, implicado. Quando a mãe fala que o vizinho poderia ser seu pai, a filha faz a inferência com relação à idade, mas a mãe descarta essa inferência deixando implícito que seu primeiro enunciado – explícito (comentário sobre o que a filha lhe conta) – deveria ter uma interpretação literal e o vizinho pode ser o pai da moça, ou seja, a mãe já teve relações sexuais com o vizinho.

Trata-se de uma piada restrita a jovens e adultos. Poderia ser inserida em conteúdos como relações familiares (*mamá, hija, padre*) ou para trabalhar formas verbais (*saliendo,*

podría, has entendido) entre outras coisas. Mais uma vez, somente um leitor cauteloso e/ou sofisticado poderia desvendar o mistério da piada, pois ele não pararia na primeira interpretação, ele retomaria o processo interpretativo a fim de chegar ao riso.

Outra piada, cujo humor surge a partir do acesso do ouvinte à informação contextual para obter premissas e conclusões implicadas, é a seguinte:

(28)

Dos buenos amigos van por la calle, cuando de repente uno de ellos se para y exclama:
 – ¡Dios mío! ¡Mi mujer y mi amante vienen charlando juntas hacia aquí!
 Su amigo le mira con cara de estupefacción y le dice:
 – ¡Joder! ¡Yo iba a decir lo mismo!

A manipulação que o autor faz com o dêitico “minha” obriga cada interlocutor e também o leitor a ajustar a referência, considerando a indução exercida pelo dêitico, por isso essa piada também pode estar situada na classificação que propõe uma nova “atribuição de referência” à expressão. No entanto, seu humor surge a partir da acessibilidade do ouvinte à informação contextual para obter premissas implicadas de conclusões, ou seja, somente a partir de premissas implicadas é que o leitor chegará a conclusão de que os amigos têm amantes e que a esposa do amigo que profere o primeiro enunciado é amante do amigo que profere o segundo enunciado e vice-versa. Ou melhor: ambos são adúlteros e possuem esposas adúlteras. Os efeitos humorísticos são gerados pela obtenção de uma implicação sobre os dois amigos: cada um deles tem como amante a esposa do outro. Essa informação não está explicitamente comunicada na piada. O que gera humor não é o que está dito, mas o que está implícito.

Essa piada pode ser utilizada preferencialmente, com jovens e adultos, e mesmo assim, deve-se ter cautela. A utilização em uma turma com crianças deve ser evitada por envolver, de certa forma, um conteúdo sexual.

5.12 DISCUSSÃO

Nesta seção, cada uma das hipóteses levantadas é discutida levando em conta as análises dos 11 tipos de piadas. Devemos lembrar que o objetivo geral dessa tese foi o de analisar piadas para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira moderna para estudantes nativos brasileiros, conforme a classificação de piadas de Yus (2010).

Na seção anterior, demos exemplos dos 11 tipos de piadas, descrevendo e explicando-os apropriadamente: classificamos as piadas de acordo com o gráfico proposto por Yus (2010); identificamos os referentes correspondentes às palavras da piada e os associamos

ao respectivo conceito (tradução); apresentamos os elementos linguísticos e, em algumas piadas, descrevemos a forma lógica subjacente, preenchemos as entradas lógicas para compor a explicatura e encaixamos a explicatura numa descrição que engloba o ato de fala. Em linhas gerais, pudemos perceber que a classificação de piadas de Yus (2010), juntamente com a teoria da relevância, auxilia-nos na seleção de piadas a serem trabalhadas no ensino de espanhol para brasileiros. Partiremos agora para discussão de cada hipótese.

A nossa *primeira hipótese de trabalho* foi a de que as suposições factuais mutuamente manifestas são diferentes entre falantes de português e de espanhol. Portanto, se o professor não tiver clareza sobre o ambiente cognitivo de seus alunos, provavelmente não escolherá adequadamente a piada, e o processamento das informações pelos alunos falhará. Essa hipótese pôde ser confirmada em algumas das piadas analisadas. Na piada 14 de *tipo 4*, quando o soldado diz “No cabo, mi cabo”, o estudante brasileiro só faria a suposição factual adequada se fizesse parte de seu ambiente cognitivo como se conjuga o verbo ‘caber’ em espanhol, caso contrário, ele não perceberia esse erro. A piada 15, também desse tipo, na qual ocorre a paronomásia porque a senhora confunde ‘gorda’ com ‘sorda’, para que o estudante conseguisse compreendê-la, deveria fazer parte de seu ambiente cognitivo o significado das palavras ‘sorda’ = surda e ‘tapia’ = parede, só assim ele conseguiria processar adequadamente a piada. Na piada 17 de *tipo 6*, a que fala sobre pizza família, podemos dizer que faz parte do ambiente cognitivo de um falante nativo de espanhol que a ‘pizza família’ é uma pizza grande que dá para toda a família, provavelmente essa seria a suposição factual que faria um nativo de espanhol. Um estudante brasileiro provavelmente não faria a mesma suposição, pois raramente em um cardápio brasileiro, encontraríamos “pizza família”, e sim ‘pizza pequena, média, grande e gigante’. Na piada 19 de *tipo 7*, aquela em que o bebê troca as posições dos pronomes ‘me se’ com ‘se me’, o estudante brasileiro só faria a suposição “O menino está trocando a posição dos pronomes” se fizesse parte de seu ambiente cognitivo, como ocorre a colocação de pronomes em espanhol. Já um nativo, faria facilmente essa suposição, pois a colocação pronominal em espanhol é usada de acordo com a norma padrão tanto na língua formal, como informal e coloquial. Nas piadas de *tipo 1*, que são piadas baseadas em um estereótipo cultural próprio, somente se o professor tivesse ampliado o ambiente cognitivo de seus alunos, falando, por exemplo, do estereótipo do argentino, do catalão, do colombiano, do galego, do mexicano, os alunos conseguiriam fazer as suposições factuais adequadas, caso contrário o processamento das informações falharia.

A nossa *segunda hipótese de trabalho* foi a de que se a deflagração do riso decorreria da percepção e da resolução da incongruência na piada, então os estímulos ostensivos

deveriam ser otimamente relevantes para encaminhar a interpretação dos alunos em direção à incongruência pretendida, na expectativa de que eles gerassem as inferências necessárias para perceber essa incongruência e para solucioná-la. Essa hipótese pôde ser confirmada em todos os tipos de piadas apresentados, pois o aluno pode encontrar a incongruência na piada, mas se ele não conseguir resolvê-la, ele não desvendará o mistério do chiste e não chegará ao riso. Podemos tomar como exemplo a piada 24 do *tipo 9*, aquela em que ocorre uma confusão na atribuição de referência entre ‘cristiano’ (cristão) e ‘Cristiano’ (Cristiano Ronaldo). O aluno facilmente perceberá que há uma incongruência no *punchline* da piada, quando a criança responde “No, quero ser Mesi”. Porém, se ele não conseguir resolver essa incongruência, ou seja, se ele não se der conta da confusão na atribuição de referência da palavra ‘cristiano’, ele não acessará os efeitos de humor da piada. Portanto, não basta perceber a incongruência, é necessário resolvê-la.

