

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

LUÍS CARLOS VIANA JÚNIOR

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA EM DUAS  
COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE  
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – S.P.  
2017

LUÍS CARLOS VIANA JUNIOR

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA EM DUAS  
COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE  
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

ARARAQUARA – SP  
2017

VIANA JÚNIOR, Luís Carlos

Análise do desenvolvimento da competência humorística em duas coleções didáticas para o ensino de espanhol como língua estrangeira/ Luís Carlos Viana Junior – 2017

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Ensino e aprendizagem. 2. Língua espanhola como língua estrangeira. 3. Pragmática 4. Competência Comunicativa 5. Competência Humorística.

LUÍS CARLOS VIANA JÚNIOR

# **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA EM DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

Data da defesa: 14/07/2017

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

---

**Membro titular: Prof. Dr. Nelson Viana**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Campus São Carlos – SP.

---

**Membro titular: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

**UNESP – Campus de Araraquara**

*Dedico esta dissertação à minha linda filha,  
Mariana Mello Viana*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Suzelei e Luis Carlos Viana, que me deram as bases da vida.

Ao meu irmão, Luís Filipe, quem sempre se mostrou o amigo mais fiel.

À minha avó, Vita Edna, quem me deu amor incondicional.

À família, que me é indispensável para a felicidade.

Aos amigos de infância, que se tornaram meus irmãos com o passar do tempo.

Aos amigos Caio Calarga, Gustavo de Mello, João Luís de Mattos Gonçalves, Larissa Mariano, Lívia Zanetti e Moisés Romão, que foram imprescindíveis para este trabalho e para a vida.

Aos professores de toda minha formação, que sempre tiveram minha admiração. Em especial, à professora de inglês Sonia Pourrat.

À minha orientadora Egisvanda Sandes, que todo o tempo demonstrou paciência e amizade.

À Escola Adventista de Araraquara, que me deu o primeiro voto de confiança, dando-me a oportunidade de aprender a ensinar.

Ao Colégio Lumen, que 8 anos depois de me formar, recebeu-me como professor.

Ao casal, Henrique e Thaís Ventura, que são meus grandes mentores e amigos.

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo  
e pensar uma coisa diferente”  
(Roger Von Oech)

## RESUMO

Na presente pesquisa, partimos da premissa de que ao desenvolver a competência humorística em alunos de língua estrangeira (LE) enriquece-se o trabalho com a competência comunicativa. Assim, nosso objetivo é analisar como esse processo ocorre no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) a alunos brasileiros. Para tanto, temos como base teórica Raskin (1985), o qual disserta sobre a competência humorística relacionando-a com os escritos de Grice (1975) sobre princípios próprios dos estudos pragmáticos. Ademais, discutimos sobre a competência comunicativa (HYMES, 1971), além dos conhecimentos e habilidades que a constituem, baseando-nos em teorias de autores como Canale e Swain (1980) e Bachman (1990), que aplicaram esses conceitos ao ensino de LE. A partir dessas teorias, observamos que há uma junção de diversos aspectos para que um interlocutor seja eficaz nas situações comunicativas com que se possa deparar. Portanto, no ensino de LE, é necessária uma ação que supere os limites da ênfase na estrutura (competência linguística) e que incorpore ao ensino de LE os princípios da Pragmática, na busca por aproximar o contexto de aprendizagem ao contexto de uso da língua. Com base nesses preceitos, analisamos duas coleções didáticas de espanhol, aprovadas em 2015 no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para verificar como o humor é apresentado e se essas propostas permitem o desenvolvimento da competência humorística e, conseqüentemente, da competência comunicativa nos estudantes. Na análise, em um primeiro momento, realizamos um levantamento da presença dos enunciados humorísticos, destacando em quais gêneros textuais e em que estágio da aprendizagem do estudante são mais recorrentes, bem como quais as tipologias de humor, de acordo com a classificação de Raskin (1985), estão presentes. Encontramos uma variedade bastante escassa de gêneros e tipologias, que, em sua maioria, eram vinhetas que traziam o humor étnico. Apesar de observarmos o humor apresentado nas obras didáticas com o viés da repressão, também havia casos em que aparecia como crítica a outros problemas socioculturais. Finalmente, segundo o *Guia dos Livros Didáticos 2015*, que apresenta os critérios para a seleção das coleções didáticas, os livros devem expor as relações entre as culturas hispanofalantes e a brasileira, o que, conforme constatamos, ocorre nos enunciados humorísticos. No entanto, a falta de enunciados mais específicos das culturas hispanofalantes de forma que o estudante tenha contato com outras esferas culturais é um ponto negativo nos livros analisados. Com isso, concluímos que a competência humorística ainda pode ser melhor adequada e aproveitada nas séries didáticas e observamos ganhos quando é desenvolvida concomitantemente com outras competências, pois promove o desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

**Palavras – chave:** Competência Comunicativa; Competência Humorística; Espanhol como Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This research begins with the premise that the developing of humor competence in foreign language teaching can enrich the communicative competence. Thus, our objective is to analyze how this process occurs in the teaching of Spanish as a foreign language in Brazilian students. Therefore, our theory will be based on Raskin (1985), who writes about humorous competence related to Grice's thoughts (1975) about pragmatic principles. In addition, we have discussed what Hymes (1971) named as communicative competence, aside from knowledge and skills which compose it. In this regard, we will search theories that apply these thoughts in the teaching of foreign languages, for example, Canale and Swain (1980) and Bachman (1990). Departing from these theories, it is possible to realize the involvement of various knowledge and important skills to make an efficient interlocutor in his/her communicative situations. Consequently, it is necessary an action that goes beyond the emphasis in the structure (linguistic competence) and that increases the pragmatic principles in the teaching of foreign languages in order to approximate the learning context and the contexts of language usage. From all these precepts, an analysis of Spanish teaching textbooks (approved in 2015 by the *Programa Nacional do Livro Didático*) was made, in order to verify how humor is presented in these educational series and if this is an efficient way to develop the humorous competence and also the students' communicative skills. That is, it is necessary to understand how the textbook presents humor and if this method enables the student of foreign languages to develop humorous competence. In the analysis, first of all, we conducted a survey regarding the presence of humor at which textual genre, stage and each typology taking (Raskin, 1985) as a theoretical basis. And we found a rather scarce variety of genres and typologies - mostly vignettes containing ethnical humor. We also noticed that humor must be used with caution and responsibility in the didactic series, since it has the power of repression. However, it can also be used as a correction for many sociocultural problems as it has happened in this work in one of the analyzed collections. However, in none of the collections there was an effective work that divided the development of humorous competence during a book, because the statements were only concentrated in a single stage of the process. At the same time, the qualitative analysis has brought quite relevant results, because despite the small variety of humorous statements, a work of exploration of the genres was done. Finally, according to the *Guia de Livros Didáticos 2015* which presents the criteria for the selection of these didactic series, the books should present the links between the Spanish and Brazilian cultures, and this was made in the humoristic statements. However, the lack of more specific statements of Spanish-speaking cultures, relevant to the students to have more contact with other cultural spheres, is a negative aspect of such material. With that being said, we come to the conclusion that the humorous competence can still be better worked out and used in the didactic series and that nowadays, it already shows great gains when it is utilized concomitantly with other competences, because it promotes the development of the entire communicative competences.

Key words: Communicative competence, Humorous competence, Spanish as a Foreign Language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências na língua segundo Bachman.....	25
Figura 2 - Atividade com humor do capítulo dois do livro um da coleção Cercanía Joven.....	56
Figura 3 - Atividade com humor capítulo 17 do livro três da coleção Cercanía Joven.....	60
Figura 4 - Atividade com humor do capítulo 17 do livro 3 da coleção Cercanía Joven.....	61
Figura 5 - Atividade com humor do capítulo 17 do livro 3 da coleção Cercanía Joven.....	62
Figura 6 - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção Enlaces.....	65
Figura 7 - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção Enlaces.....	66
Figura 8 - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção Enlaces.....	67
Figura 9 - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção Enlaces.....	68
Figura 10 - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção Enlaces.....	69
Figura 11 - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção Enlaces.....	70
Figura 12 - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção Enlaces.....	71
Figura 13 - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção Enlaces.....	72
Figura 14 - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção Enlaces.....	73
Figura 15 - Atividade com humor da unidade dois do livro três da coleção Enlaces.....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de enunciados humorísticos por semestre na coleção Cercanía Joven ....	47
Gráfico 2 - Ocorrências de enunciados humorísticos por capítulos da Coleção Cercanía Joven .....	48
Gráfico 3 - Ocorrências por unidades de enunciados humorísticos na coleção Enlaces .....	49
Gráfico 4: Número de enunciados humorísticos por semestre na coleção Enlaces.....	50
Gráfico 5 - Gêneros textuais com presença de humor apresentados na coleção Enlaces.....	51
Gráfico 6 - Gêneros textuais com presença de humor apresentados na coleção Cercanía Joven .....	51
Gráfico 7 - Tipologia de humor encontrada na coleção Cercanía Joven.....	53
Gráfico 8 - Tipologia de humor encontrada na coleção Enlaces .....	53

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA**

<b>CH</b>	Competência Humorística
<b>ELE</b>	Espanhol como Língua Estrangeira
<b>Enem</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>LM</b>	Língua materna
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referências para línguas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 O PERCURSO ENTRE O PAPEL DA ESTRUTURA E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....</b>	<b>18</b>
1.1 A ÊNFASE NA ESTRUTURA.....	19
1.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ...	22
1.3 GRICE E A PRAGMÁTICA.....	28
1.4 COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA.....	33
1.5 COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	36
1.6 TIPOLOGIAS DO HUMOR.....	37
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>43</b>
3.1 ANÁLISE DA PRESENÇA DOS ENUNCIADOS HUMORÍSTICOS NAS COLEÇÕES. ....	46
3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS HUMORÍSTICOS NAS COLEÇÕES .....	54
3.2.1 <i>Cercanía Joven</i> .....	55
3.2.2 <i>Enlaces</i> .....	64
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Nosso estudo centra suas discussões no campo do ensino, da aprendizagem e da aquisição de línguas estrangeiras (LE), especificamente do espanhol para brasileiros. Propomo-nos a observar como ocorre o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos estudantes na produção e compreensão do humor. Desse modo, analisamos, em algumas obras de espanhol como língua estrangeira (ELE), a forma como o humor é trabalhado, porque compreendemos que, ao desenvolver a competência humorística (RASKIN, 1985) nos alunos, promove-se também sua competência comunicativa (HYMES, 1971).

Para tanto, inicialmente, realizamos uma breve apresentação de algumas teorias que se desdobraram ao longo da história do ensino e aprendizagem LE, desde o começo do século XX até a chamada abordagem comunicativa. Assim, observamos que, por um longo período, o ensino e a aprendizagem de espanhol estavam centrados na estrutura da língua, sem que fosse dada a devida atenção ao contexto de uso, como evidenciamos no método cujo cerne era a gramática e a tradução, por exemplo. Entretanto, com o tempo, os *deficit* desses métodos e a demanda pela melhoria no ensino foram notados e incorreram em críticas quanto à pouca importância dada à entoação e à pronúncia, além da falta de desenvolvimento maior do raciocínio do aluno.

É nessa esteira que estão os conceitos de *competência e desempenho* de Chomsky, muito próximos da dicotomia saussuriana *langue e parole*, os quais ainda se voltam para os estudos estruturalistas da língua, mas que já refletem acerca de pontos essenciais sobre os quais tratamos ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, refletimos sobre como a prática foi, aos poucos, afastando-se do behaviorismo, cujos preceitos evidenciaram uma visão de língua mais estrutural, e aproximando-se da ideia de língua associada ao uso, o que levou à exigência de novas práticas em sala de aula. Assim nos afastamos dessa concepção de língua para nos aproximarmos de uma ideia de competência inata da língua. Essas reflexões conduziram para discussões sobre a competência comunicativa e a competência humorística (CH).

Com base no conceito de competência comunicativa, que integram a função social aos estudos do ensino de língua, consideramos a importância de o interlocutor ter conhecimento da situação comunicativa em que se encontra para o perfeito funcionamento linguístico. Dessa maneira, as propostas de autores como Hymes (1971), Canale e Swain (1980) e Bachman

(1990) sobre a competência comunicativa e as subcompetências envolvidas em seu desenvolvimento são fundamentais para nosso estudo.

Ademais, apresentamos conceitos e discussões provenientes dos estudos pragmáticos como a variabilidade, a negociabilidade e a adaptabilidade, que nos oferecem aporte para compreender o estudo da língua com intenções comunicativas. A percepção da importância do domínio de tais aspectos levou os estudiosos a pensarem estratégias para que o interlocutor pudesse fazer escolhas lexicais de acordo com as necessidades comunicativas em cada contexto. Além disso, consideramos também que é relevante para nosso trabalho, o estudo sobre a interação entre os interlocutores, pois compreendemos a comunicação como inferencial.

Após esse panorama sobre os pensamentos linguísticos e o ensino de LE, passamos ao debate sobre a CH, aprofundando-nos em alguns conceitos da Pragmática e da Semântica, com base nos postulados de Raskin (1985). Com isso, observamos que o interlocutor, através da incorporação de tal competência, terá o domínio da habilidade humorística no uso da língua.

Sobre a CH, Raskin (1985) apresenta um esquema de *scripts* segundo a semântica cognitiva, o qual parte do *Princípio da Cooperação* de Grice (1975), estudioso que apresenta as características necessárias para que um discurso seja compreensível entre os participantes da situação enunciativa. Partindo desse Princípio, o autor propôs dois tipos de comunicação: o da *bona-fide* (comunicação confiável) e o da *non-bona-fide* (comunicação não confiável). Nesse último, observamos desvios da linguagem como a mentira e o humor.

Ainda de acordo com o mesmo autor, os participantes devem partir de um princípio cooperativo para que uma situação comunicativa tenha êxito. Para isso, há quatro máximas que devem ser respeitadas: a Máxima de Quantidade, a Máxima de Qualidade, a Máxima de Relevância e a Máxima de Modo. No entanto, quando se constrói um discurso humorístico, essas máximas são desrespeitadas e, para que se mantenha a compreensão, deve ocorrer o que Raskin (1985) denomina Princípio da Cooperação Humorística. Dessa forma, durante nossa análise, explicitamos como ocorre essa ruptura e como a comunicação se mantém apesar disso.

Ademais, Raskin (1985) se baseia no conceito de competência comunicativa de Hymes (1971) e na releitura dessa concepção elaborada por Canale e Swain (1980), que apresentam as competências gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística como subcompetências que a compõem. Segundo Raskin (1985), para desenvolver a CH, um falante deve possuir conhecimentos e habilidades para comunicar-se com intenção humorística, bem

como desenvolver a capacidade de escolher as melhores estruturas linguísticas. Portanto, o autor entende a CH como parte da competência comunicativa.

Assim, nesta pesquisa, frisamos a importância e as possíveis contribuições da CH ao ensino de LE, partindo do pressuposto de que, nas metodologias de ensino, ela deve ser considerada como parte da competência comunicativa. Assim, apontamos para a necessidade da construção da primeira em conjunto com as demais subcompetências da segunda, visto que todas devem ser desenvolvidas concomitantemente desde os níveis iniciais de aprendizagem.

Durante muito tempo, o discurso humorístico foi compreendido como um desvio de outras formas de discursos, porém, os estudos da atualidade evidenciaram que, em primeiro lugar, ele deve ser interpretado como qualquer outro enunciado para, posteriormente, ser revelado o seu caráter humorístico, por meio da análise do fator surpresa intencional do falante, que rompe com a expectativa de seu interlocutor. Dessa maneira, as diversas competências são necessárias em uma comunicação que se vale do humor, pois, enquanto o falante deve ter a habilidade de mostrar sua intenção humorística, seu ouvinte deve mostrar-se eficaz ao reinterpretar um enunciado e perceber tom cômico.

Ainda se verifica que ao não desenvolverem sua CH em LE, os alunos são privados de se manifestarem com mais liberdade, tal qual fariam se a interação fosse em língua materna (LM), já que o uso do humor é uma característica importante na construção da identidade de muitas pessoas. Para justificar essa afirmativa, dou-me a liberdade de utilizar a primeira pessoa para apontar a motivação pessoal para este trabalho.

Aos dezessete anos, em uma viagem de curto intercâmbio ao Canadá, que me estimulou a escolher a carreira de professor de línguas, tive alguns problemas para me expressar. Tudo começou no curso de inglês, cujo livro destinava apenas a última atividade de cada capítulo a um texto humorístico (sempre uma história em quadrinhos) que apenas era lido sem que nenhum exercício fosse realizado. A função dessa atividade era ser uma parte mais descontraída da aula e acrescentar algum vocabulário ou reforçar elementos gramaticais estudados durante o capítulo. Porém, o final daquelas leituras nunca se dava seguido de nossas risadas, o que me intrigava e parecia incomodar a professora, que, após a leitura, dizia que “o humor americano era chato mesmo”.

Ao chegar ao Canadá, aquela interessante vivência me ensinou o valor da comunicação e o quanto de nossa personalidade imprimimos na forma como falamos. Em muitas interações, eu preferia calar-me, pois não sabia como dizer o que eu queria e da forma como eu queria. Isso porque, em português, quase sempre buscava fazer essas interações

através do humor, o que não conseguia em LE. A partir dessas experiências, iniciou-se a motivação para esta pesquisa, já que eu me propunha a buscar uma forma de oferecer aos alunos de LE as ferramentas necessárias para que desenvolvessem suas capacidades e habilidades para a produção e compreensão do humor e que, assim, pudessem manifestar-se com mais naturalidade.

Ressaltamos a importância desses aspectos no ensino e na aprendizagem de uma LE, pois reconhecemos o fato de que um sujeito nunca é o mesmo ao expressar-se em LM e em LE, já que é parte dos aspectos culturais entender comportamentos distintos. Assim, compreendemos que, quando um indivíduo não consegue expressar-se minimamente como o faz em LM, não chega a desenvolver a afetividade pela LE, vendo-a sempre como artificial e não alcançando, assim, a competência comunicativa.

A necessidade do desenvolvimento da CH é essencial, portanto, por alguns aspectos. Em primeiro lugar, pela frequente confirmação entre as variadas teorias de que o humor é social, o que permite a participação do sujeito nos grupos em que está inserido. Em segundo lugar, está o fato de que a CH, justamente por lidar com um modo de comunicação diferente (*non-bona-fide*), agrega à competência comunicativa novas capacidades e habilidades.

Com base na CH, alguns teóricos ensinam que o humor nem sempre é compartilhado ou ocorre intencionalmente, de modo que, não raras vezes, o interlocutor não consegue apreender o teor cômico de determinado enunciado. É então que notamos a importância da CH integrada ao ensino da LE: é possível que o aluno de espanhol não perceba o humor na situação comunicativa em que se encontra ou que produza frases com esse teor, sem almejar fazê-lo, ou ainda que não consiga colocar tal efeito em enunciado por ele produzido. Assim, constatamos que o domínio da CH é parte efetiva da comunicação, como parte do seu contexto e da mensagem a ser captada ou emitida. Conhecer habilidades do humor permite que o aluno de LE compartilhe, interaja e até evite determinadas situações inconvenientes.

Pautamos, portanto, este trabalho na seguinte metodologia: a análise da presença do humor em duas coleções didáticas brasileiras para o ensino de ELE selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015, para o uso nas escolas da rede pública em todo o Brasil. Tal corpus consiste em materiais planejados para o uso em todo o país, ou seja, veiculam ideologias e práticas pensadas pelos órgãos públicos sobre o ensino de LE.

As obras analisadas são os livros do aluno das coleções *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) e *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b),

ambas voltadas para o Ensino Médio e compostas de três livros cada. A pesquisa se caracterizou como quali-quantitativa na qual, primeiramente, foi feito um levantamento das atividades em que foram utilizados enunciados caracterizados como *engraçados*, classificados dessa maneira de acordo com a Teoria Semântica dos *scripts* de Raskin (1985), para que, em um segundo momento, fosse avaliado o modo como esses enunciados eram tratados em cada coleção.

A análise quantitativa se evidencia ao contabilizarmos tanto os momentos da aprendizagem determinados pelos autores das coleções como apropriados para que os alunos tenham contato com atividades em que o humor esteja presente, quanto a frequência com que essas últimas aparecem. Além disso, também quantificamos as tipologias de humor com as quais o aluno teria contato, baseados na divisão proposta por Raskin (1985), que tipifica os enunciados humorísticos em três categorias: humor sexual, humor étnico e humor político.

