



Comunicação apresentada a 04 de Setembro de 2009

**Contributos do humor na aula de
Português Língua Segunda / Língua Estrangeira**

Ângela Carvalho

1. Quem falou do humor e o que é. A dificuldade de definir e restringir o conceito e a necessidade de o fazer.

O tema «humor» em si mesmo não é novo. Pela sua universalidade e extrema importância, muitos foram os que se interessaram pelo seu estudo, designadamente Platão, Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Hobbes, Kant, Schopenhauer e mais contemporaneamente Bergson, Freud, Koestler, Raskin e Attardo. A sua relevância levou a que tenha sido frequentemente objecto de estudo de diversas áreas, tal como da Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc. Daqui se pode aferir o carácter complexo do fenómeno em análise e a necessidade de o abordar numa óptica transdisciplinar. O termo humor, derivado do vocábulo latino *umor* que se começa a relacionar com a comicidade apenas no século XVII (na Europa), esteve durante muito tempo associado à teoria de Hipócrates que definia o temperamento humano segundo a predominância do sangue, da linfa, da bílis amarela ou da bílis negra (daqui o humor negro), sendo que esta categorização dava origem a quatro tipos de temperamento diferentes: o “sanguíneo”, o “fleumático”, o “colérico” e o “melancólico”. Mas actualmente falar de humor é falar de um conceito pouco delimitado, e bastante flexível, abarcando no fundo tudo o que faz rir. Segundo Isabel Ermida, “objecto de estudo tido como escorregadio e traiçoeiro, o humor tem-se confrontado desde longa data com uma tendência agnóstica que muitos autores acusam mas fomentam” (Ermida, 2002: 26). Convém, todavia, distinguir bem esse conceito de outros como ironia, cómico ou sátira.

A dificuldade de restringir e definir “humor” radica na diversidade de formas que assume (verbal, não-verbal; experiência subjectiva ou com intuito comunicativo; relativa ao real ou ao imaginário; com objectivo de cativar ou agredir; etc), nos diversos meios com que se pode exprimir, na infinitude de objectos que versa, “[parecendo não] existir, na verdade, um tipo específico de ‘tema humorístico’: tudo, em princípio, pode tornar-se objecto do humor” (*idem, ibidem*: 27). Na tese de doutoramento da autora supra mencionada, intitulada *Humor, Linguagem e Narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico* (2002), faz-se referência a Willibald Ruch e aos seus dois sistemas taxonómicos para o conceito de humor que subsistem lado a lado. Sendo que o primeiro “[...] deriva do campo da estética filosófica em que *cómico* – definido como faculdade de fazer rir ou de divertir – é distinguido de outras qualidades estéticas, como a beleza, a harmonia e o trágico. O humor é tido aqui como apenas *um* dos elementos do *cómico* [...]” (*idem, ibidem*: 28). Já o segundo sistema taxonómico, amplamente subscrito pela corrente anglo-americana actual, e utilizado na linguagem do dia-a-dia, “toma o humor como um termo aglutinador (um *umbrella-term*) de *todos* os fenómenos deste campo. Assim, ‘humor’ substitui ‘o cómico’ e é tratado como um termo neutro, que admite sentidos tanto positivos como negativos [, sendo] elevado ao estatuto de termo superordenado” (*idem, ibidem*).

Não me querendo alongar demasiado sobre estes breves apontamentos teóricos, gostaria contudo de chamar a atenção para três autores e os estudos que desenvolveram sobre o humor: Bergson, Koestler e Attardo. No seguinte quadro podemos encontrar de forma bastante sumária as suas ideias-chave:

<p>Bergson</p> <p><i>O Riso</i> (1991; original de 1900)</p>
<p>Procura identificar as três leis fundamentais da transformação cómica das proposições: a repetição (1), a inversão (2) e a interferência de séries (3).</p> <p>(1) assenta na repetição de palavras, ideias ou situações como uma ideia fixa que recorrentemente retorna, como um “diabo de mola”. Segundo o autor, a repetição é tão mais cómica, quanto mais complexa e naturalmente insinuada for.</p> <p>(2) consiste no inverter de papéis, no “mundo de pernas para o ar”. Pode ser</p>