A nossa *terceira hipótese* foi a de que, em um nível básico da aprendizagem da língua, o aprendiz faria relações com a língua materna para compreender a língua estrangeira, portanto iria traduzir a piada para poder compreendê-la. Isso, algumas vezes, poderia prejudicar sua compreensão. Partir da língua materna para entender a língua estrangeira, quando se está iniciando a aprendizagem de um novo idioma, é um processo natural e inconsciente. O professor, então, deve levar isso em conta quando for selecionar as piadas, pois muitas, para serem entendidas, somente terão efeito se o aluno as entender na língua estrangeira, sem traduzi-las. Há vários exemplos disso nas piadas analisadas, vamos mostrar três: a piada 12 do *tipo 3*, a piada 20 do *tipo 8*, piada 25 do *tipo 10*, se o aluno partisse da língua materna para entendê-las, ou seja, traduzisse-as, elas ficariam assim:

Piada 12 do *tipo 3*

Um general diz ao soldado:
 – Hasteie a bandeira.
 O soldado lhe responde:
 – Parabéns meu general, ficou muito bonita.

Piada 20 do *tipo 8*

– Doutor, sou asmático, é grave?
 – Não, amigo, é proparoxítone.

Piada 25 do *tipo 10*

Dois jovens se encontram na universidade
– Tu estudas Direito?
– Não, eu estudo sentado.

Como podemos perceber, se essas piadas partirem da língua materna para serem entendidas, elas perdem o efeito de humor. Elas devem, portanto, ser compreendidas na própria língua estrangeira. Dessa maneira, o custo de processamento para que o aluno as compreenda é bastante alto e, muito provável, que os efeitos cognitivos não compensem tanto esforço. O professor deve ter clareza disso e orientar os alunos para que se esforcem para compreendê-las na própria língua estrangeira, sem traduzi-las e tentar prever, de acordo com o perfil da turma, quais piadas gerariam humor.

A nossa *quarta hipótese de trabalho* foi a de que alunos que utilizassem a estratégia de otimismo ingênuo não compreenderiam as piadas, já os que utilizassem as estratégias de otimismo cauteloso e compreensão sofisticada teriam grandes chances de compreendê-las. Como vimos no estudo feito por Biegajlo (2014) sobre a compreensão de piadas à luz da teoria da relevância, dando ênfase às três formas de interpretação do enunciado, que já haviam sido propostas por Sperber (1994a), no *otimismo ingênuo*, o ouvinte para o processo de compreensão na primeira interpretação que é recuperada; no *otimismo cauteloso*, e na *compreensão sofisticada*, o ouvinte não para a compreensão na primeira interpretação que vem a sua mente, mas na primeira que ele acredita que o comunicador pode ter pensado que seria o suficiente para ele produzir efeitos cognitivos relevantes.

De acordo com a teoria da relevância, o ouvinte/leitor sempre vai seguir o caminho de menor esforço e parar na primeira interpretação que vem à sua mente. Nas piadas, como vimos, se o ouvinte parar na primeira interpretação que lhe for mais relevante, ele poderá obter efeitos cognitivos, mas não detectará o humor da piada, ou seja, conseguirá detectar a intenção comunicativa, mas não descobrirá qual é intenção informativa e, por isso, não achará graça. Essa seria a compreensão baseada no otimismo ingênuo. Para a interpretação de piadas, a compreensão deve ser baseada no otimismo cauteloso ou na compreensão sofisticada, já que o ouvinte/leitor não pode parar na primeira interpretação que lhe é relevante, deve, muitas vezes, rejeitar a primeira interpretação escolhida e procurar uma nova interpretação que retome a presunção de relevância para, assim, rir da piada. Em outras palavras, deve parar na primeira interpretação que ele acredite que o comunicador poderia ter pensado que seria suficiente para que ele produzisse efeitos cognitivos relevantes.

Como exemplos, podemos citar a piada 25 do *tipo 10*. Aquela em que dois jovens se encontram na universidade e um dos jovens pergunta ao outro se ele estuda Direito. O leitor

ingênuo pararia na primeira interpretação e não conseguiria acessar a segunda interpretação para a palavra direito: ‘em pé’, não conseguiria, portanto, chegar ao riso. Outro exemplo seria a piada 19 do *tipo 7*, aquela em que o filho diz a mãe “Mamá, mamá ME SE cae la baba”. O leitor deve descartar a primeira interpretação, a de que se trata de um ambiente familiar em que um bebê está trocando palavras e babando e reiniciar o processo de interpretação em busca da relevância ótima. O leitor ingênuo pararia o processo de compreensão na primeira interpretação e não procuraria uma nova interpretação que retomasse a presunção de relevância. Somente leitores cautelosos e sofisticados conseguiriam compreender essa piada.

A nossa *quinta hipótese* foi a de que as piadas transferíveis têm mais chances de serem compreendidas pelos estudantes de língua estrangeira. A lembrar, piadas transferíveis são aquelas com estereótipos sociais interculturalmente válidos e com estratégias linguísticas para gerar humor que podem ser encontradas em ambas as línguas. Desse modo, podem ser traduzidas literalmente sem a perda do humor, ou conteúdo, ou significado.

Como consideramos que o aluno em fase inicial de aprendizagem geralmente partirá da língua materna para entender a língua estrangeira, parece evidente que as piadas transferíveis serão compreendidas com maior facilidade, já que a tradução à língua materna não prejudicará os efeitos de humor. Isso não ocorre com as piadas substituíveis e desafiadoras, que devem ser compreendidas sem serem traduzidas, caso contrário, perderão os efeitos humorísticos. Vejamos como ficariam as traduções literais de três das piadas analisadas que consideramos transferíveis:

Piada 14 do *tipo 4*

- O cabo disse ao soldado:
- Se enfia na trincheira, soldado.
 - Não cabo, meu cabo.
 - Não se diz “cabo”, se diz “caibo”!
 - Não cabo, meu caibo.

Piada 16 do *tipo 5*

- Na aula de espanhol, a professora pergunta a Kathy:
- Na oração: “Maria está disfrutando”, onde está o sujeito, Kathy?
 - Muito fácil, professora: em cima dela.

Piada 6 do *tipo 2*

- Meu amor, o que vais me dar em meu aniversário?
- Tá vendo aquele carro lá?
- Sim.
- Bem, um liquidificador da mesma cor.

Como podemos perceber, a tradução literal não afetou o humor nessas piadas. No entanto, se fosse uma piada desafiadora e/ou substituível, a tradução literal prejudicaria os efeitos de humor. Podemos comprovar isso na tradução das piadas abaixo:

Piada 7 do *tipo 3*

- Vai um casal pela rua e aparece um sequestrador que diz à mulher:
- Me dá a carteira ou a degolo.
- E diz a mulher:
- Goyo! Goyo! A carteira!

Piada 11 do *tipo 3*

- Sabes a piada do homem entre duas cercas?
- Não.
- Vá, homem, vá.