Quanto à análise qualitativa, o recorte utilizado teve como objetivo comparar a maneira como as coleções propunham o contato do aprendiz de nível básico com os enunciados cômicos com a forma como os alunos de nível mais avançados eram expostos ao humor. Com isso, escolhemos as duas primeiras unidades do livro um de cada coleção devido aos seus aspectos comuns: primeiro, o tema central (pluralidade cultural); segundo, apresentam enunciados de caráter humorístico; e, terceiro, o fato de serem as primeiras unidades, visto que podem representar o contato inicial desses alunos com a língua espanhola. Além disso, para analisar os contatos mais avançados do aluno com o humor nas coleções, escolhemos a última unidade do livro três de cada coleção.

A junção dos dados qualitativos e da análise quantitativa, sempre baseada no aporte teórico da primeira parte desta pesquisa, leva-nos às considerações finais acerca do ensino e da aprendizagem da CH de língua espanhola para estudantes brasileiros.

A partir dessa análise é possível responder nossas perguntas de pesquisa, a saber: 1) Como os livros didáticos apresentam o humor? 2) De que forma esses materiais promovem o desenvolvimento da competência humorística?

Frisamos que a relevância deste trabalho não está apenas no desenvolvimento da CH. Como mencionado anteriormente, nossa intenção não é supervalorizar nenhuma das competências, pois compreendemos que o ensino de LE deve focar-se no desenvolvimento concomitante de todas elas, para que as capacidades e habilidades da CH sejam otimizadas. Desse modo, a importância desta pesquisa está no apontamento de que a CH deve ser mais desenvolvida no ensino de LE, dado o fato de que o humor faz parte da subjetividade de

muitos indivíduos e é um modo de comunicação que nos aproxima socialmente, considerando que a CH é parte da competência comunicativa e, por isso, deve ser estimulada em conjunto com as demais. Portanto, consideramos este estudo relevante tanto para professores quanto para alunos e interessados na área de LE por trazer discussões atuais sobre o desenvolvimento da competência comunicativa.

Após esta breve explanação de como se conforma nossa pesquisa, sua importância, os objetivos a que nos propusemos e nossas motivações, apresentamos a seguir as teorias, as quais tomamos por base para a realização deste trabalho.

## **1 O PERCURSO ENTRE O PAPEL DA ESTRUTURA E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

Nesta seção apresentaremos um breve panorama sobre alguns pensamentos, abordagens e métodos que foram importantes no percurso dos estudos sobre o ensino, a aprendizagem e a aquisição de LE, principalmente a partir do século XX, para concluirmos esse percurso na abordagem comunicativa. Com isso, foi possível entender de que forma as concepções acerca da aprendizagem de línguas se desligaram do behaviorismo e como a visão estrutural da língua foi sendo abandonada e superada pela ideia da língua em seu uso, o que, por fim, apontou para a necessidade de novas práticas nas salas de aula. Essa etapa de nosso estudo foi necessária para entender a análise que nos propusemos a apresentar acerca do desenvolvimento da CH em alunos de ELE.

Vale mencionar que, durante esse caminho, várias práticas e teorias foram adaptadas ao ensino de LE, de forma que nos deparamos com abordagens e métodos distintos. Segundo Richards e Rogers (1986), enquanto o *método* diz respeito às práticas adotadas pelos professores em sala de aula, a *abordagem* é o conjunto de conceitos sobre língua e ensino que dão suporte a um método. Dessa maneira, uma mesma abordagem pode dar base a diferentes técnicas de trabalho, portanto, diferentes métodos são possíveis através de uma abordagem.

## 1.1 A ÊNFASE NA ESTRUTURA

Durante muito tempo o ensino de LE esteve centrado em teorias de base estruturalista, portanto, os métodos enfatizavam a estrutura da língua e não se atentavam à importância de estudá-la e ensiná-la visando os contextos práticos de uso. Nessa linha de pensamento estão, principalmente, os métodos gramática e tradução, direto e o audiolingual, em que foram observadas falhas e necessidades de melhorias no ensino de LE.

O método gramática e tradução tem início no ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, no qual a LE é ensinada partindo-se da LM, de forma que a prática de ensino se baseia em memorizar uma gama de palavras para formar o vocabulário do aluno e também uma gama de estruturas que o aluno utiliza mais comumente para formar frases. Isso é repetido diversas vezes em exercícios, especificamente, de tradução. Dessa forma, o método é focado na habilidade de leitura, tendo como objetivo final a leitura de textos clássicos na língua-alvo. É utilizado, ainda hoje, em alguns contextos depois de muitas modificações e atualizações, mas sofre muitas críticas.

A grande crítica a suas práticas é que a pronúncia e seus aspectos (entonação, ritmo, pausa) não é dada a relevância necessária, de modo que nem mesmo o professor precisa apresentar grande domínio oral da língua, visto que o principal ponto desse método é desenvolver no aluno o gosto pela literatura da LE, pois acredita-se que assim pode ser trabalhada a capacidade de raciocínio do aluno.

Mais tarde, ainda na primeira metade do século XX, surgiu nos EUA uma releitura do método anterior denominado método para a leitura, o qual também visava o estímulo pelo prazer pelas literaturas estrangeiras. Entretanto, tal método recebeu críticas, pois entendia-se que não se podia desenvolver apenas uma habilidade de maneira isolada das demais.

Em reação ao método da gramática e tradução, surge o método direto, no qual todo o ensino era em LE. A presença da gesticulação e das gravuras era outra possibilidade quando a língua não era suficiente para a comunicação, dado que a tradução não era permitida na sala de aula. Pela primeira vez, houve uma preocupação com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e, por isso, os exercícios mesclavam exercícios de conversação livre, compreensão oral e respostas a questionários. No entanto, a problemática desse método estava no fato de que os professores tinham dificuldades de mensurar o progresso dos estudantes das LE, visto que esse acontecia de forma bastante paulatina, o que provocou o descrédito na eficácia do

método. Além disso, nos dias atuais, podemos observar alguns problemas que contribuiriam para a ineficácia de tal método como, por exemplo, a lentidão no alcance de resultados devido à falta de motivação (pelo tratamento que é dado à LE na escola regular) e da timidez de alguns alunos, que provocam o medo de se comunicarem em LE.

Mais tarde, nos Estados Unidos, o descontentamento com o método para a leitura provocou o surgimento de uma nova abordagem para o ensino de LE que resultou no método audiolingual. Durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército necessitava comunicar-se através de expressões básicas em LE, dadas as grandes alianças com outros países, não foram encontrados soldados que possuíssem conhecimentos em várias línguas. Para resolver esse problema, linguistas foram contratados (dentre eles, Leonard Bloomfield) e a eles foram dadas condições ideais de ensino (como salas com número de alunos reduzido e carga horária de curso realmente elevada). Com todas as condições atribuídas a esses grupos, a abordagem audiolingual, que não apresentava muitas inovações, acabou alcançando prestígio e sendo utilizada em escolas de línguas e, pela primeira vez, fez com que o ensino de LE ganhasse um caráter mais científico.

A abordagem audiolingual parte de duas grandes teorias com as quais simpatizava Bloomfield: a teoria estruturalista da língua e a teoria behaviorista da aprendizagem. Além disso, essa abordagem enfatizava a língua oral, pois entendia a própria escrita como uma representação, muitas vezes, ineficiente da língua oral. Portanto, o aluno deveria praticar a oralidade e a compreensão auditiva, para depois aprimorar a leitura e a escrita.

Com base na teoria behaviorista, a língua era vista na abordagem audiolingual como um processo condicionado de estímulo e resposta, de forma que não existia a ideia de construção do pensamento sobre a língua ou de hipóteses que levariam o aluno a encontrar a resposta correta. As respostas certas eram reforçadas pelo professor e não se pensava a aprendizagem partindo do erro, devido ao receio de que este fosse internalizado pelo aluno. As estruturas corretas eram treinadas e reforçadas até que se tornassem automatizadas, sendo esse considerado o momento em que a aprendizagem ocorria.

O grande problema da abordagem audiolingual é que, apesar do êxito alcançado no período da Segunda Guerra, posteriormente, tornou-se apenas um método com práticas, muitas vezes, similares àquelas dos métodos anteriores. Entretanto, naquele momento tal abordagem foi eficaz devido à motivação dos estudantes – a própria sobrevivência –, e à sua imersão na língua, pois considerando a emergência da situação, foram obrigados a se expor por muitas horas à língua nas salas de aula.

No final dos anos 50, Noam Chomsky apresentou o texto *Verbal Behavior*, provocando na abordagem audiolingual um grande impacto, pois apresentava razões pelas quais o behaviorismo não poderia explicar a aquisição da linguagem e seu principal argumento apontava para a capacidade do falante de produzir sentenças originais. A partir desse pensamento, Chomsky elabora a Teoria Inatista da Aquisição da Linguagem, cuja principal afirmação é que o ser humano tem uma capacidade biológica/inata de comunicar-se por meio da linguagem e, no convívio com a sociedade em que nasce, desenvolverá sua capacidade linguística. Apesar de alterar a visão sobre a aprendizagem como um processo desvinculado da aquisição da linguagem, mesmo que seu pensamento fosse sobre a LM, a teoria chomskiana não foi capaz de alterar as práticas de ensino da LE, já que estas continuavam sendo estudadas sob o viés estruturalista.

Chomsky, em trabalhos seguintes, apresenta uma visão bastante estrutural da língua, excluindo da gramática os estudos semânticos e pragmáticos e estabelecendo a dicotomia *competência* e *desempenho*, bastante próxima daquela que Saussure apresenta entre *langue* e *parole*, visto que a *competência* é definida como o conhecimento tácito que o interlocutor possui da estrutura da língua, enquanto o *desempenho* é o uso concreto da língua, com suas imperfeições. Porém, ao falar sobre o uso da língua, não se faz uma relação com o aspecto sociocultural, mas com a codificação e decodificação dos elementos gramaticais.

Dado o fato de que Chomsky ainda seguia a linha estruturalista e direcionava seus estudos sobre a língua aos estudos da gramática, a *competência* estudada pelo autor é a competência linguística, ainda que ele reconheça a existência da competência pragmática (embora com outra explicação), necessária para o uso da língua em contexto.

A principal contribuição de Chomsky para os estudiosos posteriores foi promover a discussão sobre as diferenças entre aquisição e aprendizagem no que tange à LE, e um dos principais autores que apresentou a hipótese da distinção entre ambos os processos foi Krashen (1987). Segundo esse autor, a aquisição de uma segunda língua ocorre no estudante de maneira natural e inconsciente, da mesma maneira que acontece com a aquisição da LM pela criança. Por outro lado, aprendizagem se relaciona ao conjunto de processos conscientes, sob autovigilância ou autocorreção da produção linguística, especialmente em contextos formais de ensino, nos quais há observação sobre os erros e as regras da língua e a capacidade de produzir enunciados em situações de comunicação.

## 1.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os estudos sobre a competência comunicativa surgem a partir da necessidade de se integrar a função social da língua aos estudos linguísticos e ao ensino de LE. Tal competência pode ser definida como a capacidade de um interlocutor de se comunicar adequadamente de acordo com a situação em que está inserido, ou seja, além de se compor pelo conhecimento tácito das estruturas da língua, é também a competência que o falante possui para saber escolher essas estruturas de acordo com a situação comunicativa em que se encontra, baseando-se nas características socioculturais do contexto.

Hymes (1971) propõe uma discussão que considera a importância do aspecto social para uma teoria geral da língua e aponta para o reducionismo praticado pelos teóricos da Gramática Gerativa.

Temos de levar em consideração que uma criança normal adquire o conhecimento de sentenças não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas. A criança adquire competência quando fala, quando não fala, e no que fala sobre alguém, quando, onde e de qualquer maneira. Em resumo, ela se torna capaz de adquirir um repertório de atos de fala, tomar parte de conversas e avaliar e comparar suas próprias aquisições às dos outros. Essa competência, além disso, está recheada de atitudes, valores e motivações a respeito da língua, suas características e usos, são recheados de competência e atitudes, para a inter-relação da língua com outros códigos de conduta comunicativa (GOFFMAN apud HYMES, 1971, p. 277-278, tradução nossa).

Portanto, podemos dizer que a competência gramatical e a pragmática possuem a mesma origem: a criança tem a capacidade de desenvolver tais competências em suas relações sociais de acordo com a sociedade em que vive. Dito de outro modo, a criança aprende a agir adequadamente nas situações comunicativas da mesma forma que aprende a utilizar as estruturas linguísticas da comunidade em que se insere.

Elas se tornam capazes de reconhecer, por exemplo, comportamento indagativo apropriado e inapropriado (entre os Araucianos do Chile, repetir uma pergunta é um insulto; entre os Tzeltal de Chiapas, no México, para os quais uma questão direta não é propriamente perguntada e respondida com “nada”); entre os Cahinahua do Brasil, uma resposta direta para uma primeira pergunta implica que aquele que responde não tem tempo para falar, uma resposta vaga que a pergunta será respondida diretamente

uma segunda vez, e aquele que fala pode continuar). (HYMES, 1971, p. 88, tradução nossa)

Porém, para dizer que um interlocutor necessita possuir competências para se comunicar, é importante que existam, de certa forma, alguns princípios que guiem nossas escolhas na gama de possibilidades que temos. Baseado nisso, Hymes (1971) propôs algumas perguntas que falantes e ouvintes devem fazer-se, ainda que inconscientemente, em situações comunicacionais prevendo a gramaticalidade, a aceitabilidade e a adequação das estruturas linguísticas utilizadas. Essas perguntas estão baseadas na integração da comunicação com a cultura.

- 1- Se (e em que grau) algo é formalmente possível;
- 2- Se (e em que grau) algo é factível em virtude dos sentidos de implementação disponíveis;
- 3- Se (e em que grau) algo é apropriado (adequado, feliz, de sucesso) em relação a um contexto no qual isto é usado e avaliado;
- 4- Se (e em que grau) algo é de fato feito, realmente desenvolvido e no que isto implica. (HYMES, 1971, p. 281, tradução nossa)

Além disso, é possível que um enunciado seja aceitável, gramaticalmente correto, adequado à determinada situação social e, mesmo assim, não ocorra. De qualquer forma, essas possibilidades também fazem parte dos estudos socioculturais e são bastante relevantes.

A partir do exposto, verifica-se que o professor deve possuir conhecimentos sobre ensino, aquisição e aprendizagem, para construir suas práticas em sala de aula. O conceito de competência comunicativa de Hymes (1971) é um grande princípio para o pensamento sobre o trabalho com a LE e permite uma reflexão sobre as práticas em sala e sobre as deficiências dos cursos, que não consideravam as situações comunicativas. Enquanto alguns professores estavam bastante presos aos pensamentos de Chomsky sobre a competência linguística, outros sequer refletiam sobre suas práticas, de modo que o ensino de LE, durante muito tempo, esteve pautado na gramaticalidade como o centro das aulas. Nesse sentido, aos alunos não era viabilizado conceber a língua realmente em uso, pois isso os impedia de conhecer as possibilidades desta, bem como os contextos e as formas mais adequadas para se comunicar em cada um deles.

Com base nas críticas ao estruturalismo linguístico e em uma nova concepção do que era ser competente em uma língua, Canale e Swain (1980) entenderam que o ensino de LE deveria partir de uma abordagem que considerasse o aspecto comunicativo. Dessa forma,

apresentam o conceito de *habilidade* e *conhecimento*, além de desenvolver um modelo teórico de subcompetências relacionadas à competência comunicativa proposta por Hymes (1971).

O conceito de *conhecimento* está ligado àquilo que o falante sabe de forma consciente ou inconsciente sobre a língua, e *habilidade* é a realização adequada desse *conhecimento* em uma situação comunicativa real. Dessa forma, o *conhecimento* tem utilidade desde que o falante possua também *habilidade* para fazer uso dele. Ademais, segundo os autores, as quatro subcompetências componentes da competência comunicativa são a gramatical, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística.

Na competência gramatical estão inclusos a pronúncia, a grafia, a morfologia e o léxico, que se referem ao conhecimento do interlocutor sobre as regras da língua e a habilidade em utilizá-las, ao passo que a competência sociolinguística trata da produção e da compreensão das produções linguísticas em diferentes contextos sociolinguísticos, por exemplo, levando em conta os interlocutores e as normas de interação das diferentes culturas: é, portanto, o conhecimento e a habilidade que o interlocutor possui para produzir e compreender enunciados em determinados contextos sociais e culturais.

Por exemplo, uma vendedora de uma joalheria se dirigindo a um cliente desconhecido, que está olhando uma vitrine com anéis caros, estaria demonstrando falta de competência sociolinguística se dissesse algo como “E aí, gato? Tá a fim de ver um anelzinho?”. Apesar de o sentido de seu enunciado estar apropriado para a situação, as formas linguísticas escolhidas pela vendedora não estariam apropriadas para a relação entre vendedora e cliente. Um exemplo de impropriedade de sentido pode ser encontrado na seguinte situação: uma secretária de uma escola está grávida e uma professora, com a qual a secretária não tem muita proximidade, olha para a sua barriga e pergunta displicentemente: “O filho é de seu noivo mesmo?” A escolha das formas gramaticais é apropriada, mas o enunciado pode ser tomado de forma bastante ofensiva pela secretária, demonstrando, naquele momento, uma certa incompetência sociolinguística por parte da professora. Afinal, esse enunciado pressupõe que a secretária tenha tido relações sexuais com pelo menos um homem além do seu noivo, o qual é pai em potencial da criança (OLIVEIRA, 2007, p. 69-70).

Por outro lado, a competência discursiva está relacionada aos conceitos de coesão e coerência, pois se trata do conhecimento e da habilidade de combinar gramática e semântica para produzir textos falados ou escritos em diferentes gêneros.

E, finalmente, temos a competência estratégica que envolve o conhecimento e a habilidade de suprir as falhas da comunicação através do verbal e o não verbal. Essas podem estar relacionadas ao não desenvolvimento de alguma das outras competências, ou ainda, a

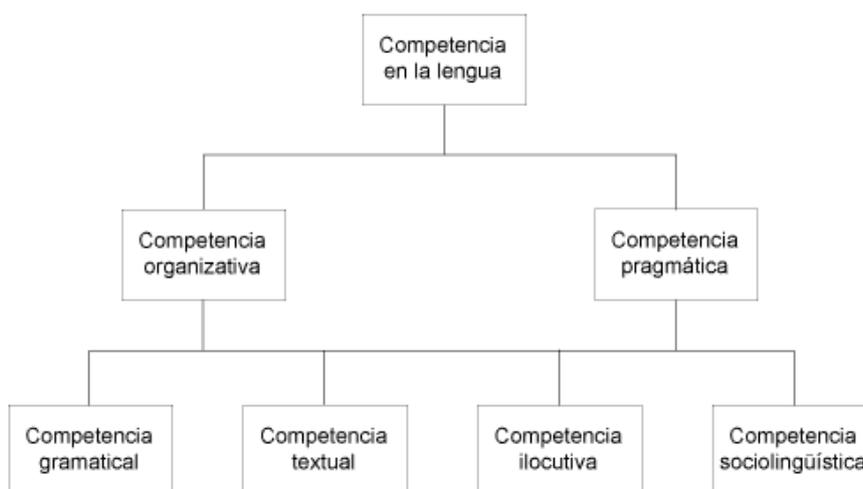
problemas psicológicos ou físicos, por isso, são chamadas de estratégias de compensação. Em outros momentos, a competência estratégica também é responsável pela estilística dos enunciados.

A partir do exposto, é necessário dizer que não há problema no recorte de Chomsky, que considera apenas a competência linguística, pois sua teoria se adequa aos estudos sobre a aquisição da LM. Porém, há grandes problemas ao adotar tal perspectiva aplicada ao ensino de LE, porque conhecer as estruturas linguísticas não é o suficiente para que alguém se torne falante de outra língua além da materna.

Portanto, ao abordar a língua com base no conceito de competência comunicativa, o professor se mostra preocupado em desenvolver no aluno habilidades e conhecimentos que lhe permitam produzir e compreender textos falados ou escritos na língua-alvo, ou seja, o aprendiz deve compreender as estruturas linguísticas, conhecer as possibilidades de coesão e coerência dessa língua e ainda discriminar o que é adequado nos diferentes contextos sociais e culturais da comunidade. Ademais, o professor visa também proporcionar ao aluno estratégias, para que ele possa suprir falhas na comunicação em determinadas situações. Para tanto, é necessário que as práticas em sala de aula tratem mais do que a gramática, ensinando aos alunos como utilizar adequadamente as estruturas linguísticas.

A partir desse ideal, Bachman (1990) baseia seus estudos nas avaliações do desenvolvimento da competência comunicativa dentro da aquisição de segundas línguas.