Piada 24 do *tipo 9*

- Um menino entra na igreja e o padre lhe pergunta:
- Quer ser cristão?
- O menino responde:
- Não, quero ser Mesi.

Como pudemos comprovar, os efeitos de humor foram perdidos na tradução literal dessas piadas. Portanto, o custo de processamento delas é muito maior para os alunos brasileiros, embora, isso não queira dizer que essas piadas devam ser evitadas em sala de aula. Elas podem ser trabalhadas, mas, para isso, o professor deve ter alguns cuidados para garantir que o aluno as compreenda na língua estrangeira.

A *sexta hipótese* foi a de que quanto mais semelhantes forem os idiomas, mais baixo o custo de processamento na compreensão das piadas e na sua tradução. Essa hipótese tem relação com a hipótese anterior, a de que piadas transferíveis têm mais chances de serem compreendidas por estudantes. Justamente pelo fato de o português e o espanhol serem línguas muito próximas, serão bastante comuns as piadas transferíveis, pois, frequentemente, os jogos linguísticos são válidos para os dois idiomas, como ocorreu na piada 14 do *tipo 4*, ‘caibo’ e

‘quepo’. Caso fosse outro idioma, provavelmente essa semelhança não ocorreria. Na piada 23 do *tipo 9*, a compreensão para os estudantes brasileiros também é facilitada porque em nosso país também existe macarrão do tipo ‘cabelo de anjo’, muito provável que em outros idiomas, isso não exista. Levando em conta esses exemplos, podemos confirmar a nossa hipótese de que quanto mais semelhantes forem os idiomas, mais baixo o custo de processamento na compreensão das piadas e na sua tradução.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa tese, assumimos que o humor favorece a aprendizagem e, para isso, além de revisarmos trabalhos empíricos que comprovam esse argumento, analisamos, conforme a classificação de Yus (2010), piadas para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira moderna para estudantes nativos brasileiros. Nesse estudo, aplicamos os conceitos da teoria da relevância de Sperber Wilson (1986, 1995) em consonância com as concepções teóricas do humor, tentando identificar que tipos de piada poderiam ser utilizados na aprendizagem da língua espanhola. Para dar conta desse objetivo, procuramos descrever e explicar como os estímulos ostensivos são processados pelos alunos; o ambiente cognitivo mútuo e as suposições factuais mutuamente manifestas entre os alunos brasileiros e que piadas poderiam ser utilizadas para corresponder com a meta do professor e a expectativa do aluno.

Para atender a essas demandas, foram apresentados no primeiro capítulo a introdução, no segundo, os fundamentos da teoria da relevância e o processamento pragmático de enunciados. No terceiro capítulo, desenvolvemos um estudo sobre o humor, apresentamos as relações entre o humor a memória e a aprendizagem; explicamos as principais teorias do humor; relacionamos a teoria da relevância com o humor e o humor com o ensino. No quarto capítulo, apresentamos algumas noções sobre a tradução e fizemos algumas relações: relacionamos a tradução com a teoria da relevância; a tradução com o ensino e a tradução com o humor. No quinto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a análise das piadas e a discussão dos dados.

O *corpus* foi selecionado da internet, periódicos, revistas especializadas, redes sociais e, principalmente, sites de piadas da internet, de um total em torno de mil exemplares. De acordo com o gráfico de piadas proposto por Yus (2010), que é baseado no tipo de procedimento inferencial que se espera que os ouvintes/leitores percorram quando interpretam uma piada, classificamos 11 tipos de piadas. Para cada tipo, analisamos de uma a 7 piadas, dependendo da necessidade que sentimos em cada situação.

Selecionadas as piadas, e encaixadas de acordo com o seu tipo, baseando-nos no gráfico de Yus (2010), identificamos os referentes correspondentes às palavras da piada e associamos ao respectivo conceito (tradução). Em seguida, analisamos cada enunciado (a) apresentando os elementos linguísticos, (b) descrevendo a forma lógica subjacente, (c) preenchendo as entradas lógicas e compondo a explicatura e (d) encaixando a explicatura numa descrição que engloba o ato de fala. Feito isso, levantamos as possíveis inferências e

apresentamos uma explicação geral sobre a piada, comentando sobre a possibilidade de trabalhá-la ou não em sala de aula.

Do ponto de vista operacional, esta pesquisa defendeu a hipótese de que a aplicação do aparato analítico da teoria da relevância permitiria uma descrição empírica e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais verbais que permitem a interpretação das piadas. Conforme os achados, as piadas analisadas foram adequadamente descritas e explicadas. Foi possível acompanhar as supostas inferências que os alunos precisariam desenvolver para interpretar corretamente as piadas e compreender por que em algumas delas é tão difícil o processamento por estudantes brasileiros.

Do ponto de vista do objeto de investigação, esta pesquisa propôs seis hipóteses de trabalho. A *primeira hipótese* foi a de que as suposições factuais mutuamente manifestas são diferentes entre falantes de português e espanhol. Um professor que ignora essas diferenças, provavelmente não escolherá adequadamente a piada a ser utilizada em sala de aula. Com base nos achados, em algumas piadas apresentadas foi constatado que as suposições factuais entre os falantes de português e de espanhol são diferentes, mas em outras, foi possível verificar que provavelmente as suposições seriam as mesmas.

A *segunda hipótese* foi a de que se a deflagração do riso decorreria da percepção e da resolução da incongruência na piada, então os estímulos ostensivos deveriam ser otimamente relevantes para encaminhar a interpretação dos alunos em direção à incongruência pretendida, na expectativa de que eles gerassem as inferências necessárias para percebê-la e solucioná-la. Conforme os achados, podemos concluir que, se o aluno não conseguir construir formas lógicas plenamente proposicionais das piadas, provavelmente não encontrará a incongruência e, conseqüentemente, não rirá da piada. Uma vez que a elevação do custo de processamento diminui a relevância, o aluno provavelmente perderia o interesse pela piada. Detectamos também casos em que os alunos encontram incongruências, mas não conseguem resolvê-la, como na piada 7, do *tipo 3*. Ao final da piada, quando a mulher diz “¡Goyo! ¡Goyo! ¡La billetera!”, o aluno percebe que há uma incongruência, mas dificilmente consegue resolvê-la, pois provavelmente não identificaria a homofonia entre ‘Goyo’ y ‘degollo’. Assim, os estímulos ostensivos das piadas devem ser otimamente relevantes para os alunos identificarem a incongruência e para gerarem as inferências necessárias para conseguir resolvê-la.

A *terceira hipótese* foi a de que, em um nível básico da aprendizagem da língua, o aprendiz sempre faria relações com a língua materna para entender a língua estrangeira, portanto iria traduzir a piada para poder entendê-la. Isso, algumas vezes, pode prejudicar sua compreensão. Conforme os achados, foi possível demonstrar que, em algumas piadas, o recurso

à língua materna não afetaria seu processamento. Em outras, todavia, o efeito humorístico se perde completamente. O professor deve estar ciente de que a interpretação, na medida do possível, deve ser feita sem o recurso da tradução.

A nossa *quarta hipótese* de trabalho foi a de que alunos que utilizassem a estratégia de otimismo ingênuo não compreenderiam as piadas. Isso ocorre porque o efeito de humor em piadas só é possível mediante o descarte da primeira interpretação e a percepção de uma rota alternativa. Ao interpretar piadas, o aluno não pode parar na primeira interpretação que lhe é relevante. Ele deve rejeitar a primeira interpretação escolhida e procurar uma nova interpretação que retome a presunção de relevância para, assim, rir da piada. Ora, essas operações cognitivas só são possíveis no contexto de um otimismo cauteloso e de uma compreensão sofisticada.

A nossa *quinta hipótese* foi a de que as piadas transferíveis têm mais chances de serem compreendidas pelos estudantes de língua estrangeira. Com base nos achados, constatamos que as piadas transferíveis serão compreendidas com maior facilidade, já que a tradução à língua materna não prejudicará os efeitos de humor. Isso não ocorre com as piadas substituíveis e desafiadoras. Piadas desta espécie precisam ser compreendidas sem serem traduzidas. Caso contrário, os efeitos humorísticos dessas piadas se perdem.

A *sexta hipótese* foi a de que quanto mais semelhantes forem os idiomas, mais baixo o custo de processamento na compreensão das piadas e na sua tradução. Neste caso, por serem idiomas próximos fundamentados em culturas semelhantes, há grande chance de haver um conjunto expressivo de piadas transferíveis. Todavia, pudemos observar que, apesar dessas proximidades, há também um conjunto expressivo de piadas substituíveis e desafiadoras que mereceriam especial atenção dos professores.

Trabalhar com piadas em sala de aula é um grande desafio para o professor, pois ele deve prever como se dará o processo de compreensão da piada, assumindo a contingência de intervenção de estratégias de tradução por parte dos alunos. Segundo Arango (2013), o sucesso da tradução está diretamente relacionado com a compreensão do entorno cultural das línguas envolvidas. Na escola, o professor deve estar atento a esse entorno. Ele precisa se esforçar não somente por conhecer o contexto linguístico, extralinguístico, físico, empírico da piada que vai apresentar, mas também dos contextos equivalentes dos alunos. É preciso, portanto conhecer o conjunto de fatos manifestos e mutuamente manifestos, o processo de interação com os textos de humor para que a estratégia de utilização de piadas em sala de aula funcione adequadamente.

A intenção do professor, ao trabalhar piadas em sala de aula, não deve ser a de traduzi-la, mas tentar fazer com que os alunos a compreendam na língua alvo. Visto que os alunos em fase inicial provavelmente tenderão a traduzir a piada para compreendê-la, o professor terá de prever quais efeitos de humor surtirão no aluno a partir da tradução. Para isso, é necessário fazer suposições sobre o ambiente cognitivo dos estudantes e sobre a relevância potencial que todos os aspectos da interpretação teriam nesse ambiente cognitivo.

De acordo com Sperber e Wilson (1986,1995), o tradutor deve utilizar todos os recursos linguísticos e extralinguísticos a seu alcance (atos ostensivos), com o objetivo de causar o mesmo efeito (ou ao menos similar) no ouvinte do texto traduzido. A partir disso, podemos deduzir que na comunicação monolíngue existe um falante que manifesta uma intenção e um ouvinte que faz deduções a partir de suas suposições; no processo de comunicação bilíngue e, em consequência, bicultural, além de falante e ouvinte, existe um tradutor que desempenha ambas as funções e que deve decodificar a intenção do falante com o objetivo de reenviar a mesma mensagem, com a mesma intenção e tentando conseguir o mesmo efeito que o ouvinte da língua materna.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz iniciante acaba fazendo esse papel de tradutor, pois ele tenta fazer deduções a partir de suas suposições para tentar compreender a intenção comunicativa de seu comunicador, exceto no que diz respeito ao reenvio dessa mensagem. Assim, do mesmo modo que a comunicação monolíngue tem (ou espera ter) efeitos perlocucionários entre os interlocutores, a comunicação bilíngue busca efeitos equivalentes no destinatário final.

Dito isso, é incontestável que trabalhar piadas em sala de aula exige muito do professor. No entanto, não temos dúvidas, que tanto esforço será compensado, pois, como vimos em diversas pesquisas empíricas, o humor potencializa a aprendizagem, e as piadas com suas gírias, expressões, linguagem coloquial e aspectos culturais concretos, aproximam o aluno do espanhol autêntico, falado nas ruas.

Além disso, os jogos linguísticos presentes constantemente nas piadas são muito importantes para a aprendizagem da língua estrangeira, pois auxiliam na fixação dos conteúdos desenvolvendo a competência fraseológica do estudante e, principalmente, aproximando mais o estudante ao universo 'real' da língua falada, a que se usa no dia a dia. Por tudo isso, seria desejável que os professores de espanhol a brasileiros incluíssem gradualmente piadas em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ADJEMIAN, C. La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de segundas lenguas. In: LICERAS, J. Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992. Disponível em: <<http://artsites.uottawa.ca/jmlicerzas/doc/Liceras-1992-review-by-Diaz-Rodriguez.pdf>> Acesso em: 3 abr. 2014.
- ABAL, M.A. El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, Universidad Nebrija, Madrid, 2010. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.
- ÁLVAREZ, D. O; MOYA, O. C. **Yo me parto**: oralidad, humor, gramática y pragmática, un cóctel lúdico para el aula de ELE. 2005. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0232.pdf> Acesso em: 4 jan. 2016.
- ALVES, F. **Zwischen Schweigen und Sprechen**: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?: eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiesischen und brasilianischen Übersetzern. Hamburgo: Dr. Kovac. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000175&pid=S0102-4450200300030000600001&lng=pt> Acesso em: 5 set. 2014.
- _____, F. **Teoria da Relevância & Tradução**: conceituações e aplicações. Fale-UFMG. Belo Horizonte. 2001. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Teoria%20da%20Relev%C3%A2ncia%20e%20Tradu%C3%A7%C3%A3o%20conceitua%C3%A7%C3%B5es%20e%20aplica%C3%A7%C3%B5es.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.
- _____, F. **Tradução, cognição e tecnologia**: investigando a interface entre o desempenho do tradutor e a tradução assistida por computador. Cadernos de Tradução, v. 2, n. 14, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6481>> Acesso em 8 mar. 2015.
- ARANGO, B. L. P. **La variación conceptual diacrónica**: el caso del término antirretroviral en um corpus paralelo (Inglés-Español). 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Tradução) – Universidad Autónoma de Manizales, Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, Manizales, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/585/2/TESIS%20LA%20VCD%20EL%20CASO%20DEL%20T%C3%89RMINO%20ARV%20EN%20UN%20CORPUS%20PARALELO.pdf>> Acesso em: 11 out. 2016.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (ed.) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University, 2000.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, Oxford, v. 41, n. 4, out. 1987, p. 241-247. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/41/4/241.abstract>> Acesso em 11 fev. 2016.