**Figura 1** - Competências na língua segundo Bachman



**Fonte:** Cenoz Iragui (2008, p. 453).

Como podemos observar, as competências que, na visão de Bachman (1990), constituem a competência comunicativa são diferentes das competências citadas por Canale e Swain (1980), porém as habilidades e conhecimentos são muito próximos. Segundo Bachman (1990), a competência organizativa preza pela estrutura formal da língua e se divide em competência gramatical, similar à citada por Canale e Swain (1980), e competência textual, responsável pela capacidade de organizar um texto por meio da coesão. Ao mesmo tempo, o autor traz uma importante competência ao estudo do ensino de LE: a competência pragmática. Esta última está relacionada ao conhecimento e à habilidade que o aluno tem de se comunicar levando em consideração os componentes de uma situação comunicativa – quem comunica, o que, a quem, em que momento e espaço – e de acordo com as normas comunicacionais e culturais de cada contexto. Dito de outro modo, refere-se ao conhecimento e à habilidade de fazer usos situacionais da língua e, por isso, mostra-se tão importante aos estudiosos da aquisição e aprendizagem de LE, pois, com base nessa competência, aponta-se a uma nova necessidade que até então não tinha a atenção dos cursos de língua e nem era previsto desenvolvê-la na prática.

Bachman (1990) divide a competência pragmática em outras duas: competência ilocutiva e sociolinguística. Segundo o autor, a primeira consiste na análise pragmática de um enunciado, que leva o interlocutor a entendê-lo como aceitável ou não, ao passo que a segunda, ainda similar à proposta por Canale e Swain (1980), refere-se à adequação do enunciado a determinado contexto social.

A competência pragmática tornou-se importante a partir dos postulados de Bachman (1990) e, por isso, foi adaptada em outros estudos: uma de suas releituras está no *Quadro Europeu Comum de Referência para línguas* (QECR). Tal qual ocorre com a competência comunicativa, diferentes pesquisas compreendem que distintas competências compõem o desenvolvimento da competência pragmática.

O QECR analisa a competência comunicativa e apresenta a competência pragmática como parte desse processo. Em meio a uma base comum oferecida para o planejamento dos cursos e também a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos, esse documento apresenta aquilo que se compreende sobre competência comunicativa em um significado mais restrito e aponta que há três categorias que a constituem: competência linguística, sociolinguística e pragmática. Entretanto, para que se atinja o desenvolvimento de cada uma dessas competências, é necessário fomentar um grupo de outras competências que as constituem. Por exemplo, para poder desenvolver a competência linguística, há um grupo de

seis outras competências às quais professores e alunos devem estar atentos: competência gramatical, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Portanto, o desenvolvimento da competência linguística levará o aluno a conhecer as estruturas da língua.

Enquanto isso, o aluno será competente sociolinguisticamente quando conhecer e for competente para usar de maneira adequada a língua nas diferentes dimensões sociais. Assim,

[...] uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutra lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI, 2001, p. 169).

A competência pragmática está composta por outras três: a competência discursiva, a funcional e a organizativa.

As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”); c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transaccionais (“competência de concepção”) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI, 2001, p. 174).

A competência discursiva está relacionada com os conhecimentos e habilidades que o estudante possui para produzir enunciados coesos e coerentes, ou seja, tem relação com a arquitetura do texto. O aluno deve se basear em:

- tópico/foco;
- informação dada/informação nova;
- sequência natural: p. ex.: temporal: Ele caiu e eu atingi-o, por oposição a Eu atingi-o e ele caiu;
- causa/efeito: p. ex.: os preços sobem – as pessoas querem salários mais altos;
- capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de: organização temática; coesão e coerência; ordenação lógica; estilo e registo; eficácia retórica;
- “princípio de cooperação” [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI, 2001, p. 174, 175).

O falante que possui competência funcional deve conhecer as normas da conversação que tenham relação com o momento da interação. Assim, esse indivíduo deve ser adequado – sendo educado e estando preparado – para conduzir iniciativas que tenham respostas relacionadas às suas intenções comunicativas. Para tanto, podemos apontar as microfunções e as macrofunções, citadas no QEER. As primeiras se referem a dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, estabelecer relações pessoais, estruturar o discurso e remediar a comunicação, enquanto as macrofunções se relacionam com descrição, narração, comentário, exposição, exegese, explicação, demonstração, instrução, argumentação, persuasão etc.

Por fim, evidenciamos a competência organizativa, ou seja, a capacidade dos interlocutores de produzir e compreender enunciados sequenciados de acordo com os esquemas interacionais e transacionais.

O estudo sobre a competência comunicativa aponta para a importância do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua em uso, ou seja, nas situações comunicacionais e com intenções comunicativas, o que exige o conhecimento pragmático. Desse modo, na próxima seção apresentamos alguns conceitos importantes à pragmática válidos para nossa pesquisa.

### 1.3 GRICE E A PRAGMÁTICA

A Pragmática se delinea como ciência a partir da década de 1960, quando alguns assuntos linguísticos eram deixados de lado pelos estudos gramaticais, pois eram vistos como pouco científicos. Em vista disso, um dos primeiros trabalhos dos pragmáticos foi a delimitação de seu objeto de estudo. Em um primeiro momento, a ligação da Pragmática com a Semântica levou alguns estudiosos a entendê-la sob o prisma de uma interface semântico-pragmática, o que permitiu delimitar seu objeto de estudo entre o extralinguístico proveniente do contexto e a capacidade humana de percebê-lo. Porém, ainda assim era possível notar alguns fenômenos linguísticos que não estariam abarcados, levando os estudiosos de ensino de LE a buscarem uma Pragmática que possuísse um objeto de estudo menos limitador.

Tendo em vista a perspectiva pragmática, a escolha linguística passa a ser bastante relevante, dadas algumas propriedades da língua, citadas por Verschueren (1999): variabilidade, negociabilidade e adaptabilidade, que juntas constroem a capacidade de um

falante de fazer escolhas baseadas em princípios e estratégias dentre sua gama de possibilidades na tentativa de satisfazer suas necessidades comunicativas. Portanto, importante à Pragmática foi o estudo de escolhas baseadas no social, embora diferente da Sociolinguística, visto que esta última não se relaciona com o estudo de dialetos pertencentes a classe, sexo, idade ou área geográfica.

Para compreender melhor como a Pragmática se relaciona com as teorias linguísticas, destacamos alguns conceitos essenciais que constituem as situações comunicativas: as concepções de teoria da mente, intenção ou intencionalidade, intenção comunicativa, implicaturas conversacionais, Princípio da Cooperação e atos de fala.

Dentre alguns componentes de uma situação comunicacional, a Pragmática aponta para a relevância do ouvinte na comunicação, já que este é peça fundamental para que ocorra a interação. Nesse sentido, tanto o falante quanto o ouvinte devem ser competentes para que a comunicação seja eficaz, pois entre os interlocutores deve haver harmonia, a qual Scholl e Leslie (1999) nomeiam de Teoria da Mente, isto é, a faculdade do homem de interpretar, prever e explicar o comportamento dos demais. Dessa perspectiva, o ouvinte é dotado de uma capacidade inata que lhe permite conhecer as intenções comunicativas do falante e os estados mentais que este pode manifestar, enquanto ao falante é possível conhecer os estados mentais do ouvinte e tentar adequar seu enunciado a tais estados, o que torna a interação eficaz.

Do conceito de Teoria da Mente partimos para a concepção de Intenção ou Intencionalidade, que trata da propriedade de alguns estados da mente de referir-se, versar sobre ou apontar para algo, ou seja, são atitudes proposicionais, visto que não aborda a representação da realidade, e sim, da representação que uma pessoa tem da realidade. Dito de outro modo, nossas palavras não são uma perfeita representação das coisas, portanto, ao mesmo tempo que possibilitam a representação mental que o ouvinte poderia criar, também a condicionam. As representações podem acontecer também em algumas espécies de animais, mas há entre essas representações, aquelas que distinguem os seres humanos como espécie: a metarrepresentação, ou seja, representações mentais de representações mentais. Portanto, nossa capacidade da Teoria da Mente é um caso específico de metarrepresentação que nos permite alcançar uma comunicação eficaz.

Outro conceito bastante importante para a Pragmática é o de intenção comunicativa, sobre a qual Hebert Paul Grice escreveu em 1957, com base na relação entre os signos e seus significados e sua diferenciação entre naturais e não naturais. O signo natural não apresenta

intenção de comunicar algo, enquanto o signo não natural se relaciona com ações propositais realizadas pelos falantes para apontar suas intenções comunicativas. Assim, há uma intenção que Grice denomina significado do falante e que se refere a colocar o ouvinte a par de determinado estado mental.

Posteriormente, Sperber e Wilson (1986) propuseram uma nova classificação das intenções. Para esses estudiosos, o significado do falante se referia à intenção informativa, que deixa manifesto um conjunto de suposições. Além disso, os mesmos autores também apresentaram o conceito de intenção comunicativa, ou seja, aquela em que o locutor deixa manifesta a própria intenção informativa. Na maioria das vezes, durante a comunicação, ambas as intenções são cumpridas, produzindo assim o que Sperber e Wilson (1986) denominam comunicação ostensiva.

Entretanto, a eficácia da comunicação não está apenas baseada na codificação, como nos apresentavam a teoria saussureana do início do século XX e as releituras de Jakobson dos anos 1960, pois é necessário que as teorias da comunicação estejam atentas ao ouvinte, bem como às diferentes representações mentais que um mesmo enunciado pode despertar. Dessa forma, em 1967, na conferência *Lógica e Conversação*, apresentada em Harvard, Grice (1975) defende um modelo de comunicação inferencial, apontando a importância do contexto nesse processo.

Partindo desse postulado, Grice (1975) evidencia o fato de que aquilo que é codificado é apenas parte do comunicado e muitas interpretações são possíveis com base em um processo inferencial, dependente do contexto em que um enunciado é dito. Para exemplificar essa situação, consideremos o enunciado “Vamos tomar um sorvete?” e o apliquemos a três contextos diferentes. Em uma primeira situação, o falante é uma criança de cinco anos que tem o pai como ouvinte; na segunda, um grupo de amigos está reunido e um deles sugere um convite para tomar sorvete; por fim, na terceira, um jovem galã convida uma garota para sair. Nos três casos, temos o mesmo enunciado, entretanto, devido ao contexto, há uma série de diferentes conclusões possíveis. No primeiro caso, é possível que o pai entenda que o convite do garoto se trata também de um pedido, visto que é improvável que um filho se responsabilize pelos gastos com o sorvete. Já no segundo, é pouco provável que um grupo de amigos se sinta na obrigação de pagar pelo sorvete do amigo que propôs o passeio, pois espera-se que cada um pague pelo que consumir. No terceiro, é possível que o rapaz pague pelo sorvete da garota na intenção de se mostrar um cavalheiro. Portanto, são muitas as

inferências possíveis para o mesmo enunciado de acordo com cada contexto, as quais Grice (1975) nomeou implicaturas conversacionais.

Há dois tipos de implicaturas: as convencionais e as não convencionais. Dentre as não convencionais, temos as implicaturas conversacionais e as não conversacionais, sendo que estas últimas podem ser generalizadas ou particularizadas.

A primeira maneira de dividir as implicaturas está baseada na forma como elas são obtidas, pois as implicaturas convencionais são aquelas cujo significado deriva das palavras e não dos fatores contextuais, ou seja, são resultantes da convenção que compartilhamos sobre o significado das palavras. Por outro lado, as implicaturas não convencionais são geradas pela intervenção de outros princípios, como os sociais, morais, estéticos e os que regulam a conversação.

Desse ponto é que se pode compreender outras categorias de implicaturas, pois as não convencionais estão subdivididas entre as implicaturas conversacionais, que são possíveis por meio dos princípios que guiam a conversação, e as implicaturas não conversacionais, que se baseiam em princípios sociais, morais e estéticos.

O enorme contexto em que está inserida uma situação comunicativa permite o surgimento de várias implicaturas e, mesmo assim, quase sempre a maioria das pessoas chega a inferências parecidas. Dado esse fato, é possível pensar que há um princípio que nos guia a tais inferências, o que para Grice (1975) seria o Princípio da Cooperação. Considerando que há esforço pelas partes envolvidas na comunicação para que esta seja efetiva, o autor afirma que a cooperação acontece desde que uma instrução seja respeitada: “Faça sua contribuição à conversação conforme for exigido, no estágio em que ocorrer, segundo o propósito ou a direção da interação da qual você participa”<sup>1</sup> (GRICE, 1975, p. 516 apud PORTOLÉS, 2004, p. 88, tradução nossa). Portanto, Grice (1975) apresenta quatro Máximas, as quais são responsáveis por facilitar a produção e compreensão de enunciados, a saber, Máxima da Quantidade, da Qualidade, da Relação e do Modo.

Respeitar a Máxima da Quantidade é proporcionar toda a informação que seja necessária e nunca mais do que se requer. Quanto à Máxima da Qualidade, é esperado que seja dito apenas a verdade; mentiras e carência de provas não devem existir. A Máxima da Relação se refere à adequação do que se diz ao contexto em que é produzido o enunciado, de

---

<sup>1</sup> No original: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga”.

forma que o dito seja pertinente. E, finalmente, a Máxima do Modo preza pela clareza, brevidade e ordenação, devendo ser evitadas a obscuridade e a ambiguidade.

É importante ressaltar que essas Máximas foram propostas para que houvesse maior eficácia na comunicação, no entanto, elas não são respeitadas em todas as situações comunicacionais, algumas vezes consciente e outras, inconscientemente. Há várias maneiras de violá-las. Por exemplo, ao utilizar-se enunciados irônicos ou metafóricos, ignoramos a Máxima da Qualidade de modo manifesto; e também mentir viola de um modo encoberto essa máxima. Por outro lado, ao não dar toda a informação que possui, uma pessoa se abstém da Máxima da Quantidade e, ao “falar mal” outra língua, infringe-se a Máxima do Modo. Já quem conta uma piada suspende a Máxima da Qualidade por não se responsabilizar pela verdade do que diz.

O descumprimento das máximas pode ser classificado de diversas maneiras. Pode haver uma violação discreta, encoberta e sem ostentação de uma máxima, uma supressão aberta das máximas e do princípio. É possível também que haja conflito ou colisão entre o cumprimento das diferentes máximas, obrigando o falante a optar entre elas. Finalmente, pode haver descumprimento ou violação aberta a uma das máximas, porém com sujeição às outras. Por exemplo, uma das formas de se romper com as máximas é a criação do humor. No entanto, para se construir e se compreender o humor em uma LE são necessários conhecimentos que nem sempre o aluno adquire em sala de aula.

Por último, tratamos do conceito de atos de fala, essencial aos estudos pragmáticos, que não se voltam apenas para as estruturas linguísticas, mas também para a ação que a língua exerce sobre os interlocutores e a realidade. Ao utilizar a língua, podemos fazer declarações, reclamações, julgamentos, pedidos, pedidos de desculpas, dar ordens, orientações e ainda perguntar, entre outras situações. Dito de outro modo, desde que uma situação seja adequada e a determinada pessoa seja dado certo poder, é possível que algo se realize através da língua. Se uma criança, por exemplo, ao assistir a abertura dos jogos olímpicos do Rio de Janeiro em sua casa, emite a frase “Declaro abertos os Jogos Olímpicos de 2016”, nada acontece, pois, sua frase é possível e gramaticalmente correta, mas a ela não foi investido o poder de iniciar os jogos. Ao mesmo tempo, a mesma frase, ao ser dita por Michel Temer no Maracanã, deu início aos Jogos Olímpicos. Isso porque, apesar das vaias dos populares, a Temer foi dado o poder de fazer tal declaração sobre os jogos.

Baseados nas ações que são possíveis através da fala, temos a teoria dos atos de fala, que podem ser divididos em três categorias: atos locucionários, ilocucionários e

perlocucionários. Os dois primeiros têm relação com o falante, enquanto o último se aproxima do ouvinte. O ato locucionário está na dimensão linguística e é a representação oral ou escrita dos signos na tentativa de expressar algo, ou seja, é a própria exposição do enunciado. Já o ato ilocucionário é o ato de fala que melhor representa a ideia de que dizer é também um fazer, pois o falante tem uma intenção com o dito e essa intenção se apresenta no ato ilocucionário. Por fim, ato perlocucionário é o resultado do ato em relação ao ouvinte, seus sentimentos e ações.

Para exemplificar melhor esses conceitos, podemos visualizar o seguinte contexto: há uma reunião de professores que é conduzida pela coordenadora da escola, aquela a quem o status profissional delega maior poder na sala. Os professores já estão reunidos no local quando a coordenadora chega, senta-se e emite a frase “Vocês não estão com calor?”, olhando para uma das professoras que está localizada mais próxima ao ventilador. A professora imediatamente se levanta e liga o ventilador.

Vejamos que a coordenadora não fez um pedido do ponto de vista gramatical. Seu ato locucionário, na verdade, tem uma estrutura de pergunta, à qual um ouvinte pouco competente pragmaticamente poderia apenas responder “Sim, estou”. Porém, há aí um ato ilocucionário por parte da coordenadora, ou seja, sua intenção era que a professora ligasse o ventilador; e o ato perlocucionário é o próprio fato de que esse enunciado tenha tido como resultado o fato da professora/ouvinte agir de acordo com a intenção da falante, ainda que em muitos ouvintes o resultado pudesse ser outro.

#### 1.4 COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA

Victor Raskin (1985) é um dos grandes teóricos do humor e, na tentativa de encontrar uma base estrutural semântica nos textos humorísticos, fez sua releitura de alguns conceitos pragmáticos. Com isso, chegou ao conceito de CH, ou seja, uma competência que, como as outras citadas por Canale e Swain (1980), dependia do conhecimento linguístico dos interlocutores e da habilidade de se adequar às diversas situações comunicacionais de forma que sua intenção comunicativa fosse suprida.

Isto quer dizer que, da mesma forma que um interlocutor tem conhecimentos e habilidades que fazem dele competente gramatical, discursiva, sociolinguística e

estrategicamente, também deverá ser competente humoristicamente. Portanto, é parte importante no desenvolvimento da competência comunicativa de um falante que ele saiba construir um texto humorístico, enquanto o ouvinte deve ser capaz de reconhecer um enunciado humorístico.

Outra grande contribuição de Raskin (1985) é o esquema dos *scripts* baseado na semântica cognitiva, pois poucas teorias conseguem definir o que é humor, já que este nem sempre é compartilhado. Desse modo, há várias interpretações possíveis para um mesmo enunciado, que pode ser compreendido como humorístico ou não. Sendo assim, o mesmo autor propõe um esquema semântico que oferece a um enunciado as condições necessárias para que possa ser interpretado como humorístico.

Partindo do Princípio da Cooperação, Grice (1975) aponta dois tipos de comunicação: *bona-fide* (de boa-fé) e *non-bona-fide* (não boa-fé). A primeira se refere à comunicação confiável, atentando-se ao respeito às máximas (de Quantidade, Qualidade, Relação e Modo), em que há cooperação entre falante e ouvinte na compreensão do discurso. Por outro lado, a segunda se caracteriza por desvios da linguagem, como a mentira e o humor.

O Princípio da Cooperação, ainda assim, é importante no modo *non-bona-fide* de comunicação, porém, ele é adequado à produção de um enunciado humorístico, ou seja, as máximas do Princípio da Cooperação são adaptadas ao contexto cômico. Quanto à Máxima da Quantidade, espera-se que o falante dê somente a informação necessária para a piada; já a Máxima da Qualidade permite que se diga apenas aquilo que é compatível com o mundo da piada. Na Máxima da Relação, espera-se que seja dito apenas o que é relevante para a piada e, na Máxima do Modo, a premissa é que se conte a piada eficientemente. Além disso, o ouvinte deve ter a destreza de perceber essa mudança do modo comunicacional e fazer as inferências de acordo com o Princípio da Cooperação Humorístico.

A teoria dos *scripts* aponta para o fato de que o humor surge a partir do momento em que um texto, ao mesclar os dois Princípios da Cooperação, possa ser interpretado em dois *scripts* diferentes, que levariam a dois cenários diferentes, dois tópicos distintos. Com isso, podemos entender os *scripts* como nossa memória de situações, ou seja, uma memória estereotipada da sequência de ações com as quais podemos nos deparar em uma determinada situação. Portanto, temos acesso a estruturas bastante previsíveis de situações de forma bastante internalizada e, por isso, somos capazes de fazer inferências e chegar ao sentido compreendido por nossos interlocutores.