_____. **Teaching monolingual classes**. London: Longman, 1993. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/246913582/ATKINSON-David-Teaching-Monolingual-Classes>> Acesso em 12 mar. 2016.

ATTARDO, S.; RASKIN, V. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. **Humor: International Journal of Humor Research**, Amsterdam, v. 4, n. 3-4, p. 293-347, 1991. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/184169269/Script-Theory-Revisited>> Acesso em: 03 mar. 2017.

ATTARDO, S. **Linguistic theories of humor**. New York: Mouton de Gruyter, 1994.

AUERBACH, E. R. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **Tesoul Quarterly**, EUA, v. 27, n. 1, Spring 1993, p. 9-30.

AUSTIN, J. L. How to do things with words. **Cambridge University**, Cambridge, 1962. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/Austin.pdf>> Acesso em 30 ago. 2013.

BAINS, G. S. et al. Humor's Effect on Short-term Memory in Healthy and Diabetic Older Adults. **Alternative therapies in health and medicine**, v. 21, n. 3, 2015, p. 16-25. Disponível em: <http://acmem-logopedia.com/onewebmedia/Humor_older_adults.pdf> Acesso em: 22 fev. 2016.

BARRIENTOS, C. V. G. **El humor como instrumento pedagógico, del curso de Licenciatura Hispánica con Mención en Literatura**. 2013. 35. Monografía (Graduação em Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica con Mención en Literatura) – Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113094>> Acesso em: 12 dec.2015.

BENEDICT, C. R. **Simultaneous measurement of urinary and plasma norepinephrine, epinephrine, dopamine, dihydroxyphenylalanine, and dihydroxyphenylacetic acid by coupled-column high-performance liquid chromatography on C8 and C18 stationary phases**. **J. Chromatogr.**, v. 385, 1987, p. 369-375. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021967301946527>> Acesso em: 12 nov. 2015.

BERGSON, H. **O riso**. 2.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004 (1901).

BIEGAJLO, M. From which position should I get this joke?! A relevance-driven joke interpretation: Naive optimism, cautious optimism, sophisticated understanding? **International Studies in Humour**, London, v. 3, n. 1, p. 2-14, 2014. Disponível em: <<http://www.doc.gold.ac.uk/ephraim/Humor-E-Journals/IntStudiesHumour/Vol2014-1/Articles/Biegajlo-pragmatics-in-vol-2014.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2016.

BRÔNE, G.; FEYAERTS, K. The cognitive linguistics of incongruity resolution: marked reference-point structures in humor. **8th International Cognitive Linguistics Conference. Proceedings...** University of La Rioja, Spain, July, 2003, p. 20-25. Disponível em: < <http://wwwling.arts.kuleuven.be/iclc/Papers/BroneFeyaerts.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2014.

BRUBAKER, R.L.M.; STAMATOV, p. Ethnicity as cognition. **Theory and Society**, v. 33, p. 31-64, 2004.

BUHUNOVSKY, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, p. 170-184, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2940>> Acesso em: 30 maio 2015.

BYNUM, W. **Uma breve história da ciência**. Tradução Iuri Abreu. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

CALDEIRA, F. H. **Conciliação de metas em buscas orgânicas no Google: análise das interações usuário-sistema**. 2016.187f. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/teses/index.htm>> Acesso em: 20 fev. 2017.

CARIONI, L. **Aquisição de segunda língua**: teorias de Krashen. Florianópolis: UFSC, 1988.

CLARK, H. H. Four dimensions of language use. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M (eds.). **The pragmatic perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 9-25. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=tLvFQIEw0k8C&pg=PA8&lpg=PA8&dq=The+pragmatic+perspective+clark+VERSCHUEREN&source=bl&ots=Q9KUlkN2Tw&sig=xMkwJhz_rDJe7l575LgJGcDOR0&hl=pt-R&sa=X&ved=0ahUKEwjQnr3NxeHMAhWKhJAKHUbkD9YQ6AEILjAC#v=onepage&q=The%20pragmatic%20perspective%20clark%20VERSCHUEREN&f=false> Acesso em: 9 fev. 2016.

COSTA, S. M. **A interface humor e trabalho de face**: o uso da provocação como estratégia de aproximação/afastamento. 2015. 159f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/COSTA-Simone-Muller-TESE-2015.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2016.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. I.; VANDRESEN, p. **Tópicos de lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-91.

CHOMSKY, M. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramatica do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed. 2001.

CURCÓ, C. Some observations on the pragmatics of humorous interpretations. A relevance-theoretic approach. **UCL Working Papers in Linguistics**, v. 7: 27-47, 1995. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/95papers/CURCO.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Irony and verbal humour. In: **The pragmatics of humorous interpretations: a relevance-theoretic account**. 1997. 372f. Tese (doutorado) - University College London, London, 1997. Disponível em: <<http://discovery.ucl.ac.uk/1317855/1/287520.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2015.

CURSINO-GUIMARÃES, S. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da Teoria da Relevância**. 2008. 377f. Tese (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/DAJR-88WFE6/1/821d.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Fundamental Feelings. **Nature**, n. 413, 2001, p 781. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~kathleea/docs/Damasio%20-%20Fundamental%20Feelings.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The sage handbook of qualitative research**. 2nd. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DIAS, S. C. R. **O humor na sala de aula: contribuições para o ensino da língua espanhola**. 2010. 62f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol)) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em:

<[https://run.unl.pt/bitstream/10362/5196/1/Relatorio%20PES%20Sandra%20Dias%20Mestrado%20em%20em%20Ensino%20de%20Ingl%C3%AAAs%20e%20de%20L%C3%ADngua%20Estrangeira%20\(Espanhol\)%20no%203.%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sic~1.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/5196/1/Relatorio%20PES%20Sandra%20Dias%20Mestrado%20em%20em%20Ensino%20de%20Ingl%C3%AAAs%20e%20de%20L%C3%ADngua%20Estrangeira%20(Espanhol)%20no%203.%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sic~1.pdf)> Acesso em: 10 maio 2015.

EL CHAVO del ocho – El examen. Jesus Merchan. Copyright derechos reservados Televisa, S.A. México MCMLXXVI. 43.40 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Iib63o-t-ig>> Acesso em: 4 jan. 2016.

EL CHAVO del ocho. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=El_Chavo_del_Ocho&oldid=48187722>. Acesso em: 6 mar. 2017.

ELLIS, H.C.; MOORE; B.A. **Mood and memory**. In: Dalglish T, Power MJ, eds. *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley & Sons; p. 191-210, 1999.

ERMIDA, I. C. C. A. **Humor, linguagem e narrativa: para uma análise do discurso literário humorístico**. 2002. 371f. Tese (Doutorado)-Universidade de Minho, Braga, 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/190/1/A.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2015.

FERNÁNDEZ, M. A. ¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE. In: X Congreso Internacional de ASELE, 1999. Zaragoza. **Anais eletrônicos**. Zaragoza: Instituto Cervantes, 1999. p. 79-86. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0077.pdf> Acesso em: 3 abril. 2014.

FERNÁNDEZ, I. Los mexicanos somos... El chiste como autorepresentación y estereotipo del mexicano. **Diacronie**: Studi di Storia Contemporanea, Bologna, v. 1, n. 8. 2012. Disponível em: <<https://diacronie.revues.org/2700?lang=es>> Acesso em: 14 dez. 2015.

FORGAS, J. P.; BOWER, G. H. Mood effects on person perception judgments. **J Pers Soc Psychol**, Boulder, v. 53, p. 53-60, 1987. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~gbower/1987/Mood_effects_person_perception.pdf> Acesso em: 3 nov. 2016.

FOUNTOPOULOU, M. Z. El humor como elemento de la interculturalidad. El ejemplo de las lenguas española y griega. In: Actas del XIII congreso internacional de ASELE. 2002, Murcia. **Anais eletrônicos**. Murcia: Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (eds.), 2002. p. 851-860. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0851.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

FRANCO, T. **¿Qué papel desempeñan los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua y cultura extranjera?** 2013. 70f. Dissertação (Mestrado em Memória: línguas, literatura e civilização estrangeira) - Université Stendhal Grenoble III, Grenoble, 2013. Disponível em: <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00828738/document>> Acesso em: 9 ago. 2016.

FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, p. 218-226, 2001. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271>> Acesso em: 11 mar. 2017.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1995 (1905).

FRYMIER, A.B., & Wanzer, M.B. Make 'em laugh and they will learn: **A Closer Look at the Relationship Between Perceptions of Instructors' Humor Orientation and Student Learning**. New York: Paper presented at the 84th Annual Meeting of the National Communication Association. ERIC Document Reproduction No. ED427377, 1998. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427377.pdf> >. Acesso em: 9 mar. 2016

GARCÍA, p. J. A. Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE. In: **La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Tarragona: Publicaciones URV; 2005. p. 124-132. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GARGALLO, I. S. Análisis contrastivo, análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. **Síntesis**, Madrid, 1993. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=79677>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

GASS S. M. **Input, interaction, and the second language learner**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. Disponível em: < <http://tesl-ej.org/ej09/r14.html>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GALIÑANES, C. L. Relevance theory, humour, and the narrative structure of humorous novels. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, Alicante, v. 13, 2000, p. 95-106.

Disponível em: < https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5334/1/RAEI_13_08.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

GERRIG, R. J. Process models and pragmatics. In: SHARKEY, N. E. **Advances in cognitive science**. Chichester, England: Ellis Horwood. v. 1, 1986. p.23-42

GIL, C. M. C. Elementos essenciais da piada. In: ANTUNES, L.Z.(Org). **Estudos de literatura e linguística**. Assis: Arte e Ciência, 1998. p. 295-318. Disponível em: < http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1307972529_21.gil_celia.pdf> Acesso em: 20 ago. 2014.

GLEITMAN, H. **Como as emoções influenciam a memória**. Psicologia. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GONZÁLEZ, F. M. R. **El uso del humor em la enseñanza**: una visión del profesorado do ELE. 2011. 60 f. Dissertação (Memoria del máster en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera) - Universidade de Jaén em colaboração com a Fundação Universitária Iberoamericana. Jaén, 2011. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_02Rivero_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b8125b5c4>. Acesso em: 18 jun. 2014.

GRAN hermano (España). IN: Wikipedia, La enciclopedia libre. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Gran_Hermano_\(Espa%C3%B1a\)&oldid=97431452](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Gran_Hermano_(Espa%C3%B1a)&oldid=97431452)>. Acesso em 6 mar.2017

GREIMAS, I. **Sémantique structurale**. Paris : Larousse. 1966. Disponível em : <https://tidsskrift.dk/index.php/revue_romane/article/viewFile/11117/21077> Acesso em jul. 2014.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, M. **Syntax and semantics**. V. 3. Speech acts. New York: Academic Press, 1967/1975. Disponível em <<http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>> Acesso em : 22 set. 2014.

GRELLET, F.. **Apprendre a traduire**: typologie d'exercices de traduction. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1991.

GURTLER, L. Humor in Educational Contexts. Chicago In : 110th Annual Meeting of the American Psychological Association. No. ED470407, 2002, Chicago. **Anais eletrônicos**. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470407.pdf>> Acesso em: 9 set. 2015.

GUTT, E. A. **Translation and relevance**: cognition and context. Oxford: Blackwell.1989. Disponível em: <<http://discovery.ucl.ac.uk/1317504/1/241978.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2014.

HIGASHIMORI, I. **New perspectives on understanding jokes**: a relevance-theoretic account. Discussion on Long Valley University 's University. Of language and literature studies, v. 471, 2008, p. 52-69. Disponível em: <http://repo.lib.ryukoku.ac.jp/jspui/bitstream/10519/868/1/r-rn_471_011.pdf> Acesso em: 20 maio 2014.

- HICKEY, L. Aproximación pragmalingüística a la traducción del humor. In: **Aproximaciones a la traducción**. 2000. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/hickey.htm>> Acesso em: 22 set. 2015.
- IGUALADA, M.A.T. De la traducibilidad del chiste: más allá de los factores perceptibles. **Interlingüística**. Alicante, vol. 16, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514926.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2014.
- IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- _____. **Memória**. Porto Alegre: Artmed. 2011.
- JIN, S.; WANG, B. A relevance theoretic-based approach to verbal humor in Joe Wong's talk show. **International Journal of English Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 44, 2012. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/17642>> Acesso em: 13 out. 2015.
- JODŁOWIEC, M. What makes jokes tick. **UCL Working Papers in Linguistics**, v. 3, p. 241-253, 1991. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/pals/research/linguistics/publications/wpl/91papers/UCLWPL3_12_Jodlowiec> Acesso em: 14 nov. 2014.
- JOHNSON, J. E.; HARTNEY, L. M.; MORGAN, R. Recall of importance ratings of completed and uncompleted tasks as a function of depression. **Cognit Ther Res**, v. 7, 1983 p. 51-56. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F01173423#page-1>> Acesso em: 1 dez. 2014.
- KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Trad: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12309.pdf>> Acesso em: 30 out. 2015.
- KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M.E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto. 2008.
- KRIKMANN, A. Contemporary linguistic theories of humour. **Electronic Journal of Folklore**, Estônia, v. 33, p. 33-58, 2006. Disponível em: <<https://www.folklore.ee/folklore/vol33/kriku.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2017.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis**: issues and implications. Oxford: Pergamon, 1985. Disponível em <<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>> Acesso em: 19 set. 2015.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, p. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

LINIERS. In: Acerca de Liniers. Disponível em: <<http://www.porliniers.com/acerca-de>> Acesso em 31 jun. 2017.

MANNING P. K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse, in administrative discourse. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, dec., p. 660-671, 1979. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ212347>> Acesso em: 13 ago. 2015.

MARTÍN, I. **Síntesis – curso de lengua española**: ensino médio, V.1. São Paulo: Ática, 2010.