O esquema dos *scripts* de Raskin (1985) está baseado justamente no fato de que o contexto de uma situação comunicacional pode levar os interlocutores a várias inferências distintas e o mesmo pode ocorrer com *scripts*. Portanto, as estruturas linguísticas de um enunciado podem ser compatíveis com *scripts* diferentes e isso nos levaria a uma sobreposição deles. Porém, há ainda a afirmação de que esses devem ser opostos para que um enunciado seja interpretado como humorístico, ou seja, é necessária uma oposição entre o plausível e o não plausível que levaria a uma outra oposição, entre o esperado e o inesperado.

Entretanto, apenas a sobreposição dos *scripts* não traz as condições necessárias para que um texto seja humorístico, já que ambiguidades, metáforas e textos obscuros também têm essa mesma estrutura. Desse modo, é necessário um mecanismo de oposição que Raskin (1985) denomina *gatilho linguístico*, responsável pelo disparo do humor, visto que tem a função de induzir o ouvinte a entender um texto como humorístico, ou seja, algo que o faça notar que há uma intenção do falante de produzir humor.

Para exemplificar essas ideias, tomamos como base a seguinte piada:

Um homem bate à porta da casa do Doutor e pergunta:

- O Doutor está em casa?

A esposa do Doutor responde:

- Não. Entre logo!

É possível que o ouvinte reaja com surpresa à resposta da esposa e é nesse momento que percebemos a comicidade da piada. Inicialmente, ao ser mencionado que um homem pergunta sobre o *Doutor*, é possível o resgate de um *script* em que o homem necessita serviços de um especialista em saúde ou que o sujeito que bate à porta simplesmente precisa falar com o médico. A resposta da esposa nos incentiva a inferir que a relação desse indivíduo é com ela e não com o seu marido; mais do que isso, a relação seria amorosa e, portanto, de traição.

Portanto, a sequência de ações na piada é compatível com diferentes *scripts*, que são opostos. Além disso, há um momento em que se dispara o humor, o *gatilho linguístico*, que é o momento em que a mulher diz “Entre logo”. Dessa maneira, o *script* inesperado se sobrepõe ao esperado e se dá a comicidade da piada. Assim, compete ao falante fornecer as estruturas humorísticas para que o ouvinte possa interpretar um enunciado como humorístico e compete

ao ouvinte detectar as pistas fornecidas para reconhecer a intenção humorística desse mesmo enunciado. Dessa forma, teremos interlocutores humoristicamente competentes.

### 1.5 COMPETÊNCIA HUMORÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Quando investigamos situações comunicativas que trazem enunciados humorísticos, alguns teóricos costumam apontar dois fatos: nem sempre o humor é compartilhado e nem sempre o humor ocorre intencionalmente. Por isso, muitas pessoas não conseguem perceber os aspectos recorrentes na estrutura dos enunciados humorísticos. Porém, esses apontamentos apenas aproximam ainda mais os enunciados humorísticos de todos os outros e também a CH de todas as demais competências. Como dito anteriormente, várias inferências são possíveis em uma situação comunicacional e, dependendo da habilidade dos interlocutores, muitas vezes, sua incompetência comunicacional em algum quesito pode gerar problemas.

Assim, ao mesmo tempo que um enunciado pode tornar-se humorístico sem essa intenção, também é possível que ele seja ambíguo, ou seja, compreendido como ambíguo porque os interlocutores não são competentes discursivamente por falta de habilidades na coesão ou na coerência. Também a competência estratégica pode não ser suficiente para superar uma dificuldade em LE, levando os interlocutores a não se compreenderem ou compreenderem algo diferente do que é tencionado. Da mesma forma, o humor pode não ser compartilhado, como qualquer aspecto social e cultural, por falta de conhecimentos da competência sociocultural.

Com base nessas considerações, podemos afirmar que a CH deve ser uma das competências desenvolvidas nos estudantes de LE, porque não é apenas um desvio da comunicação e sim, parte dela. Ter conhecimento e habilidades humorísticos não é interessante apenas àqueles que buscam o riso, mas também àqueles que querem evitar o riso em determinadas situações ou àqueles que querem sentir-se incluídos em uma sociedade. Além disso, é muito importante observarmos a ligação da CH com todas as outras, para entendermos que um estudante que desenvolve tal competência é obrigado a desenvolver ainda mais as outras, ou seja, evidenciamos uma nova forma de lidar com a comunicação.

O interlocutor humoristicamente competente precisa entender seus conhecimentos e habilidades de modo que seja capaz de fazer inferências e relacioná-las, conhecer os modos de

comunicação e relacioná-los, compreender as sequências de ações de mais de um *script* e relacioná-las. Portanto, em todas as suas competências, os interlocutores devem ainda acrescentar a habilidade de fazer a relação entre duas formas comunicacionais distintas.

## 1.6 TIPOLOGIAS DO HUMOR

Outro aspecto importante a ser analisado da teoria raskiana que oferece bases para os nossos estudos são as tipologias de humor. Fundamentado na recorrência de temas nos enunciados humorísticos, Raskin (1985) propõe três tipos de humor, a saber, o humor sexual, o étnico e o político. O humor sexual se refere às ideias implícitas e explícitas sobre o sexo, relações sexuais e sexualidade, podendo se realizar entre trocadilhos e piadas sujas, por exemplo. Esse tipo de humor é muito frequente e perdura há séculos, revelando como o sexo ainda é tratado como tabu em muitas sociedades. Quanto ao humor étnico, segundo o autor, aborda as características de grupo que podem ter como característica comum a idade, o sexo, a profissão, a religiosidade, entre outros. Nessa tipologia, o humor ocorre por meio da desvalorização desses grupos e suas características, isto é, menospreza-se aquilo que é diferente, de forma a depararmos com muitos estereótipos. Há, por fim, o humor político que está relacionado à toda a esfera política. Assim, visa a depreciação de políticos, formas de governo, líderes e partidos. Normalmente, essas piadas se concentram na oposição entre o que deveria ser feito e aquilo que acontece na prática. É, portanto, uma tipologia em que a criticidade é constante.

Vale ressaltar que as tipologias apresentadas por Raskin dividem-se em duas categorias específicas e uma outra que abarca todo o humor que não se encaixe em sua definição. Ou seja, enquanto as tipologias de humor sexual e político têm temas bastante definidos, o humor étnico acaba se tornando um depósito para todos os outros temas.

Além disso, é importante compreender também que é um hábito do homem a busca pela sistematização dos processos. Por isso, classificamos as partes de um todo e isso não é diferente nos estudos do humor. Sendo assim, apesar da criação de tipologias do humor, muitas vezes elas estão mescladas nas piadas.

Após essa breve explanação das teorias, o próximo capítulo apresenta de que forma elas são entrelaçadas para que este trabalho nos mostre as respostas às nossas indagações e

caminhos aos nossos objetivos. Além disso, evidenciamos como essas teorias são aplicadas ao *corpus*.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como já mencionado, a proposta deste trabalho é a análise da presença do humor em duas coleções didáticas brasileiras de ELE. Para isso, pautamo-nos naquelas selecionadas pelo PNLD de 2015 para o uso nas escolas da rede pública brasileira. Optamos por analisar livros didáticos planejados para o uso em todo o país, não por considerarmos que todos os alunos realmente tenham acesso a esses materiais, mas, principalmente, para estudarmos as ideologias e práticas pensadas pelos órgãos públicos sobre o ensino de LE.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Ministério da Educação (MEC), subsidia o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. (ESCALA EDUCACIONAL, 2017)

Nesse processo, o Ministério da Educação (MEC), através de um grupo qualificado e direcionado para tal fim, seleciona coleções para serem utilizadas nas escolas públicas de Educação Básica, de acordo com determinados critérios, e publica os nomes e as justificativas no *Guia de Livros Didáticos*. Com isso, as escolas escolhem as séries didáticas aprovadas que melhor se adequam às suas especificidades. Essas aprovações têm validade de três anos, já que a cada ano o PNLD está focado em um segmento diferente: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Este último foi o foco em 2015, quando as coleções aprovadas foram *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b), publicado pela Editora Edições SM em 2014, e *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), publicado pela Editora Macmillan do Brasil em 2013, ambas com três livros.

Com base no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014), documento lançado para apresentar e explicar as coleções selecionadas pelo PNLD para o ano de 2015, observamos que alguns pontos em comum entre esses materiais são a presença de textos de gêneros discursivo variados e a preocupação por discussões e reflexões sociais possíveis por meio da linguagem.

Segundo o *Guia* (BRASIL, 2014), o papel do ensino de LE na escola tem relação direta com a formação de cidadania e o estímulo ao pensamento crítico dos alunos. Por isso, o foco dos autores no desenvolvimento da capacidade de compreender a língua em diversas situações de uso, assim como suas funções sociais, foram critérios extremamente importantes

na seleção das coleções. Com isso, os alunos têm acesso à pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos, de tal forma que aprendam a valorizar outras perspectivas, respeitando-as e refletindo sobre suas próprias práticas.

Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014, p.7)

Partindo da leitura do *Guia* (BRASIL, 2014), podemos compreender que as duas coleções selecionadas pelo PNLD 2015 são ferramentas que possibilitam ao professor um trabalho que visa a desenvolver mais que a competência linguística, pois foram escolhidas por padrões que se mostram focados no estudo de diversas competências, inclusive com a sociocultural e a pragmática.

Conforme já comentado nos capítulos anteriores, todas as competências devem ser desenvolvidas em conjunto, visto que é dessa forma que elas se apresentam nas situações comunicacionais. Assim, as competências sociocultural e pragmática são essenciais, inclusive para o desenvolvimento da CH.

Dessa maneira, estamos pautados em duas questões de pesquisa: a) como o livro didático apresenta o humor?; b) de que maneira essa forma permite o desenvolvimento da competência humorística?

Esta pesquisa tem caráter quali-quantitativo. Assim, em um primeiro momento, realizamos um levantamento do número de ocorrências de enunciados humorísticos nos livros didáticos pesquisados (caracterizando o aspecto quantitativa), o que nos permitiu entender em qual estágio do desenvolvimento em língua espanhola o aluno teria maior contato com o humor. A justificativa para essa preocupação é que, apesar de considerarmos que as competências devem ser trabalhadas em conjunto, há muitos livros que compreendem o humor como algo a ser trabalhado em estágios mais avançados. Portanto, uma análise da recorrência de enunciados humorísticos em cada momento do livro, aponta se esses livros seguem ou rompem com esse raciocínio. Para isso, selecionamos todas as atividades que

apresentam aspectos de humor com base nos escritos de Raskin (1985). Assim, consideramos, em nossa pesquisa, enunciados que pudessem ser interpretados em dois *scripts* opostos, com a sobreposição de um deles devido ao que entendemos como *gatilho linguístico*.

Já em um segundo momento, nossa análise se evidenciou como qualitativa, pois, baseados em nosso arcabouço teórico sobre línguas, ensino de línguas e CH, pudemos compreender a tipologia dos enunciados humorísticos e, ainda, sua relevância para a aprendizagem do aluno. Por meio dessa análise, buscamos compreender como esses livros didáticos trabalham o desenvolvimento do que Raskin (1985) nomeou CH. Para essa segunda parte, utilizamos um recorte que nos permitiu comparar a maneira como as coleções trabalharam a CH nos níveis iniciais e nos avançados. Para tanto, analisamos os enunciados humorísticos das duas primeiras unidades do livro um de cada coleção e das últimas unidades de cada coleção no livro três em que fosse detectado o humor. A justificativa desse recorte é o fato de que as duas primeiras unidades de cada coleção têm como tema central a pluralidade cultural, apresentam enunciados cômicos e, por serem os primeiros capítulos, podem representar o contato inicial desses alunos com a língua espanhola. Além disso, para analisar os contatos mais avançados do aluno com o humor nas coleções, escolhemos a última unidade do livro três de cada coleção.

Entretanto, na coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), surgiu uma dificuldade devido a sua estrutura. A cada duas unidades, há uma revisão da gramática denominada *Repaso* e, para as unidades cinco e seis, há uma revisão que apresenta um enunciado humorístico, o qual serve apenas como texto-base para uma análise gramatical. Dado o propósito dessa atividade, não seria possível representar a maneira como o livro trabalha os enunciados humorísticos. Por isso, optamos por utilizar, não a última aparição de um enunciado humorístico, mas a última unidade do livro que apresentou um enunciado engraçado.

A relevância desse estudo está no fato de que a produção e compreensão do humor estão relacionadas com vários conhecimentos e habilidades necessários para uma comunicação eficaz. Para melhor esclarecimento desse aspecto, os vários conceitos de Grice (1975) utilizados em nossa análise, resultantes de seus estudos pragmáticos, justificam-se porque nosso estudo não parte de uma teoria estruturalista da língua, mas sim de uma abordagem comunicativa que oferece o devido foco à língua em uso com intenções comunicativas.

Dessa forma, o desenvolvimento do estudante de LE não pode estar pautado apenas em quesitos gramaticais. É necessário que o aluno desenvolva sua competência comunicativa (HYMES, 1971), isto é, seus conhecimentos e habilidades para escolher adequadamente o que falar, a quem falar, em que momento falar, de que modo falar e também para interpretar os enunciados nas diferentes situações comunicacionais. Para tanto, recorreremos a autores que repensaram e ampliaram o conceito de competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980; BACHMAN, 1990) de modo que pudemos compreendê-lo no que tange ao ensino de LE. Esses autores foram muito relevantes em nossos estudos, pois desenvolveram a competência comunicativa de forma que pudemos entender quais conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos em nossos estudantes a fim de que sejam comunicativamente competentes.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os dados coletados objetivando sua análise e, por conseguinte, a resposta às nossas perguntas de pesquisa. Assim, levantamos dados referentes à apresentação do humor em livros didáticos de ELE e se essa forma promove o desenvolvimento da CH. Para tanto, inicialmente descrevemos as obras segundo consta no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014) e, em um segundo momento, expomos nossas análises os dados coletados das coleções.

O PNLD de 2015 aprovou seis séries didáticas para o ensino de línguas estrangeiras, quatro de língua inglesa e duas de língua espanhola, sendo estas últimas, o foco de nossa análise. Dado o fato de que foram aprovadas por um programa que preza por certas características nos livros, podemos constatar que as coleções têm pontos em comum. Por isso, é relevante apresentar uma análise de alguns aspectos importantes para a aprovação dos livros divulgados pelo próprio PNLD no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014).

O documento supracitado tem a função de resenhar as coleções aprovadas para o ensino de LE no ensino médio, além de apresentar os critérios utilizados durante as análises dos livros inscritos no processo. Dessa forma, pudemos observar quais os discursos e ideologias mais frequentes em torno do ensino de língua espanhola especificamente, e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil como um todo.

A avaliação das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), portanto, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos (BRASIL, 2014, p. 7).

Com isso, é possível entender que a proposta do ensino de línguas no Brasil visa à formação de alunos críticos e reflexivos sobre aquilo que leem e acerca das culturas das línguas que estudam. Ademais, no que se refere à cultura, para o PNLD, é necessário que as coleções abordem não somente as culturas dos países falantes da língua-alvo, mas também os

aspectos culturais brasileiros e as relações entre ambas. Ao somarmos as capacidades críticas de um aluno às reflexões sobre a diversidade cultural, é possível construirmos uma sociedade engajada com seu entorno.

Com base nessa proposta para o ensino de línguas, evidenciamos a relevância do estudo de enunciados humorísticos nas propostas didáticas, sobretudo pelo fato de que a CH se desenvolve concomitantemente com outras competências que formam a competência comunicativa. Além disso, a construção e interpretação do humor exige uma intersecção de diversas competências, por exemplo, das competências sociocultural, discursiva e linguística.

Alguns critérios apresentados para a aceitação desses livros foram especificamente pensados para as línguas estrangeiras modernas, conforme constatamos no trecho a seguir:

Desse modo, o processo foi orientado por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (BRASIL, 2014, p. 11).

Como podemos observar é relevante aos estudos de LE que os alunos tenham acesso a diferentes tipos de linguagens e enunciados. Por isso, é conveniente que sejam variados os gêneros de discurso, o espaço e o tempo. Há, portanto, uma busca por apresentações de situações comunicacionais variadas para que o aluno consiga adaptar-se a essas divergências tornando-se mais competente comunicativamente. Além disso, que seja capaz de realizar não somente uma leitura global do texto, mas também de considerar os detalhes, fazer inferências, reflexões e hipóteses sobre os enunciados.

Outro ponto a ser destacado é que as coleções devem priorizar a leitura e a escrita no processo da aprendizagem de língua no ensino médio, como é possível ver em uma das perguntas estipuladas pelo *Guia* (BRASIL, 2014, p. 20), para apresentar os critérios de aprovação das coleções: “Prioriza a leitura e a produção escrita no processo de aprendizagem da língua estrangeira no Ensino Médio?” .

Ao associarmos essa pergunta à situação do ensino de línguas no Brasil, observamos que, primeiramente, a baixa carga horária semanal destinada ao espanhol dificulta o ensino que visa o desenvolvimento da competência comunicativa em LE nos alunos. Por isso, os objetivos normalmente estão direcionados à apresentação da cultura, ao desenvolvimento das

habilidades de leitura e de escrita no idioma. Além disso, também é possível fazer uma conexão entre a necessidade do desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino médio e o objetivo de aprovar os estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que hoje é a grande porta para o ensino superior.

No *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014), encontramos ainda um breve resumo dos livros aprovados. Sobre a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b), afirma-se:

A coleção apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2014, p. 24).

Portanto, infere-se que há a exigência de que a coleção seja relevante na construção de um aluno crítico e ético, além de estímulo a temas de expressão social. Porém, no documento, são apontados alguns pontos fracos da coleção como “a seção extra *Profesiones en acción*, que privilegia profissões de nível superior e usa textos criados para fins didáticos” (BRASIL, 2014, p. 24). Como podemos observar, o ensino de línguas deve atentar-se para não difundir enunciados pautados em discursos e ideologias preconceituosos e é interessante evitar o uso de enunciados criados com fins didáticos.

Quanto à análise apresentada sobre a coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), é importante destacar a apresentação da relação entre as culturas de países hispanofalantes e nosso país. Além disso, nessa obra, busca-se o desenvolvimento da capacidade do aluno de refletir sobre seu próprio aprendizado. Há também, como descrito anteriormente, uma preocupação com o respeito e a valorização da diversidade cultural e social. Como apontamos também acerca de *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b), o ponto fraco levantado sobre *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) é a criação de materiais com fins didáticos, nesse caso, alguns áudios, pois considera-se que se afastam de situações reais de comunicação da língua e estão presentes, muitas vezes, com o intuito de ensinar questões gramaticais.

Em relação à organização dos livros, as duas coleções seguem um padrão que se estende aos três livros. A série didática *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) cada um dos três livros (referentes aos três anos do ensino médio) é dividido em três unidades, e cada uma delas é segmentada em dois capítulos. Ao passo que a

obra *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) está seccionada em oito unidades para cada exemplar.

### 3.1 ANÁLISE DA PRESENÇA DOS ENUNCIADOS HUMORÍSTICOS NAS COLEÇÕES

Nesta subseção, tecemos alguns comentários sobre a contagem de enunciados humorísticos com os quais o aluno de língua espanhola tem contato nas coleções analisadas. Portanto, é relevante compreendermos que, neste trabalho, foram considerados apenas os textos intencionalmente risíveis. Segundo Raskin (1985), é possível diferenciar enunciados nos quais o risível é objetivado pelo falante e compreendido pelo ouvinte e outros em que não há intencionalidade cômica, mas ainda assim, o ouvinte entende a produção da comicidade. Segundo essa perspectiva, o humor espontâneo não depende da intencionalidade do falante, mas sim da percepção do ouvinte, o que o torna bastante subjetivo e, por isso, não o contabilizamos na pesquisa.