MARTÍNEZ, I. G. **El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera**. 2013. 107 f Dissertação (Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera) - Universidade de Cantabria. Cantabria. 2013. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-02migarciamartinez.pdf?documentId=0901e72b818c6aa0>> Acesso em: 19 nov. 2015.

MARTÍNEZ, G. C.; CORIA, M. G. Comunicando con humor en las clases de estadística. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 7, 2013, Montevideu. **Anais eletrônicos**. Disponível em <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1091.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

MATEO, J. Be relevant (relevance, translation and cross-culture). **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**. Alicante, v.11, p. 171-182, 1998. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5373/1/RAEI_11_13.pdf> Acesso em: 12 jun. 2015.

MOREIRA, L. P. A. **A imagem e o humor como facilitadores da aquisição do léxico**. 2012a. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira – Espanhol – nos Ensinos Básico e Secundário) – Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66000/2/70359.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. **Qurriculum: Revista Teoría, Investigación y Práctica Educativa**. La Laguna, España. No 25, p. 29-56, 2012b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/96956>> Acesso em: 2 mar. 2017.

NARVÁEZ, E. J.; SOLÍS, J. D. F. Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 66, 2009, p. 203-215. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098232>> Acesso em: 10 maio 2015.

NORRICK, N. 2003. Issues in conversational joking. **Journal of Pragmatics**. v. 35, p. 1333-1359. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222585327_Issues_in_Conversational_Joking> Acesso em: 8 mar. 2016.

OLIVEIRA, L. A. de. **Processos ostensivo-inferenciais do jogo cenas improváveis de improvável**: um espetáculo provavelmente bom: estudo de caso com base na teoria da Relevância. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. 2013. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/106126_Layla.pdf> Acesso em: 15 dez. 2013.

PARAZUELOS, M. H. C. Una experiencia en clase: el chiste lingüístico. In: Congreso Internacional de ASELE, 5, 1994. **Anais...** Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0285.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

PEDRO Almodovar. In: Adorocinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-5289/biografia/>> Acesso em 6 mar. 2017.

PRETORIUS, E. Humor as defeated discourse expectations. **Humor**, v. 3, n. 3, p. 259-276, 1990. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1992-30610-001>> Acesso em: 19 jul. 2014.

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

PIROWICZ, Denise. **El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em psicologia cognitiva e aprendizagem) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2010. Disponível em <http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis_Pirowicz.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS -Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Conselho da Europa; Ministério da Educação; Gaeri, 2001.

RAINSBERGER, C. Reducing Stress and Tension in the Classroom through the Use of Humor. **Retrieved from Education Resources Information Center database**, 1994. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED374101>> Acesso em: 14 out. 2015.

RARESHIDE, S. Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom. **Eric**, Virginia, Nº ED 359 165 SP 034 605, 1993. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359165.pdf>> Acesso em abr. 2016.

RAUEN, F. J. Sobre Relevância e irrelevâncias. In: COSTA, J. C. da; (Orgs.). Tópicos em Teoria da Relevância. **Edipucrs**, Porto Alegre, 2008a, p. 26-56. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>> Acesso em: 21 out. 2013.

_____. Processos interacionais discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 190-217, jan./jun. 2008b. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano2.pdf>> Acesso em 15 jul. 2014.

_____. **Anotações sobre teoria da relevância e humor**. Manuscrito inédito, 2011.

RASKIN, V. Semantic Mechanisms of humour. In: **Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Dordrecht, p. 325-335. 1979. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/2164-2129-1-PB.pdf>> Acesso em: 9 nov.2015.

RASKIN, V. **Semantic Mechanisms of hour**. Dordrecht and Boston: D. Reidel Publishing Company, 1985.

REIS, E. C., et al. Práticas de tradução para aula de língua estrangeira. **Traduções**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, v. 5, n. 9, p. 69-105, 2013. Disponível em:

<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/2577/0>> Acesso em: 1 mar. 2015.

RITCHIE, G. **The linguistic analysis of jokes**. Londres: Routledge, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zJN_AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+linguistic+analysis+of+jokes+RITCHIE&ots=qbeODDfZ0h&sig=-DMx1krNw7XTnHz3A6rTQ78pl_o#v=onepage&q=The%20linguistic%20analysis%20of%20jokes%20RITCHIE&f=false> Acesso em: 10 mar. 2016.

RODRÍGUEZ, B. C. El papel de la traducción en la enseñanza del español. In: CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO, 1, p. 339-52, 2010, Nueva Zelanda, **Anais eletrônicos**. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf> Acesso em: 22 fev. 2016.

RODRIGUEZ, R.A.D. Los aspectos lingüísticos del humor. In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2, 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100051&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 28 jan. 2016.

RODRÍGUEZ, V. G. A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 5, 2005, León. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Inventário**. 5. ed., fmar/2006. Disponível na web world wide em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SACKS, O.W. **Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACKS, O.W. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SALAZAR, D. A. M. **El sentido pragmático del chiste desde lo que se dice**. Unidad Central del Valle, Licenciatura en Lenguas Extranjeras. VII Semestre. 2011. Disponível em: <<http://alejolenguaje.blogspot.com.br/2011/07/el-sentido-pragmatico-del-chiste-desde.html>> Acesso em: 29 nov. 2015.

SÁNCHEZ, M. S. El humor en la clase de español. **Cuadernos Cervantes**, n. 26, Madrid: ERL Ediciones, 2000, p. 8-10. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf> Acesso em: 22 set. 2014.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011, p. 147-160. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1730>> Acesso em: 10 abr. 2013.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio: Pesquisa em educação em ciências**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/127>> Acesso em: 12 jan. 2016.

SANTOS, S. L. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da Relevância**. 2009. 329f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23417/Tese%20final.pdf;jsessionid=5D8A7AB0DB0AE14164DD91EE9852D803?sequence=1>> Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SARMIENTO, E. L. P. et al. Emoção e Memória: inter-relações psicobiológicas. **Brasília médica**, Brasília, v. 44, p. 24-39. 2007. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nex tAction=lnk&exprSearch=534850&indexSearch=ID>> Acesso em: 30 mar. 2016.

SCHMIDT, S. R. The effects of humor on sentence memory. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 20, p. 953-967, 1994. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8064254>> Acesso em: 18 fev. 2016.

SÉ, E.V.G. **Como as emoções influenciam a memória**. Disponível em: <<http://vyaestelar.uol.com.br/post/5410/como-as-emocoes-influenciam-a-memoria>>. Acesso em: 25 nov.2016.

SEARLE, J. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40236746?seq=1#page_scan_tab_contents> Acesso em: 15 set 2015.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231. 1972. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>> Acesso em: 20 jul.2015.

SIERRA, M. J. J. **Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales**. El caso de Los Simpson. PhD Thesis. 2004. 565f. Tese (Doutorado) - Jaume I University, Castellón, 2004. Disponível em: <<http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub6/06-Juan-Jose-Martinez.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2015.

SILVEIRA, J. R. C; FELTES, H. P. M. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios**. Porto Alegre: Edipucrs; 3. ed. 2002. 156 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/5443659/Pragm%C3%A1tica_e_Cogni%C3%A7%C3%A3o_a_textualidade_pela_Relev%C3%A2ncia_e_outros_ensaios> Acesso em: 13 mar. 2016.

SHINE, B. **Meet Joe Wong, China's Funniest Export**. 2015. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/bernie-shine/meet-joe-wong-chinas-funn_b_8057626.html>. Acesso em: 3 fev. 2017.

SHUQIN, H. U. A Relevance Theoretic Analysis of Verbal Humor in The Big Bang Theory. **Studies in Literature and Language**, v.7, n. 1, 2013, p. 10-14. Disponível em: <[file:///C:/Users/Leila/Downloads/3606-7065-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leila/Downloads/3606-7065-2-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 ago. 2014.

SOLÍS, J. D.F. Taller Pedagogía del humor: el valor educativo del humor en la Educación Social. CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL, 6., 2012, Valencia. **Anais...** Disponível em: <http://www.eduso.net/res/pdf/18/taller7_res_18.pdf> Acesso em: 1 out. 2015.

SPERBER, D. Understanding Verbal Understanding. In: KHALFA, J. **What is Intelligence?** Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1994a. p. 179–198. Disponível em: <<http://dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2009/09/Understanding-verbal-understanding.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication & cognition**. Cambridge, MA: Harvard University, 1986.

_____; _____. **La relevancia: comunicación y procesos cognitivos**. Madrid: Visor, 1994b.

_____; _____. **Relevance: communication & cognition**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

_____; _____. **Relevância: comunicação e cognição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching** (P. Allen; B. Harley ed.). Oxford: Oxford University Press, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256568003_Issues_and_options_in_language_teaching_STERN_HH_ALLEN_P_and_HARLEY_B_eds_Oxford_Oxford_University_Press_1992_404_pp_Applied_Linguistics> Acesso em: 19 jan. 2015.

SULS, J.M. A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information-processing analysis. In: GOLDSTEIN, J.H. and MCGHEE, p. E. (eds.), **The Psychology of humor**, Nova York, Academy Press, 1972, p. 81-100.

TAUSTE, M. V. **El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis**. Madrid, Ediciones Libertarias, 1994.

THE BIG bang theory. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=The_Big_Bang_Theory&oldid=48062268>. Acesso em: 19 fev. 2017

TOROK S.; MORRIS, R.; LIN, W. Is Humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. **College Teaching**, v. 52, n.1, p. 14-20, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/241737521_Is_humor_an_appreciated_teaching_tool_Perceptions_of_professors'_teaching_styles_and_use_of_humor> Acesso em: 19 jan. 2015.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o quadro comum europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 5, n. 17, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>> Acesso em: 12 abr. 2016.

WHISONANT, R. D. **The effects of humor on cognitive learning in a computer-based environment**. 1998. 71 p. Dissertação (Mestrado em Philosophy in Curriculum and Instruction) -Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia, 1998. Disponível em: <<https://theses.lib.vt.edu/theses/public/etd-71798-173628/materials/Whisonant.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2016.

WILSON, D. Relevance and understanding. In: BROWN, G.; MALMKJÆR, Kirsten, POLLIT, Alastair; WILLIAMS John (Eds.). **Language and understanding**. Oxford: Oxford University, 1994. p. 35-58. Disponível em: <<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8714/1785166x.pdf?sequence=1>> Acesso em: 17 dec. 2015.

_____. Prefácio para a tradução em português. In: SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Pragmatic theory**. Trad. livre de Fábio José Rauen. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Original em inglês disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/pragtheory/>>. Acesso em: 15 mar. 2005. (lessons 1-5).

_____. Metarepresentation in linguistic communication. In: WILSON, D.; SPERBER, D. **Meaning and Relevance** (2012): 230. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/99papers/wilson.pdf>> Acesso em: 12 maio 2016.

YNFANTE, F. A. G. El sentido del humor ¿es incompatible con la dirección escolar? **Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación**, v. 4, n. 1, p. 181-188, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233816>> Acesso em: 10 mar. 2014.

YUS, F. R. La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución. **Pragmalinguística**, n. 3-4, p. 497-508, 1995-1996. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22937/1/Francisco_Yus_1996_Pragmalinguistica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. A decade of relevance theory. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 305-345, 1998. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216698000150>> Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Stand-up comedy and cultural spread: the case of sex roles. **Babel A.F.I.A.L.**, special issue on humour studies, 2002, p. 245-292. Disponível em: <https://www.academia.edu/2013256/Stand-up_comedy_and_cultural_spread_The_case_of_sex_roles>. Acesso em: 12 jan.2015.

_____. Humor and the search for relevance. **Journal of Pragmatics**, v. 35, 2003, p. 1295-1331. Disponível em: Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/223013239_Humor_and_the_search_for_relevance>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____. Pragmatics of humorous strategies in el club de la comedia. In: REITER, R.M.; PLACENCIA, M.E.(eds) **Current Trends in the Pragmatics of Spanish**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins; 2004, p. 320-44. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/243055341_Pragmatics_of_humorous_strategies_in_El_Club_de_la_Comedia>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. A relevance-theoretic classification of jokes. **Special issue on humour: Lodz Papers in Pragmatics**, Varsóvia, v. 1, n. 4, p. 131-157, 2008. Disponível em:

<https://www.academia.edu/2014705/A_relevance-theoretic_classification_of_jokes>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Relevance, humour and translation. In: CONFERENCE INTERPRETING FOR RELEVANCE: DISCOURSE AND TRANSLATION, 5, 2010, Poland, **Anais...** Conference Interpreting for Relevance: Discourse and Translation. Kazimierz Dolny (Poland). 2010. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/240614420_Relevance_humor_and_translation>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. **Relevance theory online bibliographic service: thematic sections**. Alicante: Universidade de Alicante, 2012. Disponível em:

<<http://www.ua.es/personal/francisco.yus/rt.html>>. Acesso em: 31 out. 2012.

_____. An inference-centered analysis of jokes: the intersecting circles model. **Irony and Humor: from pragmatics to discourse** 231: 59, 2013. Disponível em:

<https://www.academia.edu/4150898/An_inference-centered_analysis_of_jokes_The_Intersecting_Circles_Model_of_humorous_communication>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ZABALBEASCOA, p. **Developing translation studies to better Account for audiovisual texts and other new forms of text production**. [Tese]. Lleida: Facultat de Lettres de la Universitat de Lleida, 1993.340f. Disponível em <

file:///D:/Downloads/Developing_Translation_Studies_to_Better_Account_PhD_PZ-libre.pdf> Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. Humour and translation, an interdiscipline. **Humor: International Journal of Humor Research**, v. 18, n. 2, p. 185-207, 2005. Disponível em:

<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22492/zabalbeascoa_humor_2005.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 mar. 2016.

ZIV, A. Humor in Israel. In **National Styles of humor**. Nova York: Avner Ziv. Greenwood Press, 1988, p. 113-132.