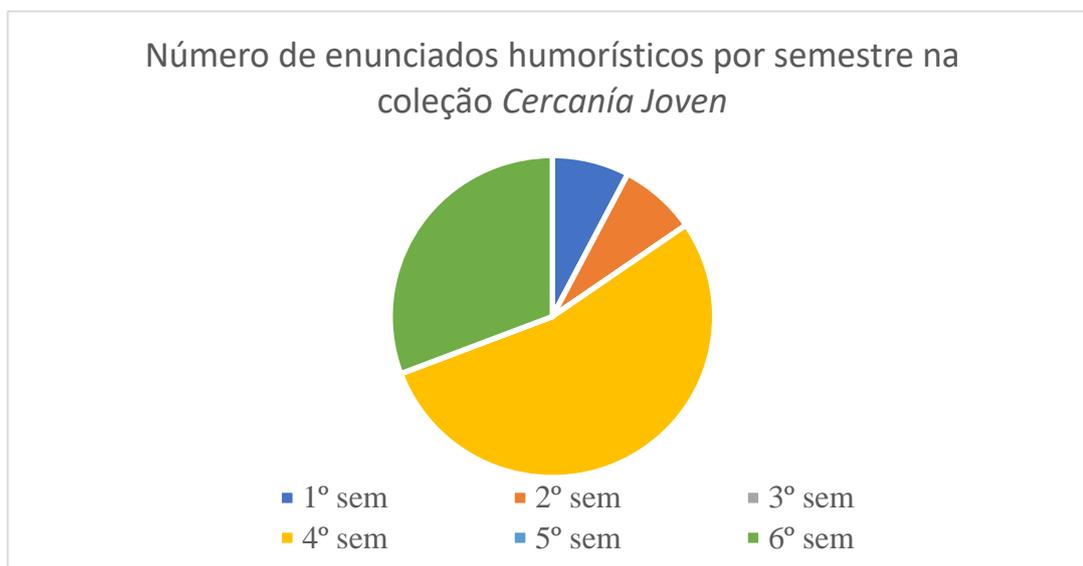
Os enunciados intencionalmente risíveis são destacados com base na Teoria Semântica dos *scripts* de Raskin (1985). Portanto, buscamos enunciados que semanticamente tivessem os requisitos para serem entendidos como engraçados. De acordo com o mesmo autor, há duas condições necessárias para que o humor ocorra: um texto que seja parcialmente compatível com dois *scripts* diferentes e que apresentem algum tipo de oposição. Por fim, deve haver uma sobreposição de um desses dois *scripts* provocada por um *gatilho*, o qual é responsável por levar a linguagem do modo de comunicação *bona-fide* para o modo de comunicação *non-bona-fide*.

Observados todos esses componentes nos textos, é possível classificá-los como engraçados e assim analisá-los. A partir disso, neste item, apresentamos a contagem do número de enunciados humorísticos utilizados em todo o trabalho e em cada estágio da aprendizagem. Além disso, contabilizamos as tipologias de humor utilizadas nos livros e os gêneros textuais trabalhados.

A coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) conta com treze enunciados humorísticos distribuídos em quatro capítulos. Dois desses enunciados estão presentes no livro um, nos capítulos dois e seis; no livro dois, há mais sete

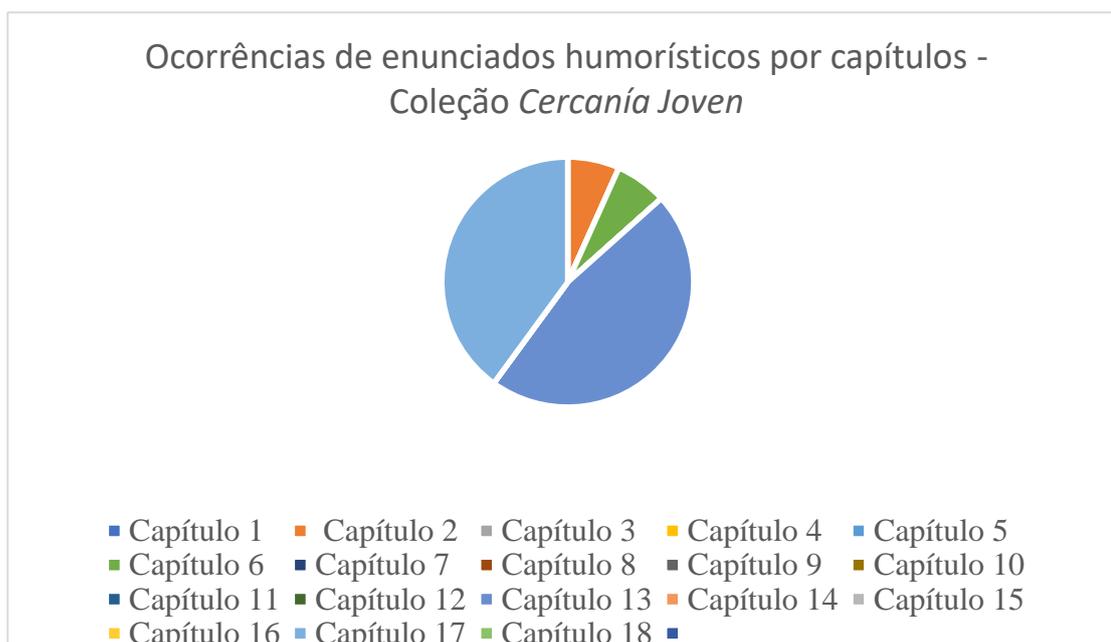
enunciados humorísticos na unidade treze, especificamente dedicada ao gênero vinheta; e, finalmente, no livro três, há mais quatro enunciados humorísticos no capítulo dezessete.

**Gráfico 1** - Número de enunciados humorísticos por semestre na coleção *Cercanía Joven*



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

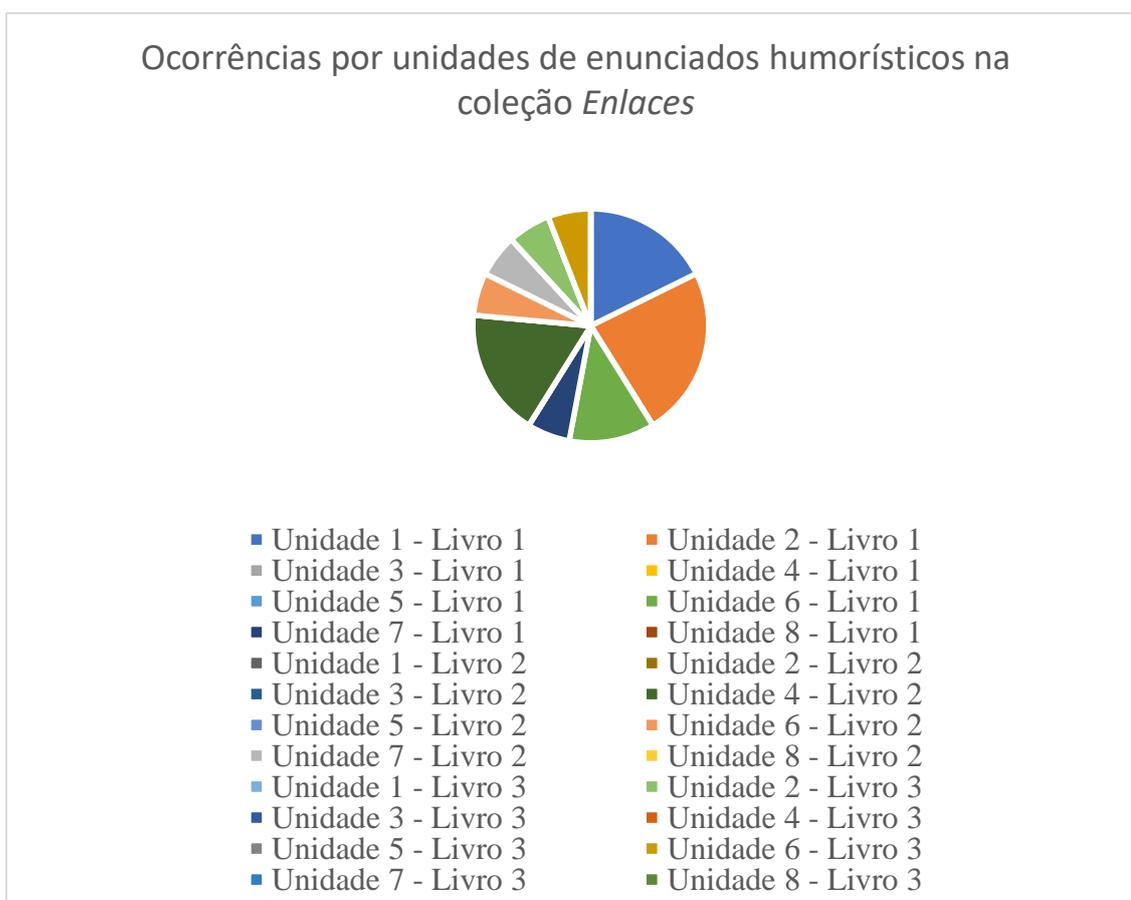
Nessa série didática, o aluno pode deparar-se com treze enunciados humorísticos, nos quais, o gênero textual utilizado é a *vinheta* (100% das vezes), conforme os próprios autores denominam. Dessa forma, podemos afirmar que há demasiada carência na diversidade de enunciados apresentados aos alunos nos quais o humor pode aparecer. Além disso, a grande maioria desses enunciados foi apresentada aos alunos apenas a partir da metade do segundo livro, o que fortalece nossa hipótese de que as atividades que têm enunciados humorísticos normalmente estão destinadas a alunos de nível mais avançado.

**Gráfico 2** - Ocorrências de enunciados humorísticos por capítulos da Coleção *Cercanía Joven*

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

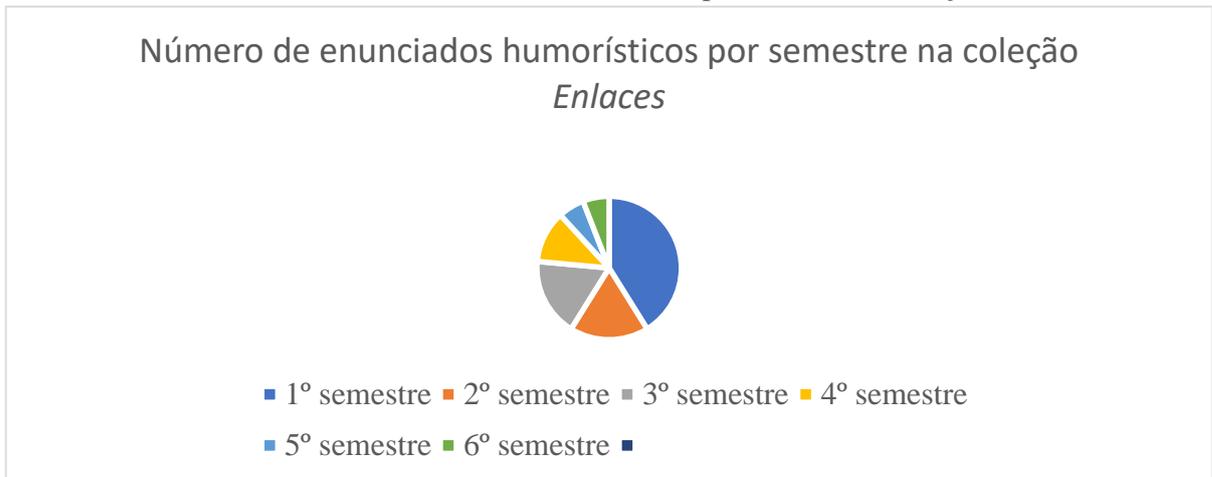
Já os enunciados apresentados com a presença do humor na coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) está mais dispersa entre as unidades, ainda que o número não seja muito superior ao da coleção anterior: 17 no total. Enquanto a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) distribui esses enunciados em quatro capítulos dos 18 (aproximadamente 22,2%), a obra *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) faz uma divisão mais balanceada, dos 24 capítulos, nove contêm enunciados humorísticos (37,5%).

No livro um, a coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) conta com três enunciados humorísticos na unidade um, outros quatro na unidade dois; na unidade seis, mais dois e um na unidade sete, totalizando dez. Por outro lado, no livro dois, esse número se reduz para apenas cinco, dos quais dois estão na unidade quatro, um na revisão das unidades três e quatro, um na unidade seis e um na unidade sete.

**Gráfico 3** - Ocorrências por unidades de enunciados humorísticos na coleção Enlaces

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador.

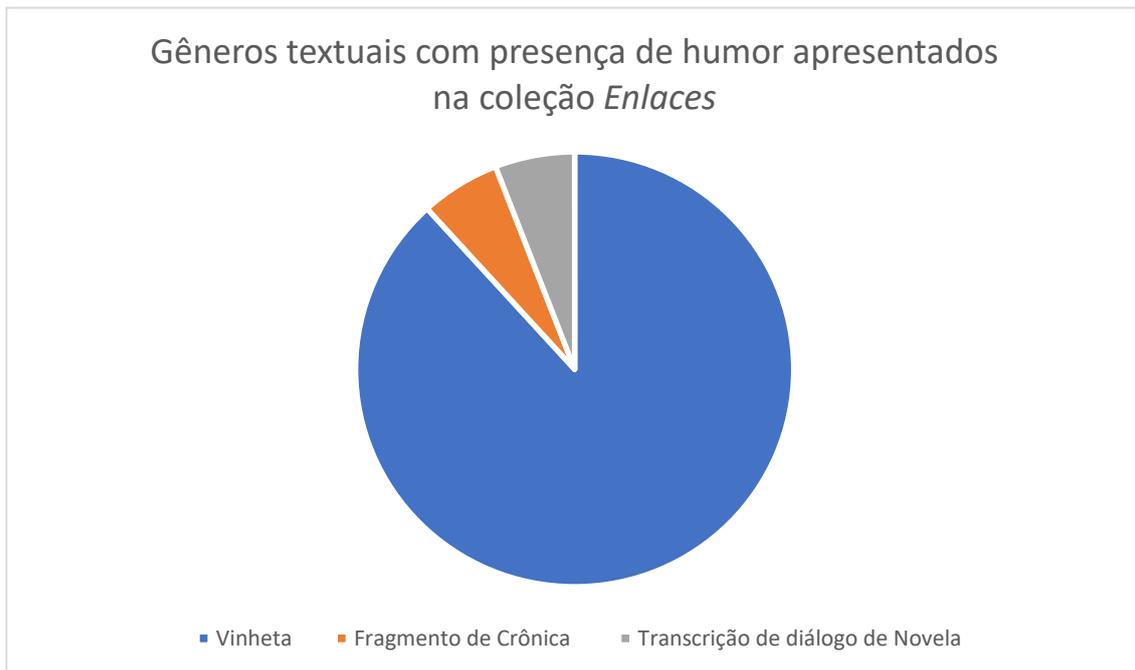
Por fim, no livro três, notamos um dado que vai de encontro à nossa hipótese inicial de que os livros apresentam enunciados humorísticos apenas nas etapas finais de aprendizagem, pois há uma queda na sua presença para apenas dois registros, sendo um na unidade dois e outro na unidade seis.

**Gráfico 4:** Número de enunciados humorísticos por semestre na coleção *Enlaces*

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador.

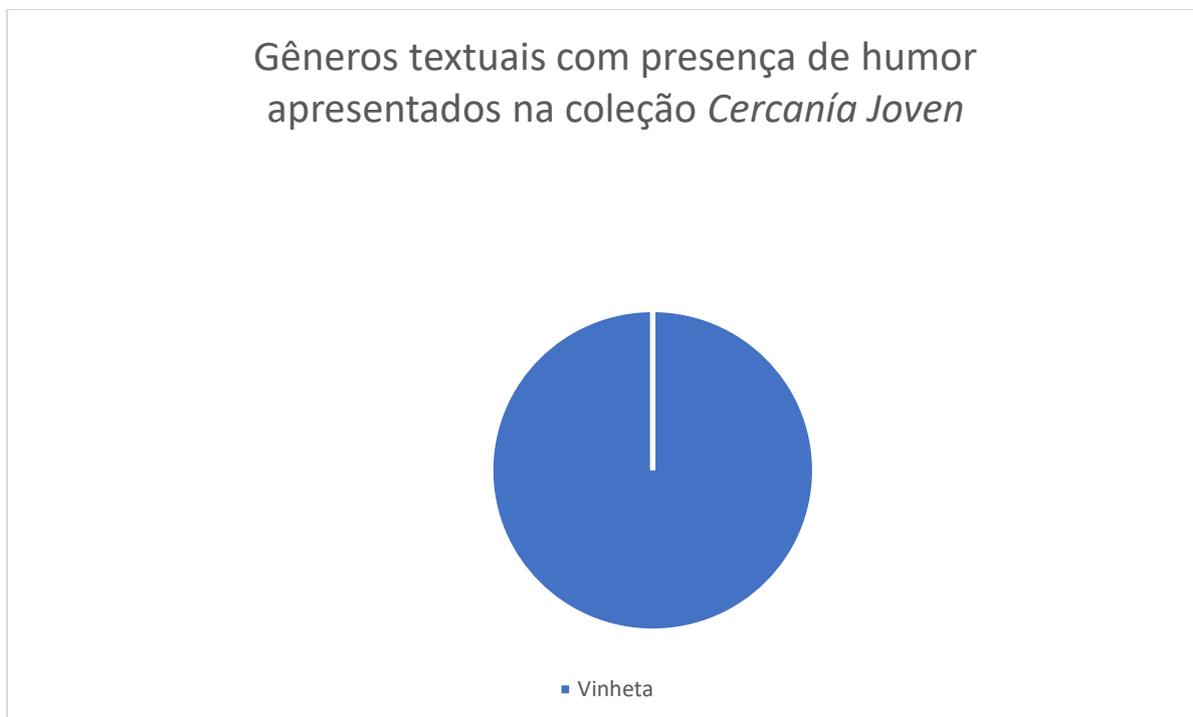
Além disso, podemos notar uma variedade maior de gêneros com a presença do humor, ainda que em um percentual muito baixo. Dentre as 17 vezes em que os livros da coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) apresentam enunciados engraçados, em apenas duas os enunciados estavam em gêneros não classificados como *vinhetas*. Um desses é um fragmento de uma crônica e o outro é a transcrição de um diálogo de uma novela. Já na coleção *Cercania Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) todos os enunciados são considerados do gênero textual *vinheta*.

**Gráfico 5** - Gêneros textuais com presença de humor apresentados na coleção *Enlaces*



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

**Gráfico 6** - Gêneros textuais com presença de humor apresentados na coleção *Cercanía Joven*



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Outro aspecto importante sobre o humor é acerca das três tipologias que Raskin (1985), já discutidas no capítulo anterior desta dissertação, a saber, humor político, humor sexual e humor étnico.

A coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) apresenta duas dessas tipologias, o humor étnico com treze ocorrências e o humor político com duas. Vale ressaltar que o primeiro não está apenas ligado ao humor em relação às etnias, mas a grupos com mesmas características socioculturais tratados de maneira estereotipada. Valendo-se disto, no último livro dessa coleção, tal como exposto pela avaliação do PNLD, podemos observar um grande empenho dos autores na conscientização dos estudantes em relação a algumas causas sociais. Por isso, a obra didática ressalta a questão dos estereótipos de forma a desconstruí-los a partir de enunciados engraçados que fazem uso do humor étnico.

A obra contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, fundamentais para a formação cidadã do estudante do ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 24).

Com esse ideal, o livro três da coleção analisada apresenta vários enunciados de humor étnico para que o aluno possa ser crítico em relação aos temas discutidos. No capítulo 13 aparecem sete enunciados humorísticos, nos quais são discutidas as relações das gerações com a tecnologia e sua liquidez. Já no capítulo 17 são levantadas discussões acerca do machismo com base em seis enunciados de humor étnico. Portanto, esse volume apresenta características socioculturais muitas vezes prejudiciais à sociedade, as quais combate utilizando-se do humor.

Esse é um aspecto positivo do trabalho com o humor que os livros didáticos podem apresentar, pois como Bergson (1983) afirma, o humor é uma forma de corrigir atitudes que aquele que ri visa reprimir. Sendo assim, aquele que ri do machismo ou de práticas inadequadas, corrige-as. Entretanto, pelo mesmo motivo, é necessário que o autor de livros didáticos esteja consciente de sua responsabilidade na seleção dos enunciados utilizados, já que o riso também ocorre em situações contrárias, ou seja, pode permitir o fortalecimento de preconceitos.

**Gráfico 7** - tipologia de humor encontrada na coleção *Cercanía Joven*



**Fonte:** elaborado pelo pesquisador.

Por outro lado, a coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) apresenta as três tipologias de humor descritas neste trabalho. Há quinze enunciados com humor étnico, um enunciado com humor político e um enunciado com humor sexual. Isso mostra maior variedades de tipologia de humor, no entanto, ainda é possível observar um número extremamente maior do humor étnico em relação às outras tipologias.

**Gráfico 8** - tipologia de humor encontrada na coleção *Enlaces*



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Podemos concluir, com base nesta análise, que a coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) trabalhou com gêneros mais diversificados, com maior distribuição dos

enunciados humorísticos nas unidades e que iniciou esse trabalho desde os primeiros passos do aluno no desenvolvimento de suas competências em língua espanhola. Ainda assim, vale ressaltar que a variedade de gêneros textuais é muito baixa. Essa coleção também apresentou uma tipologia de enunciado humorístico a mais que a outra coleção analisada, porém evidenciamos o ponto positivo desta última ao utilizar o humor, buscar a conscientização dos alunos sobre aspectos socioculturais e desenvolver sua capacidade reflexiva acerca de tais temas.

Por sua vez, a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) dispõe de menor número de enunciados humorísticos, que aparecem concentrados nas etapas finais do contato do aluno com a língua espanhola no ensino médio. Além disso, nessa série didática, o aluno tem apenas a possibilidade de desenvolver sua CH utilizando-se de um único gênero textual.

Na seção seguinte, passamos a discorrer acerca da forma como essas obras didáticas lidam com os enunciados humorísticos e se promovem o desenvolvimento das diversas competências que compõem a competência comunicativa, dentre elas, a humorística.

### 3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS HUMORÍSTICOS NAS COLEÇÕES

Nesta seção, dedicamo-nos à análise qualitativa do trabalho realizado nas coleções com base nos enunciados humorísticos utilizados. Para tanto, fundamentamo-nos nas teorias de Raskin (1985) sobre humor, Grice (1875) sobre a Pragmática e, ademais, Chomsky que deixou claro o motivo pelo qual o behaviorismo não funciona para o ensino e aprendizagem de LE (o aluno não apenas repete frases que já ouviu, mas tem a capacidade de produzir sentenças originais). Por isso, entendemos a necessidade de que os métodos utilizados permitam que os estudantes de LE desenvolvam as quatro habilidades (oral, auditiva, leitura e escrita). Além disso, é necessário que o estudo da LE construa um aluno reflexivo sobre suas práticas e no convívio social. Outro ponto importante nessa análise é que não se trabalhe apenas a codificação e decodificação, mas também as funções socioculturais nas situações comunicativas.

Além disso, para fazer esta análise, é necessário especificar o modo como compreendemos que o ensino de LE deve ser trabalhado a fim de que o aluno desenvolva mais competências, capacidades e habilidades. Isto é, um ensino de LE que ofereça as ferramentas necessárias para que o aluno desenvolva a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de se comunicar adequadamente nas diversas situações comunicacionais com que possa deparar-se. Entretanto, essa não é a única capacidade que se desenvolve nesse processo, visto que compreender a função social da língua e saber usá-la de forma adequada permite que o aluno desenvolva outras competências como a sociocultural, a pragmática, a humorística, entre outras, além de exigir capacidade de reflexão do aluno.

### 3.2.1 Cercanía Joven

Após a aprovação das obras inscritas, o PNLD lançou o *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014), que faz resenhas de seis obras, duas delas discutidas neste trabalho. Essas resenhas analisam e apontam pontos fortes e fracos das obras selecionadas. Segundo esse documento, o destaque da coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) seria o “[...] trabalho processual, que inclui atividades prévias e posteriores, nas propostas de produção e de compreensão oral e escrita”. (BRASIL, 2014, p. 24). Portanto, essa coleção trabalha de forma eficaz as etapas de preparação, desenvolvimento e ampliação das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala).

Cada unidade do livro está dividida em dois capítulos e cada capítulo trata o trabalho processual de duas habilidades. A unidade um, *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*, é o foco de nossa análise e divide-se em dois capítulos: o primeiro, *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*, que trata da escuta e da escrita, e o segundo, *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*, que desenvolve a leitura e a fala. Nessa unidade, cujo tema transversal é a pluralidade cultural, podemos observar o uso do humor somente uma vez, em uma tirinha da personagem Mafalda, durante o trabalho com a habilidade leitora no capítulo dois, na seção denominada *Tejiendo la comprensión*, em que há interpretação e discussão dos temas abordados.

Os exercícios e textos anteriores à tirinha têm uma introdução em que são apresentados documentos pessoais, destacando a importância e função destes. Além disso, recorre-se ao conhecimento prévio do aluno acerca do tema por meio de pesquisa. Em sequência, há exemplos de documentos e faz-se uma breve compreensão do gênero, ou seja, há uma exposição de como as informações são retiradas de um documento pessoal, intensificando a habilidade de leitura.

Na busca pela pluralidade cultural, há um texto que disserta sobre os documentos em vários países hispânicos e ainda a canção *Visa para un sueño*, de Juan Luis Guerra, que dialoga com os discursos sobre a vida no exterior, a necessidade de um visto, a burocracia para consegui-lo e a clandestinidade. Os exercícios sobre a música são de interpretação e buscam colocar os alunos em contato com as ideologias presentes nela. Dessa mesma forma, verifica-se a proposta de atividade, apresentada na Figura a seguir.

**Figura 2** - Atividade com humor do capítulo dois do livro um da coleção *Cercanía Joven*

4. Lee la siguiente historieta sobre Burocracia, la mascota tortuga de Mafalda:



QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

Fonte: Coimbra, Chaves, Barcia (2014, p. 30).

Mafalda é uma personagem do cartunista argentino Quino e tem como característica um humor bastante crítico em relação ao aspecto político-social. Nessa tirinha, o cômico já se revela desde o primeiro quadrinho, quando a garota diz que sua tartaruga tem o nome Burocracia. Observamos assim, uma metáfora (uma comparação entre dois *scripts*), que pode

ser notada por meio da característica da lentidão presente tanto na figura da tartaruga quanto na da burocracia. Há, portanto, dois *scripts* em oposição, um de ordem natural (a lentidão da tartaruga) e outro de ordem social (a lentidão da burocracia).

Nos quatro quadros seguintes, essa metáfora se reforça com expressões muito ouvidas em órgãos burocráticos relativos à lentidão, tais quais *ya está encerrada, si hubiera venido antes, tendrá que ser mañana* e *Hoy ya es imposible*. A fala de Miguelito, *¡Es una barbaridade, yo vine especialmente!*, remete à revolta daquele que necessita dos serviços dessas instituições. Além disso, o quinto quadro demonstra a estereotipada ineficiência dos funcionários desse campo na fala de Mafalda *Y, muy bien no sabría informarte*. Por fim, o sexto quadro revela a diferença entre Mafalda e as outras crianças, pois o outro personagem não compreendeu a metáfora e esse é o motivo de ele não entender o nome da tartaruga. Isso se deve ao fato de que a menina é conhecida por ser esperta e crítica; por outro lado, Miguelito não foi capaz de relacionar os fatos por não compartilhar dos discursos e ideologias que a sociedade tem sobre a burocracia.

Portanto, a repetição de elementos e frases que sejam compatíveis com os dois *scripts* tornam escancarada a crítica de Mafalda. Desse ponto, deriva uma nova oposição de *scripts*: a obviedade da comparação versus a falta de percepção de Miguelito. Com isso, observamos o *gatilho linguístico* no último quadro, em que o menino afirma que não se inteirou do motivo para o nome escolhido. Portanto, o humor surge com base na parvoíce de um personagem incapaz de compreender o contexto em que estava inserido.

Percebemos, na tirinha, vários discursos que podem ser relevantes ao ensino da cultura não só argentina, mas do ser humano. É uma visão crítica da atuação do homem em sociedade, algo comum nas histórias de Quino. No caso, o exemplo é a tartaruga, símbolo popular de lentidão, representando a burocracia vista como ineficaz, lenta e causadora de transtornos aos que dela dependem. Vale ressaltar que esse exercício conta com um enunciado que se encaixa à descrição de Raskin (1985) da tipologia de humor político, já que tem o intuito de criticar a lentidão dos processos de instituições. Com isso, evidenciamos o escárnio que ocorre devido à oposição entre aquilo que deveria ser feito e a forma como acontece na prática.

Tais discursos estão também presentes na cultura brasileira e, muitas vezes, reproduzidos na intenção de denegrir a imagem do país e supervalorizar o estrangeiro. O ensino intercultural, dessa forma, torna-se favorável ao apresentar que as realidades de outras culturas não são menos complicadas que as nossas. Assim, o trabalho dos livros didáticos é

muito importante na construção da reflexão dos alunos. Vejamos, a seguir, como essa tirinha especificamente foi trabalhada nos cinco exercícios que a acompanham na obra analisada.

Observemos a primeira questão: “a) En la primera viñeta, Miguelito le pregunta a Mafalda qué nombre le había puesto a la tortuga. ¿A él le gustó el nombre Burocracia? ¿Por qué? Investiga el significado de esta palabra y explica tu respuesta”. (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, p. 30). Nesse exercício é solicitado ao aluno que busque o significado da palavra burocracia, o que leva o estudante menos inteirado do assunto a compreender melhor a tirinha. De qualquer forma, vale lembrar que aquele que compreende apenas o significado formal da palavra, não tem competência para resgatar o humor, já que o cômico está nos discursos sobre burocracia.

Já a segunda questão é bastante válida em relação ao conhecimento do gênero *quadrinhos*, pois indica a importância da relação entre elementos visuais e escritos: “b) En la segunda viñeta, Mafalda le contesta a Miguelito que la tortuga está encerrada. ¿Qué elemento visual lo comprueba?” (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, p. 30). Vale lembrar que essa atividade integra o desenvolvimento da habilidade de leitura.

O exercício “c” é muito importante para que o professor consiga observar se o aluno tem a mesma inocência de Miguelito em relação ao tema, pois só pode responder à questão se ele próprio compartilha os discursos que a sociedade apresenta sobre a burocracia. Além disso, tal questão está diretamente ligada ao *gatilho*, ao indagar o motivo pelo qual Miguelito não compreendeu o nome da tartaruga: “Al final, Miguelito no se enteró del nombre de la tortuga de Mafalda. ¿Por qué?” (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, p. 31).

Já a questão “d” vai exatamente ao encontro do tema do nosso trabalho e pergunta ao aluno como é construído o humor na tirinha, alertando-o que há uma crítica à burocracia nos órgãos de atenção ao cidadão. Dessa forma, o aluno é induzido a entender que há uma comparação intencional e crítica entre a tartaruga e a burocracia: “El dibujante Quino hace una crítica a la burocracia en los órganos de atención al ciudadano. ¿Cómo se construye el humor en la viñeta a partir del significado de ese término?” (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, p. 31).

Por fim, a intenção da última questão é aproximar o tema da realidade do estudante, de forma a contextualizá-lo, conforme podemos observar: “¿Has pasado alguna vez por una situación burocrática referente a documentación? Cuéntales a tus compañeros”. (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, p. 31).

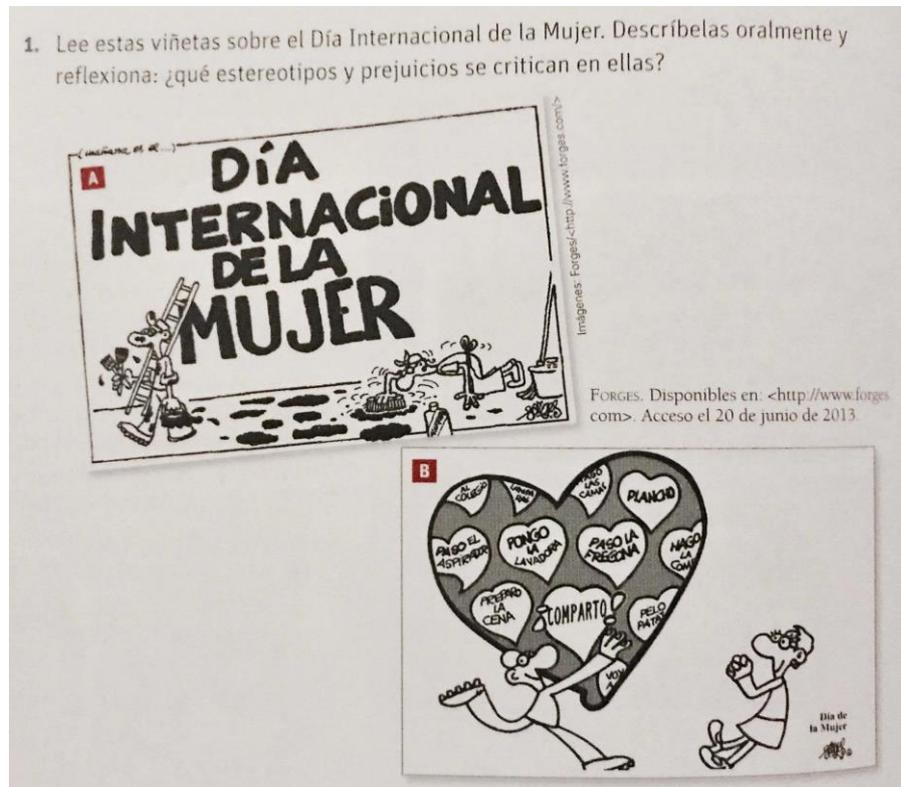
Com base nesse estudo, fomos surpreendidos positivamente pelo trabalho realizado com a CH, pois, antes da análise do *corpus*, considerávamos que o humor era utilizado apenas como texto-base para questões gramaticais, com o ideal de desenvolver a competência linguística. Essa premissa, porém, foi alterada quando decidimos analisar as obras aprovadas pelo PNLD 2015, porque uma das condições de aprovação nesse programa é o uso da abordagem comunicativa. Entretanto, ainda assim, não era esperado que a CH fosse trabalhada no nível básico.

O grande passo dessa obra, portanto, se deu na mescla do desenvolvimento das competências humorística e intercultural. Como já visto, o PNLD preza por um ensino de LE que relacione as culturas da LM e a língua-alvo, e em um nível inicial, aproximar discursos humorísticos que ocorrem nas duas comunidades linguísticas pode ser o caminho para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias para que um interlocutor se torne competente cultural e humoristicamente.

A escolha de uma vinheta para um enunciado engraçado se mostra bastante recorrente em coleções didáticas, mas ainda que nesse ponto a obra analisada se mostre bastante comum, o trabalho realizado é muito interessante. É possível observar a considerável ênfase dada ao modo de interpretação desse gênero textual, pois as questões mostram a relevância de cada elemento textual responsável pelo significado do todo. Isso ocorre a partir do momento em que as questões nos remetem à importância dos elementos escritos, visuais e o humor com intenção de criticar.

Com base no que analisamos até o momento acerca da maneira como um enunciado humorístico é abordado nessa coleção nos níveis mais básicos de ensino de LE, comparamos com a forma como isto acontece nos níveis mais avançados. Sendo assim, iniciamos as análises dos enunciados humorísticos com que nos deparamos no penúltimo capítulo do terceiro livro, isto é, na última ocorrência de enunciados humorístico da coleção. E, com o tema da violência contra a mulher na sociedade contemporânea, a unidade já tem duas vinhetas como início que representam as estranhas atitudes dos homens no dia internacional da mulher.

**Figura 3** - Atividade com humor capítulo 17 do livro três da coleção *Cercanía Joven*



**Fonte:** Coimbra, Chaves, Barcia (2014b, p. 268).

Como mencionado anteriormente, o tema das duas vinhetas da Figura 3 é a violência contra a mulher e a sociedade machista em que vivemos. E a pergunta inicial sobre elas relaciona-se com os estereótipos e preconceitos criticados. Com isso, compreendemos a responsabilidade da coleção ao discutir assuntos importantes para a reflexão dos estudantes, além de utilizar as questões de forma que eles não compartilhem os preconceitos, mas que desvalorizem essas práticas.

Portanto, podemos classificar as vinhetas na tipologia de humor étnico, visto que, enquanto na vinheta A, o enunciado se torna cômico por desmoralizar um comportamento social preconceituoso, na vinheta B, o humor está presente no fato de que os dias comemorativos se tornaram muito mais um instrumento mercadológico da sociedade capitalista que um dia de representação de direitos adquiridos pelas mulheres, por exemplo.

Em relação ao gênero textual, podemos observar uma vinheta mais voltada aos recursos visuais que aos escritos. Com isso, o aluno pode entender a importância dos elementos visuais desse gênero. Além disso, toda a discussão da atividade está baseada nas críticas que encontramos nas vinhetas, de forma que o aluno compreenda que este também é

um elemento importante desse gênero. Entretanto, não há qualquer referência ao humor em toda a atividade. Ainda assim, baseados na Teoria Semântica dos *scripts* de Raskin (1985), podemos afirmar que há comicidade nas vinhetas.

Na vinheta A temos a oposição dos seguintes *scripts*: 1- Dia internacional da mulher que representa a igualdade dos sexos e a preocupação com suas condições de trabalho; 2- A mulher limpa toda a sujeira causada pelo homem que a homenageava. Isso quer dizer que nem mesmo o homem que homenageia a mulher nesse dia se preocupa com suas condições. Portanto, é de se esperar, com um dia que representa a luta por igualdade das mulheres, que as condições delas sejam melhoradas, porém, a própria homenagem é causadora de seus problemas. Por isso, o *gatilho* que temos é a figura da mulher rebaixada.

Já na vinheta B, a oposição de *scripts* está entre o significado do dia internacional das mulheres e o comportamento capitalista em relação aos dias festivos. Há uma perda da simbologia das datas importantes, pois o mercado se aproveitou das datas para aumentar suas vendas. Com isso, os presentes começaram a ser mais valorizados que as atitudes igualitárias. Assim, a vinheta nos mostra que o maior presente seria a valorização das mulheres todos os dias por meio do respeito e da divisão de tarefas. O *gatilho linguístico* são as atitudes do homem escritas dentro de um enorme coração.

Ainda sobre este tema, temos uma terceira vinheta.

**Figura 4** - Atividade com humor do capítulo 17 do livro 3 da coleção *Cercanía Joven*

**A quien no lo sepa**

Existen diferencias entre lo que suele llamarse "roles sexuales" y lo que se dice "roles de género". "Los roles sexuales se refieren a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de cada individuo (como menstruación, erección, orgasmo, embarazo, lactancia, etc.). Los roles de género son expectativas socialmente creadas sobre el comportamiento masculino y femenino: los hombres no lloran y las mujeres son más sensibles, etc."

Disponible en: <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11700949/Coeducacion/Documentos/Roles\\_masc\\_feme.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11700949/Coeducacion/Documentos/Roles_masc_feme.pdf)>. Acceso el 4 de abril de 2014.



Disponible en: <<http://generoyeducacion.blogspot.com.br/2011/04/los-estereotipos-sexistas.html>>. Acceso el 4 de abril de 2014.

b) En el texto "Juguetes: más sexistas, imposible" se afirma que "la mitad de los padres, según las encuestas, creen que hay juguetes propios de niño y juguetes propios de niña". ¿Por qué muchas madres y padres tienen miedo de que sus hijas jueguen a la pelota o al cochecito y de que sus hijos jueguen con niñas de casita o con muñecas?

**Fonte:** Coimbra, Chaves, Barcia (2014b, p. 275).

O humor da Figura 4 está no fato de que os *scripts* do homem e da mulher parecem iguais até o momento do retorno ao trabalho. E isto está representado em seus trajes sociais, maletas e um relógio sinalizando que os dois chegam em casa na mesma hora. Tais elementos representam que as condições de trabalhos de ambos são iguais, porém ao chegar em casa o homem realmente interrompe seus trabalhos. Com isso verificamos a sobreposição de *scripts* por meio de um *gatilho* – os pensamentos da mulher nos trabalhos domésticos. Dessa maneira, embora o esperado após um dia de trabalho seja o descanso, o *script* da mulher se sobrepõe, apontando para as reais condições da mulher moderna que necessita dividir suas responsabilidades domésticas e trabalhistas. Portanto, podemos afirmar que a vinheta se encaixa na tipologia de humor étnico, pois sua crítica está na denúncia dessas condições de trabalho. Além disso, essa vinheta é utilizada para demonstrar a relação entre sexo, gênero e comportamento. Com base nisso, os autores do livro didático evidenciam quais dos nossos comportamentos são apontados por nossas condições biológicas e quais são determinados por ideologias construídas sobre os papéis sociais de homens e mulheres. Entretanto, esse enunciado engraçado não é utilizado em nenhuma questão, tendo como função apenas complementar as ideias já discutidas.

O enunciado humorístico a seguir é contextualizado em algumas questões que indagam sobre o tipo de discurso nele envolvido e relacionando-o com uma campanha de combate à violência contra a mulher. Há ainda, uma questão semântica, que apresenta palavras relacionadas ao maltrato doméstico e requer a análise de seus significados.

**Figura 5** - Atividade com humor do capítulo 17 do livro 3 da coleção *Cercanía Joven*



**Fonte:** Coimbra, Chaves, Barcia (2014b, p. 283).

Como podemos observar, a tipologia de humor do enunciado analisado é o humor étnico, pois há uma crítica à violência contra as mulheres. Portanto, há uma ridicularização e desprezo ao comportamento machista e agressivo que algumas mulheres sofrem. O gênero textual *vinheta* é bastante ligado a um humor crítico e, por isso, ao compreender a crítica estabelecida no enunciado, o estudante também precisa resgatar o motivo pelo qual tem caráter cômico.

Segundo a Teoria Semântica dos *scripts*, a comicidade reside na oposição entre o racional e o irracional. Quando o jovem bate na irmã, é chamado de tonto pelo pai que visa repreender a ação. Até então, o *script* parece ser racional, pois um pai repreende a violência entre os irmãos. No entanto, a resposta do filho é o *gatilho* para que haja a sobreposição do *script* da irracionalidade: “!Sólo jugábamos a papás y mamás!”. Isso porque, a atitude da criança se justifica pelo fato de que o exemplo que tem em casa, justamente dado pela pessoa que tenta corrigi-lo, é a agressão às mulheres.

Após breve análise de todos esses enunciados, evidenciamos que não houve diferença na forma como a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) tratou a CH nos diferentes estágios do desenvolvimento do aluno em LE. Outra falha da coleção é o fato de que não houve variação dos gêneros com presença de humor. Entretanto, a vinheta serve perfeitamente ao propósito dessa obra didática ao promover a reflexão sobre os temas propostos, já que utiliza o humor para fazer críticas a comportamentos inadequados.

Podemos dizer que houve responsabilidade na escolha desses enunciados de forma que ideologias preconceituosas não sejam veiculadas pelos livros didáticos. Além disso, a proposta reflexiva da coleção tem uma relação muito interessante com o humor, já que muitas vezes o cômico é utilizado objetivando a desqualificação daquilo que é diferente. É importante enfatizar que muitas vezes o humor pode estereotipar e veicular preconceitos ao desqualificar comportamentos sociais de minorias, portanto é essencial ter cautela na escolha de enunciados utilizados em um livro didático que será distribuído nas escolas de todo o país.

### 3.2.2 Enlaces

O *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014) destaca, sobre a obra *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), a importância que é dada às relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes com base em uma visão sociointeracionista da língua. Como já dito anteriormente, analisamos as unidades um e dois do livro um dessa coleção (*Conociéndonos en tiempo real* e *Del tú al usted*, respectivamente) pois estão centradas em reflexões culturais. A primeira trata dos enunciados que têm como função comunicativa a apresentação de interlocutores, ou seja, o contato inicial entre desconhecidos. Com isso, o estudante tem contato com formas de cumprimentar, despedir-se, pedir informações pessoais, falar sobre as nacionalidades, idade, trabalho e apelido.

Nesta unidade, há um fragmento de uma crônica de Mário Prata chamada *Chat* e uma vinheta, os quais classificamos, de acordo com os postulados de Raskin (1985) sobre a Teoria Semântica dos *scripts*, como engraçados. Ambas tratam de forma irônica o uso do *chat* e se relacionam com os outros temas da unidade, pois a internet é um novo meio de pessoas se apresentarem.

**Figura 6** - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção *Enlaces*

1. Lee el fragmento de una crónica de Mário Prata, escritor brasileño. ¿Estás de acuerdo con él? Coméntalo con el grupo.

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?

*Chats e chatos pela Internet, Mário Prata, O Estado de S. Paulo, 2 de diciembre de 1998.*

2. Lee la tira completa. Luego señala la afirmación que te parezca más adecuada si relacionamos la tira con la definición de “chat” de Mário Prata.

Extraído de <www.tutehumor.com.ar>. Acceso el 18 de octubre de 2012.

Fonte: Osman et al. (2013, p.15).

Como podemos visualizar na Figura 6, no fragmento da crônica, Mário Prata inicia como se fosse dar uma definição do que é *chat*, mas ao se valer da proximidade ortográfica das palavras *chat* e *chato*, há um *gatilho linguístico* e observamos que a comunicação passa do modo *bona-fide* ao modo *non-bona-fide*, de forma que seja possível resgatar humor. Há, portanto, uma oposição entre o real e o irreal, em que o primeiro termo seria uma definição dicionarizada do estrangeirismo *chat*, enquanto o segundo é uma definição da palavra com base nas impressões do autor sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na atual sociedade.

Vale ressaltar que esse enunciado se encaixa na tipologia que Raskin (1985) denominou *étnica*, pois podemos evidenciar a desvalorização das práticas de um grupo social que se diferenciam das práticas de outras épocas. Entretanto, na tentativa de uma desqualificação, o texto pode remeter à homofobia no trecho “homem diz que é mulher e

mulher vira homem”, já que há uma tentativa de desmoralizar um grupo social partindo desse argumento. Porém, não há qualquer tentativa de desconstrução dessa ideologia nas questões seguintes, de forma que mesmo sem intenção, a coleção didática contribui para um pensamento inadequado à sociedade.

Enquanto isso, na vinheta, há um *script* que traz a ideologia de que garotas são superficiais segundo a representação de um quarto rosa, decorado com corações que pertence a uma menina loira com vestido em tons próximos a cor-de-rosa, tiara no cabelo e deitada em frente ao computador. Somado a isso, temos os assuntos como signos, roupas, atores e padrões de beleza. Finalmente, temos o gatilho linguístico *lo bueno de tener amigas superficiales*, que aponta um *script* diferente do que poderíamos imaginar porque a menina entende que suas amigas são superficiais, mas percebe o fato como benéfico, pois possibilita que fale com todas de uma só vez. Outra vez, temos uma amostra de humor do tipo étnico, dado o fato de que há uma depreciação de um grupo social, no caso, jovens do sexo feminino.

Esses dois textos, em que se observa o uso do humor, estão em uma seção do livro denominada *!Y no solo esto!*, que tem como objetivo proporcionar ao aluno o trabalho com a habilidade leitora em diversos gêneros discursivos escritos. Como visto na Figura 6, o fragmento do conto e a vinheta estão conectados pelo tema internet e o primeiro exercício incita a discussão e exposição dos alunos sobre o tema, enquanto o segundo traz alternativas para que o estudante interprete os discursos sobre internet de cada texto-base e a relação entre eles. Vejamos abaixo como ocorre esse processo.

**Figura 7** - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção *Enlaces*

- a**  La definición está anticuada: las personas ya no usan seudónimos en internet.
- b**  La tira sugiere que el chat suele ser artificial porque te permite hablar con varios a la vez.
- c**  Ambos textos tratan de forma irónica y divertida el uso del chat.

**Fonte:** Osman et al. (2013, p. 15).

A figura 4 apresenta algumas alternativas dentre as quais o aluno deve assinalar a mais adequada em relação aos textos-base e, de acordo com elas, pensar se as definições são antiquadas, se o *chat* é artificial e se os textos lidam com o humor. Entretanto, não há

discussão sobre nenhum desses pontos, ou seja, depende do professor propor reflexões acerca dos temas, caso contrário o fragmento e a vinheta poderão guiar o aluno a preconceitos e estereótipos como aversão à internet, homofobia e machismo.

A seção discutida traz além dos dois textos que fazem uso do humor, um artigo de opinião intitulado *Internet es um mundo impune* que expõe alguns perigos relacionados ao mau uso da internet. Portanto, como podemos notar, temos três discursos que trazem ideologias problemáticas sobre o tema. Em meio a esses textos, no entanto, o livro traz um exercício que pode ser muito interessante se bem aproveitado.

**Figura 8** - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção *Enlaces*

3. Lee las preguntas y marca con X si SÍ o NO.

	SÍ	NO
a ¿Utilizas redes sociales?		
b ¿Ya has recibido mensajes de anónimos?		
c ¿Conoces a personas que usan perfiles falsos?		
d ¿Conoces a gente que haya sido insultada en la red?		
e ¿Conoces a personas cuyos nombres, fotos, datos, etc., hayan sido utilizados de manera inadecuada en la red?		

**Fonte:** Osman et al. (2013, p.16).

Entretanto, se o professor não guiar essa discussão de modo adequado, o exercício contribuirá apenas para que o aluno receba *inputs* de aversão à internet. Sendo assim, deve existir um trabalho muito cuidadoso em relação ao tema, pois as ideologias expostas no livro podem trazer uma ideia bastante negativa e até amedrontada sobre essa ferramenta. Essas perguntas podem conduzir o aluno a perceber os riscos existentes na internet ao indagar sobre mensagens recebidas por anônimos, pessoas com perfis falsos, pedofilia, insultos nas redes sociais e uso inadequado de fotos e informações pessoais. Atentar as pessoas para esse fato é importante, porém não se deve taxar algo como sendo tão perigoso a ponto de criar estereótipos.

Como sabemos, a internet se tornou um marco que realmente segrega as formas de pensar, por isso, acarretou vários discursos que estão frequentemente em choque. Se por um lado, alguns se encantaram com as variadas possibilidades e ferramentas que esse meio trazia, por outro, há aqueles que se preocupavam com o uso inconsciente e inconsequente. Por muito tempo - e até nos dias atuais - esses discursos se chocam entre pais e filhos, educadores e

alunos, autoridades e usuários. Porém, a educação tem um papel libertador e deve estimular alunos críticos e reflexivos.

Nesse caso, um professor poderia usar o livro para fazer uma discussão adequada do assunto. No entanto, há preconceitos que sequer são tratados pelos exercícios e estão presentes nos textos-base como, por exemplo, a homofobia e o machismo. Enquanto o fragmento da crônica de Mário Prata aproxima chatice e homoafetividade, a tirinha aproxima futilidade ao comportamento estereótipo de garotas e, em nenhum exercício, há debate ou reflexão sobre esses discursos. Assim, é muito importante um trabalho de reflexão, pois ainda que essas aproximações não tenham sido intencionais, é possível que emerjam tais interpretações.

Tratar dos estereótipos no ensino de línguas é muito importante, pois os preconceitos também estão presentes nas comunidades linguísticas. Contudo, é necessário muito cuidado por parte do livro didático e dos professores porque é dever do ensino se preocupar com a desconstrução de pensamentos que tenham esses vieses. Portanto, a abordagem de enunciados humorísticos deve assumir responsabilidades, afim de que os alunos conheçam os diversos discursos que circundam uma LE, mas que não os propaguem. Finalmente, entendemos que a CH não foi trabalhada nesses exercícios, pois o humor é utilizado como simples meio para que o estudante trabalhe suas habilidades oral e leitora e depois reflita sobre o uso da internet.

Nessa unidade, ainda há mais uma vinheta que podemos classificar como engraçada, em uma seção intitulada *Como te decía...*, que tem como objetivo o trabalho da habilidade oral. Portanto, há um primeiro exercício de interpretação da tira, e o segundo exercício apresenta passos que instruem o aluno a apresentar-se aos companheiros de sala.

**Figura 9** - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção *Enlaces*

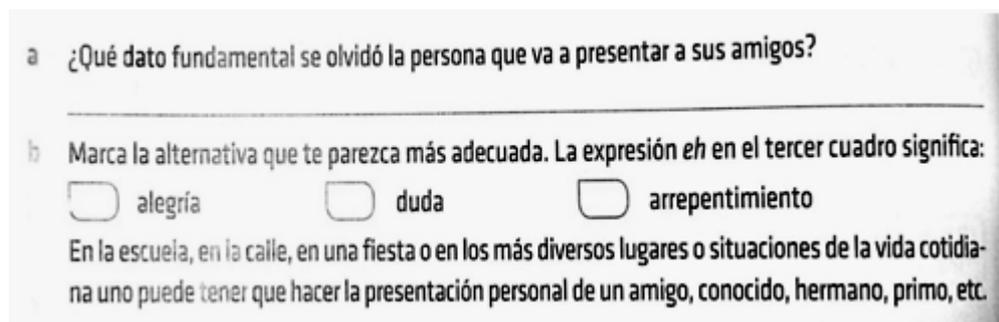


**Fonte:** Osman et al. (2013, p. 24).

A comicidade da tira está no fato de que não se lembrar do nome de alguém é uma situação muito embaraçosa. Muitas vezes, isso pode ser contornável, entretanto, em um momento de apresentações, é um fator imprescindível; assim, surge o *script* inesperado. Quando a tira representa, etapa por etapa, os sentimentos do personagem desde o esquecimento até o constrangimento, notamos que esse fato se repete e é recorrente com muitas pessoas, o que potencializa o humor do texto. Por mais uma vez, o tipo de humor do enunciado analisado é o étnico, pois o riso é causado por um comportamento que a sociedade tenta evitar para afastar-se do constrangimento.

Nessa tirinha, não lidamos com polêmicas, como as situações que presenciamos nos casos das Figuras anteriores, porém, persiste a problemática de que não há preocupação com o desenvolvimento da CH. Vejamos na Figura 10 a seguir.

**Figura 10** - Atividade com humor da unidade um do livro um da coleção *Enlaces*



Fonte: Osman et al. (2013, p. 24).

Podemos perceber que o exercício sobre interpretação não se aprofunda nos aspectos que dão humor à vinheta, deixando de aproveitar, por exemplo, a estrutura desse gênero em que as figuras têm tanta importância. Assim, o texto humorístico é novamente utilizado apenas como pretexto para o desenvolvimento de outras competências. Nessa unidade, por exemplo, o aluno teve contato com dois gêneros textuais diferentes com a presença de humor. Com isso, seria possível que o estudante de LE comparasse os elementos de cada gênero, que poderiam contribuir para a comicidade

Na segunda unidade do livro um de *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), o objetivo é explicar ao aluno as formas de tratar o outro, por isso aborda as variantes sociolinguísticas dos pronomes. Para tanto, torna-se necessário que o aluno compreenda os contextos de formalidade e informalidade. Além disso, as apresentações e informações

peçoais ainda são temas da unidade, mas sua aplicação ocorre em outra atividade, referente à entrevista de emprego. Em três seções, esses aspectos serão trabalhados por meio de textos em que se pode resgatar o humor.

Primeiramente, há duas vinhetas do personagem Condorito na seção *Hablemos de...*, que tem como objetivo introduzir o tema transversal, e em seguida, parte dessa mesma tirinha será utilizada na seção *¡Manos a la obra!*, que é responsável pelo desenvolvimento da competência gramatical de maneira contextualizada.

**Figura 11** - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção *Enlaces*



Fonte: Osman et al. (2013, p. 28).

Na tirinha “a”, Condorito percebe que Coné chora por ser apelidado *pelao*, pois seus amigos riem do fato de ele não ter pelos. Como esperado do personagem adulto, ele tenta acalmar a criança ao dizer que sua espécie não tem pelos, mas penas, entretanto, por não ter penas, Coné continua com o mesmo problema e, por isso, é chamado de *pelao* pelo próprio Condorito, que deveria ajudá-lo. Esses dois *scripts* têm como gatilho a polissemia da variante chilena *pelao* que pode significar a ausência de pelos, mas também a ausência de penas. Além disso, há ainda a imagem, de Coné sendo arremessado em direção ao céu, como se fosse uma ação que a fala de Condorito poderia ter causado.

Com isso, nos deparamos mais uma vez com o humor de tipo étnico, já que a oposição de *scripts* ocorre justamente porque o comportamento regular de um adulto é acalmar uma criança, mas Condorito não atinge seu objetivo. Ademais, há também relação com o fato de que os carecas são frequentemente alvo de risos, pois trata-se de um grupo social julgado diferente do padrão.

Na tirinha “b”, há duas maneiras de enxergarmos a sobreposição dos *scripts* e isso potencializa o humor no quadrinho. A primeira possibilidade é entre o trabalhador de má qualidade e o malandro, pois, a princípio, entende-se que, por falta de competência, o alfaiate não teve o êxito esperado pelo cliente, enquanto seu concorrente superou as expectativas. Porém, percebemos que, na verdade, a intenção era tirar proveito de Condorito. Já a outra sobreposição possível está nas diferentes interpretações do cliente e do alfaiate sobre a quantidade suficiente de tecidos, pois o primeiro entendia que o ideal era que houvesse pano suficiente para si, enquanto isso, o segundo entendia que era necessário pano extra para seu benefício. Outra vez, o humor é de tipologia étnica, já que o risível surge de um comportamento social inadequado, ou seja, a tentativa do prestador de serviço de levar vantagem sobre o cliente.

**Figura 12** - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção *Enlaces*

a ¿Qué personajes aparecen?

b ¿Son adultos o niños?

c ¿Dónde están?

d ¿Qué tipo de relación hay entre ellos?

e ¿Qué formas Condorito usa para tratar a las personas?

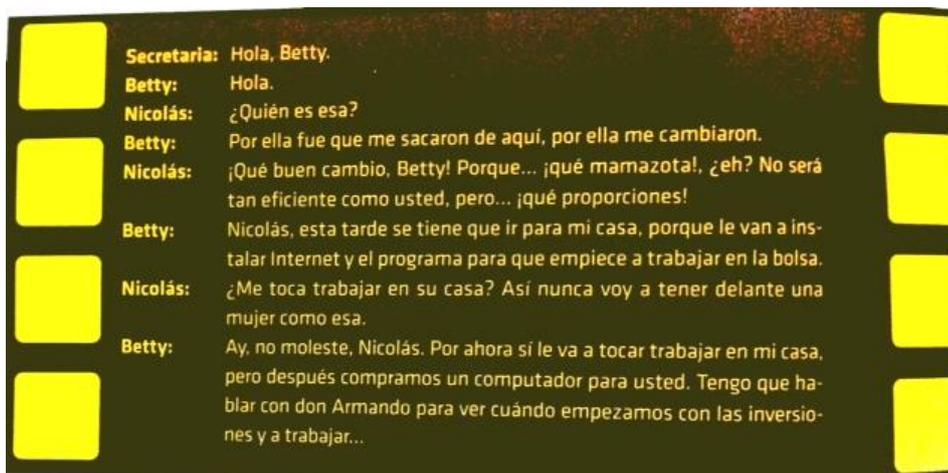
3. Las formas de tratarse de los personajes son diferentes en las dos tiras. ¿Por qué?

**Fonte:** Osman et al. (2013, p. 28).

Os dois exercícios propostos não têm como objetivo o desenvolvimento da CH. Porém, busca-se compreender outras partes muito importantes da comunicação que o compõe, por exemplo, as diferentes características que implicam no grau de formalidade. A partir desse objetivo, para que em um exercício seja perguntado a razão pela qual Condorito usa formas diferentes de tratamento em cada situação, o exercício anterior é proposto para atentar o aluno sobre a idade dos personagens e sua relação com o local em que cada enunciado se passa. Dessa forma, constrói-se o conhecimento sociolinguístico do aluno.

A comicidade ainda está presente na seção *¡Y no solo esto!*, que, como já citamos, trabalha a habilidade de leitura. O tema ainda é o mesmo, mas é apresentado através da transcrição de algumas falas de casais de duas telenovelas mexicanas, *Café con aroma de mujer* e *Yo soy Betty, la fea*. E é nas falas dessa última que nos deparamos com o cômico.

**Figura 13** - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção *Enlaces*



**Fonte:** Osman et al. (2013, p. 28).

O humor nesse enunciado se produz em duas oposições de *scripts*. Primeiro, há a oposição dos papéis que um mesmo homem assume quando a relação de amizade é sobreposta pelo seu interesse em uma mulher, como evidenciamos no trecho “¡Qué buen cambio, Betty! Porque... ¡qué mamazota!, ¿eh?” (OSMAN, et al., 2013, p. 32). Em seguida, há a oposição entre o *script* relações amorosas, que é sobreposto ao *script* relações de trabalho: “No será tan eficiente como usted, pero... ¡qué proporciones!” (OSMAN, et al., 2013, p. 32).

Os exercícios sobre as telenovelas apontam para a tradição do gênero no México, comparam com as brasileiras, indagam sobre qual dos casais tende a um tratamento mais formal e debatem a variação linguística (já que um dos casais representados seria colombiano), porém não trazem conhecimentos e habilidades diretamente ligados ao humor. Além disso, há mais um problema: a ausência de discussão sobre a questão do machismo implícito na fala do personagem que prefere trabalhar ao lado de uma mulher muito bonita a trabalhar com uma colega eficaz. Ademais, podemos observar ainda que Nicolás, baseado na bela aparência da mulher, insinua que ela terá um rendimento menor que o da mulher considerada feia pelos padrões de beleza.

É bem verdade que esse tipo de oposição de *scripts* poderia fazer-nos compreender o cômico por dois motivos distintos, dado o fato de que lidamos com a tipologia de humor étnico. Se por um lado, alguns poderiam rir da ingenuidade do homem por não perceber que a beleza é uma qualidade irrelevante no local de trabalho e que nunca deveria estar superposta à capacidade de produção, por outro lado, sabemos que a sociedade em que vivemos nos oferece muito mais possibilidades de interpretar que a graça do texto reside no fato de que a aparência considerada feia é uma característica socialmente desvalorizada.

Dessa maneira, é relevante apontar um grande problema em abordar um texto apenas para o desenvolvimento de habilidades gramaticais. Como sabemos, os textos são dotados de ideologias e o livro didático é um instrumento utilizado para a ampliação do saber. Dado esse fato, é importante que todos os enunciados desses materiais sejam selecionados e discutidos adequadamente, pois há uma tendência dos estudantes a entender os discursos ouvidos na escola como verdadeiros. Portanto, as falas retiradas da novela e apresentadas no livro deveriam ser mais calmamente discutidas para que seus preconceitos não se propagassem. Inclusive, esse mesmo enunciado poderia ser muito aproveitado se as questões sobre ele trouxessem reflexões e críticas sobre o comportamento machista e ingênuo de Nicolás. De forma que os alunos percebessem que a graça do texto está em seu comportamento inadequado e pouco profissional e não na aparência de Betty, que apesar de feia, parece ser uma profissional de qualidade.

As mesmas tirinhas de Condorito utilizadas na seção *Hablemos de...* são retomadas na seção *¡Manos a la obra!*, que aborda a gramática de forma contextualizada. Portanto, os exercícios são sobre análise gramatical com ênfase no emprego sociolinguístico de cada pronome. Em seguida, agrega-se uma tira cômica argentina chamada *Yo, Matías*, de Fernando Sendra, por meio da qual, trabalha-se o pronome *vos*.

**Figura 14** - Atividade com humor da unidade dois do livro um da coleção *Enlaces*



Fonte: Osman, et al. (2013, p. 28).

Mais uma vez, a polissemia de algumas palavras possibilita a comicidade da tirinha. Nesse caso, alguns utensílios de moda feminina que levam nome de animais (cisne, boa e ballenitas). Além disso, a imagem é muito importante na construção de sentido, pois percebemos que Catalina é o nome que Matías dá a uma garrafa, que em sua imaginação é uma cachorra.

Portanto, a oposição de *scripts* ocorre entre o mundo adulto e a imaginação fértil da criança. Para Matías, o processo que dá nomes aos objetos da mãe é o mesmo que faz com que uma garrafa se transforme em seu animal de estimação. Ademais, como percebemos na maioria dos outros casos analisados anteriormente, a tipologia de humor desse enunciado também é étnica. Pois, a forma de pensamento infantil nos parece ingênua e, por isso, inadequado aos nossos padrões.

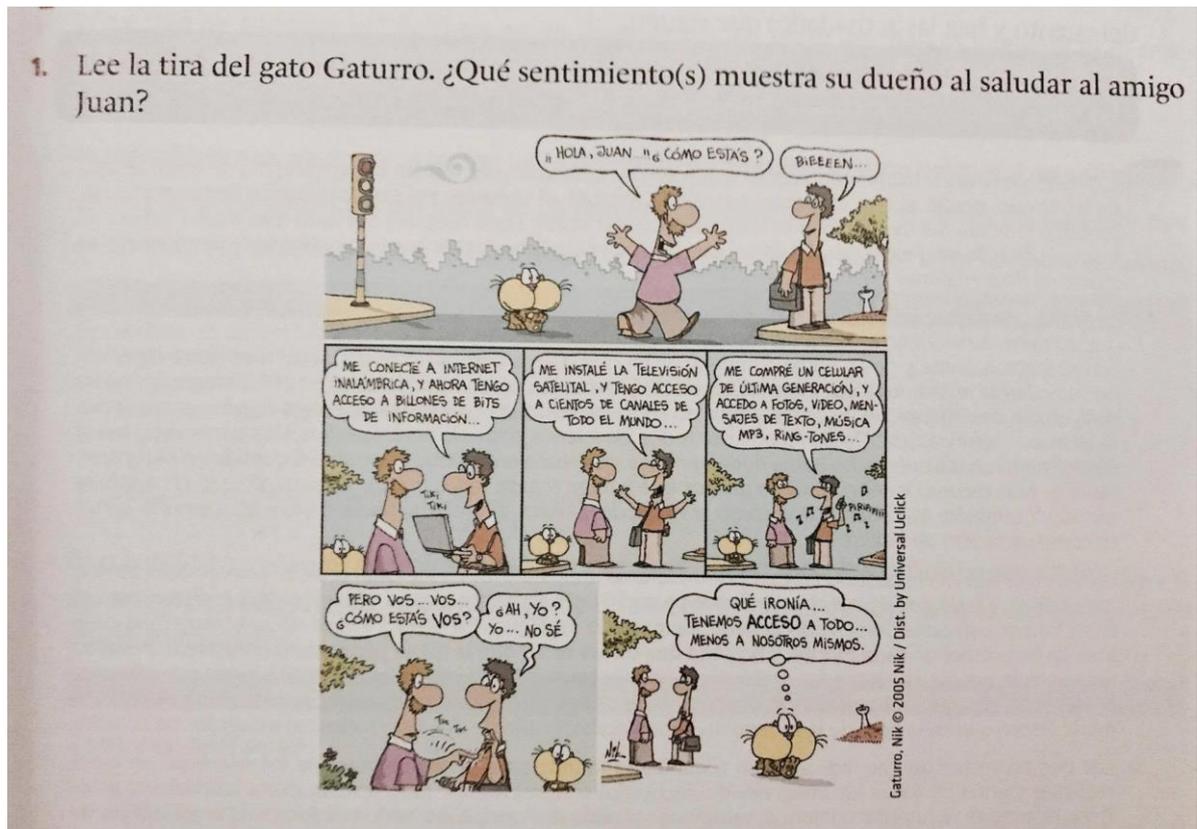
Com base nessa análise, é possível observar que as unidades um e dois do livro um da coleção *Enlaces* (OSMAN, et al., 2013, 2013a, 2013b) se valem de textos humorísticos para trabalhar habilidades como interpretação de texto, conhecimentos sociolinguísticos e gramaticais. Com isso, podemos afirmar que o humor tem sido utilizado nessas atividades como meio e instrumento para o alcance de outras competências que não a humorística. Ao mesmo tempo, diferente do que pensávamos encontrar, o humor não é visto apenas em vinhetas, mas também em fragmentos de crônicas e novelas. Isso é muito interessante, visto que é parte da CH evidenciar os artifícios que cada gênero traz para que o aluno perceba que está em um modo *non-bona-fide* de comunicação.

Vejamos a seguir a maneira como um enunciado humorístico é trabalhado no livro três dessa mesma coleção, ou seja, com alunos de níveis mais avançados. Vale ressaltar que esse não é o último enunciado que poderíamos considerar engraçado presente no livro três dessa coleção. No entanto, ele foi escolhido devido à estrutura do livro e à necessidade de selecionar uma atividade que melhor representasse o trabalho da coleção *Enlaces* (OSMAN, et al., 2013, 2013a, 2013b) quanto a essas atividades.

A escolha por esse enunciado está relacionada à estrutura do livro, porque há uma unidade de revisão da gramática abordada a cada duas unidades, nomeada *Repaso*. E, na revisão destinada à gramática dos capítulos cinco e seis, encontramos uma vinheta. Porém, dado o fato de que o objetivo dessa atividade é apenas a revisão gramatical, não podemos tomá-lo como padrão para compreender o trabalho do livro com enunciados humorísticos.

Portanto, escolhemos o penúltimo enunciado humorístico da coleção para que o *corpus* fosse mais eficaz, que, como observamos na Figura 15, também é uma vinheta.

**Figura 15** - Atividade com humor da unidade dois do livro três da coleção *Enlaces*



**Fonte:** Osman, et al. (2013, p. 29).

Esse enunciado pode ser considerado engraçado baseado na Teoria Semântica dos *scripts* de Raskin (1985), pois possui como elementos os dois *scripts* opostos que se sobrepõem: a capacidade que a tecnologia oferece ao ser humano de acessar informações de todo o mundo e a falta de acesso que a internet causa ao interior da própria pessoa que faz uso das tecnologias. Além disso, podemos notar também que o gatilho está na fala do personagem que não sabe responder sobre seus próprios sentimentos: “Ah, yo? Yo... No sé”.

A classificação desse enunciado em uma tipologia de humor nos leva ao humor étnico, pois a crítica está na ideologia de um grupo social mais conservador em relação ao uso das tecnologias. Há a afirmação de alguns de que as relações afetivas, mesmo as íntimas, são afetadas pelo uso inconsciente desses meios tecnológicos, causando a falta de significado real de muitas relações. Isso quer dizer que é possível depreender um humor que critica formas de

relações, alteradas pela presença das tecnologias em nossas vidas e relações sociais. E como apontado anteriormente, o humor é um meio de repressão daquilo que é distinto, desvalorizando-o.

Apresentados os elementos que caracterizam o enunciado da Figura 15 como humorístico, podemos analisar o modo como o livro três da coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) trabalha a competência comunicativa em alunos de níveis mais avançados. A primeira diferença que notamos é o fato de que todas as questões são dissertativas, enquanto as questões propostas pelo livro um, na sua maioria eram objetivas, ou pretendiam que o aluno apenas retirasse as informações do texto, dado o fato de que ainda não podiam produzir enunciados próprios em LE.

O livro trabalha essa vinheta como apoio para desenvolver reflexões sobre a crítica que esta propõe e é relevante apontar que a crítica está sempre presente nesse gênero no livro didático analisado, de forma que essas questões são bastante adequadas para que o aluno tenha uma percepção da estrutura desse gênero. Ademais, há uma proposta de reflexão sobre a relação do uso do pronome *vos* e a insatisfação que o dono de Gaturro sente ao receber as respostas do colega. Dito de outro modo, o aluno deve entender que o uso do pronome é uma forma de enfatizar o real significado da pergunta, levando o interlocutor a compreender que a pergunta se relacionava à sua pessoa e não às suas posses. Esse tipo de reflexão é bastante importante, tanto para que o aluno perceba onde reside a oposição de *scripts*, quanto para compreender a relação entre o uso gramatical dos pronomes e o uso em situações reais de comunicação.

Por fim, é relevante dizer que uma das questões propostas ainda procura relacionar essa ideia com aquelas que encontramos em enunciados brasileiros, como é o caso da canção *Quem lê tanto notícia*, de Caetano Veloso. Desse fato, depreendemos duas observações. A primeira é que de fato a coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b) trabalha muito bem as relações entre as culturas hispânicas e a cultura brasileira. Entretanto, a segunda observação é que o grau de conhecimento de outras culturas necessários para a compreensão do humor nos enunciados utilizados é muito baixo, dado o fato de que grande parte das ideologias expostas por esses enunciados são completamente compatíveis com os contextos brasileiros.

## CONCLUSÕES

Com base em nossa análise e nos estudos sobre conhecimentos e habilidades necessários para que os locutores se tornem humoristicamente competentes (RASKIN, 1985), é possível verificar a importância do desenvolvimento da CH para que o processo da competência comunicativa (HYMES, 1971) seja pleno em alunos de LE. Embora, para produzir e compreender humor, os estudantes se valham de uma forma diferente de comunicação, o modo *non-bona-fide*, vale ressaltar que as competências estudadas por Canale e Swain (1980) são extremamente necessárias para todo tipo de comunicação.

Outro ponto importante sobre o desenvolvimento da CH nos alunos de LE é a necessidade de fazê-los entender que o modo *non-bona-fide* lida com a interação e as implicaturas de forma distinta. Portanto, o Princípio da Cooperação Humorístico proposto por Raskin (1985), reorganiza as máximas apresentadas por Grice (1971) ao tratar o modo de comunicação *bona-fide*. Por isso, compreendemos que a produção e compreensão do humor exigem que os interlocutores tenham um domínio maior e mais específico da língua.

Entretanto, isso não é motivo para que o estudante de LE entre em contato com o humor somente em níveis mais avançados. Pelo contrário, pois, conforme evidenciamos, os conhecimentos e habilidades que tornam a comunicação mais eficaz devem ser estudados em conjunto, já que, em situações reais de uso da língua, essa união constrói interlocutores competentes. Assim, além de conhecer estruturas linguísticas, o sujeito deve compreendê-las em diferentes situações de uso e contexto sociais, sendo coeso, coerente e sabendo lidar com as máximas comunicacionais, para suprir possíveis falhas de comunicação. O mesmo processo ocorre quando temos a necessidade de evidenciar ou entender a intenção humorística.

Outro ponto muito importante nos estudos da CH é a percepção do modelo linguístico inferencial como o proposto por Grice (1975), ou seja, o ensino de LE que visa o desenvolvimento da competência comunicativa deve entender a língua além do que está codificado. Acrescentando a isso o fato de que o humor trabalha a sobreposição de dois *scripts* diferentes, a comunicação com intenção humorística é fundamental para o desenvolvimento da capacidade do estudante de lidar com as implicaturas.

O objetivo desta pesquisa se centrou na análise de como a CH é trabalhada com estudantes brasileiros de língua espanhola. Para tanto, procuramos atividades com enunciados humorísticos em livros aprovados pelo PNLD de 2015 para o ensino de ELE, considerando

que encontraríamos atividades que utilizassem o humor apenas como meio de estudarmos as estruturas linguísticas. Dito de outro modo, nossa hipótese era que encontraríamos livros baseados apenas no desenvolvimento da competência gramatical, porém, nos surpreendemos ao observar que as obras também trabalham as competências pragmática, sociolinguística e discursiva.

Contudo, foi possível evidenciar que não há atividades pensadas para o desenvolvimento da competência estratégica. Inclusive, essa é uma oportunidade para lançarmos algumas questões: como os livros didáticos de ensino de LE trabalham a competência estratégica? Como deveriam ser atividades que a trabalhassem? Quais os benefícios de um estudo de línguas que tenha como objetivo desenvolver esses conhecimentos e habilidades?

Ao mesmo tempo, entendemos que os enunciados humorísticos são tratados como meio para o trabalho com várias competências, mas não diretamente a humorística. Por um lado, verifica-se que há um aspecto positivo, já que as atividades analisadas não estavam presas apenas à gramática. Por outro, os textos humorísticos continuam sendo meros instrumentos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades diversas, mas não a CH. Podemos perceber isso, através da reduzida variedade de gêneros textuais com presença de humor e de tipologias de humor. Além disso, o trabalho com a CH se mostrou bastante parecido em todos os estágios de desenvolvimento dos alunos.

No que se refere à cultura, pudemos observar que o grau de conhecimento da cultura hispânica necessário para que os enunciados humorísticos sejam compreendidos é muito baixo. Como pudemos inferir com base em nossa análise, há uma busca pela aproximação das culturas hispânicas e da brasileira, principalmente na coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b). Entretanto, apesar da aproximação das culturas – o que proporciona que o aluno reflita sobre os pontos comuns às culturas – é necessário que se apresentem também as diversidades culturais.

Outro ponto a destacar, apenas nos ocorreu durante a análise dos livros didáticos, quando nos deparamos com enunciados humorísticos da coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, 2013a, 2013b), que tratavam temas bastante polêmicos, como estereótipos e preconceitos. Fomos levados a refletir sobre a responsabilidade dos livros didáticos e dos professores de LE em situações como essa, já que toda a cultura de uma comunidade é representada pela língua. Sendo assim, é necessário que os alunos tenham contato com esses

discursos para conhecer um pouco mais sobre os aspectos sociais e culturais que fazem parte da LE, até mesmo para se tornarem mais eficazes em situações comunicativas e que saibam adequar seus discursos aos diversos contextos. Contudo, é importante que haja cuidado para que esses discursos não sejam simplesmente aceitos nas salas de aula, o que exige reflexão apropriada.

Neste ponto, a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014, 2014a, 2014b) merece destaque pela ótima seleção dos enunciados humorísticos utilizados. Como apontado anteriormente, o humor, muitas vezes, desqualifica e desmoraliza aquilo de que se ri. Portanto, um estereótipo preconceituoso pode facilmente ser difundido por uma piada, ao passo que também uma atitude preconceituosa pode ser repreendida. E, com o intuito de levar os estudantes reflexão, notamos um uso bastante adequado dos enunciados humorísticos.

O ensino de LE tem total relação com o desenvolvimento da interculturalidade nos alunos. No entanto, deve haver cautela para que não se propaguem estereótipos e a cultura seja entendida como essencialista. Portanto, é necessário haver uma preocupação em apontar a diversidade cultural e ensinar o aluno a se adaptar aos diversos contextos possíveis, colocando-se sempre como observador crítico. Assim, tratar enunciados preconceituosos sem discuti-los é o mesmo que propagá-los.

Com base no exposto, compreendemos que, ao desenvolver-se a CH no estudante de LE, partindo de enunciados adequados e de forma reflexiva, os benefícios são muitos. Todos os conhecimentos e habilidades são necessários para que um interlocutor seja competente e todos devem estar em harmonia. Entretanto, diagnosticou-se que os enunciados humorísticos, muitas vezes, não são trabalhados adequadamente nos livros didáticos para o ensino de ELE, necessitando, dessa maneira, ser melhor explorado em pesquisa e durante o desenvolvimento de materiais didáticos. Esta pesquisa é, portanto, apenas o início de uma reflexão, que deve ser aprofundada e ampliada.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Zahar/FGV, 1999.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERGSON, H. **O riso**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 2014.
- BREMMER, J. e ROODENBURG, H. (Orgs.) **Uma história cultural do humor**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics** 1, Oxford: Oxford University Press, v. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- CENOS IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 449-466.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía joven: espanhol: ensino médio**. São Paulo: edições SM, 2014. v. 1
- \_\_\_\_\_. **Cercanía joven: espanhol: ensino médio**. São Paulo: edições SM, 2014a. v. 2
- \_\_\_\_\_. **Cercanía joven: espanhol: ensino médio**. São Paulo: edições SM, 2014b. v. 3
- ESCALA EDUCACIONAL. **Uma nova visão em educação!** Disponível: <<http://www.escalaeducacional.com.br/pnld.asp>>. Acesso em: 05 set. 2017.
- FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas, v. 8)

\_\_\_\_\_. O humor. In: \_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927 – 1931)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas, v. 21)

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIL, C. M. C. Humor: alguns mecanismos linguísticos. **ALFA**. São Paulo: Editora Unesp, v. 39, p. 111-119, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3973/3648>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41- 58.

HYMES, D. Sobre competência comunicativa. Tradução de Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, Brasília: UNB. v.10, n.1, p.74-104, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/download/16434/11714>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. On Communicative Competence. In: HOLMES, J.; PRIDE, J. B. (orgs.) **Sociolinguistics**. Aylesbury: J. B. Pride and Janet Holmes, 1971. p. 269-293.

JOLES, A. O chiste. In: \_\_\_\_\_ **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 205-16.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition theory. In: \_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language**. 1. ed. Londres: Prentice Hall International, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI (coord.). **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Grafiása, 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

OLIVEIRA, L. M. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**. Feira de Santana: UEFS, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o\\_conceito\\_de\\_competencia.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf)> Acesso em: 16 abr. 2016.

OSMAN, S. et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. Cotia: Macmillan, 2013. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. Cotia: Macmillan, 2013a. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. Cotia: Macmillan, 2013b. v. 3.

PIRANDELLO, L. **O humorismo**. São Paulo: Experimento, 1996.

PORTOLÉS, J. **Pragmática para hispanistas**. Madri: Síntesis, 2004.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PROPP, V. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

RASKIN, V. **Semantic Mechanisms of Humour**. Dordrecht: Reidel, 1985.

ROCA MARÍN, S. Ironía e interculturalidad. In: GURILLO, L. R.; GARCÍA, X. A. P. (eds.). **Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía**. Frankfurt: Meter Lang, 2009. p. 457-478.

ROUANET, S. P. **Riso e melancolia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALIBA, E. T. **Raíces do riso**. São Paulo, Cia das Letras, 2002.

SÁNCHEZ GARCÍA, F. J. **Teorías lingüísticas del humor**, 2008. Disponível em: <<http://www.proel.org/index.php?pagina=articulos/humor>>. Acesso em: 11. ago. 2014.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1972. p. 79-101.

SLAVUTZKY, A.; KUPERMANN D. (Orgs.). **Seria trágico... se não fosse cômico: humor e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **Delta**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

VELA LÓPEZ, A. **El humor y la ironía en la clase de español como lengua extranjera: Los poemigas de Luis Eduardo Aute como ejemplo**. 2012. Trabajo de fin de máster (Màster de Recerca en Didàctica de la llengua i la literatura) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

VIDAL, M. V. E. Grice y el principio de cooperación. In: \_\_\_\_\_. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 91-107.

YUS RAMOS, F. **Cooperación y relevancia: dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación**. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 1997.

\_\_\_\_\_. **La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución**. Pragmalingüística, 1997, v. 3-4, p. 497-508. Disponível em: <[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22937/1/Francisco\\_Yus\\_1996\\_Pragmalinguistica.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22937/1/Francisco_Yus_1996_Pragmalinguistica.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Humour and the search for relevance.** Department of English Studies, University of Alicante, Spain. 1999.