<p>exemplo desse mecanismo quando o feitiço se vira contra o feiticeiro.</p> <p>(3) “Uma situação é sempre cômica quando pertence ao mesmo tempo a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes, podendo interpretar-se alternadamente em dois sentidos completamente diferentes”¹ (Bergson, 1991: 65-66).</p>
<p>Koestler</p> <p><i>The art of creation</i> (1964)</p>
<p>Bi-associação: “Perante duas situações diferentes, o sujeito tende a formar um elo principal entre os diferentes elementos dessas situações, criando assim, na passagem súbita de um plano a outro, uma nova significação. O processo assemelha-se a um pequeno curto-circuito que se opera na mente do sujeito” (Mouta, 1996: 30).</p> <p>A contra-expectativa, a contradição, o absurdo são os mecanismos que levam ao riso e à obtenção de momentos de liberdade.</p>
<p>Salvatore Attardo</p> <p>“Trends in European Humor Research: towards a Text Model” (<i>Humor. 1:4</i>: 1988) (referido por Adão, 2008)</p>
<p>Modelo Isotopia-Disjunção (<i>Isotopy Disjunction Model – IDM</i>): modelo da escola estruturalista aplicado à análise de textos humorísticos conceptualizada por Greimas. Este modelo põe em evidência o papel das isotopias no processo de construção do sentido que se encontra subjacente à dicotomia disjunção/conexão.</p>
<p>Ponto comum</p> <p>Dupla isotopia</p>

2. O “porquê” do humor poder contribuir para as aulas de L2 /LE.

Mesmo sendo o humor um tema que tem vindo a ser sobejamente estudado em diversos domínios de saber, como já referi, porquê usá-lo no contexto formal de ensino-aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras? Em que medida pode contribuir para a sua aprendizagem/aquisição?

¹ Em itálico no original.

O facto de o humor representar um dos actos de fala mais genuínos e universais presentes no discurso humano (Askildson, 2005: 45) poderá desde logo ser resposta cabal para essa questão, insinuando a importância do seu estudo e a inevitabilidade do humor surgir no contexto da aula. No entanto, outros argumentos serão igualmente válidos e relevantes, podendo inclusivamente pôr em evidência a riqueza do fenómeno.

O humor encerra em si, no contexto do ensino formal, duas vertentes complementares: por um lado, alivia tensões, o que predispõe mais o aluno para a aprendizagem, podendo motivá-lo e funcionando como um *attention-getter*, e por outro, em simultâneo, apresenta importantes aspectos da língua, quer sejam fonéticos, morfológicos, sintácticos ou semânticos, e da cultura meta. No que se refere ao primeiro aspecto dos dois anteriormente referidos, alguns investigadores indicaram, a partir dos seus estudos, que demasiada tensão na sala de aula pode ser tão contraproducente como demasiada ausência da mesma, enquanto que outros chamam a atenção para o facto de os “professores premiados” pelas suas práticas pedagógicas usarem menos humor nas suas aulas que os “professores comuns” e há ainda quem aconselhe especial precaução no uso do humor sarcástico e quem afiance que demasiado humor direccionado para um só aluno pode dar origem a más interpretações, quer de favoritismo, quer de perseguição, dependendo do tipo de humor praticado (Askildson, 2005: 48). Quando usado convenientemente em função do público-alvo e dos objectivos pedagógicos, o humor pode ser muito produtivo, todavia há que ter sempre em mente os efeitos contraproducentes que poderá também acarretar, já que, além do mencionado, pode-se criar a sensação de *outsider* no aluno que não compreende um enunciado humorístico.

A heterogeneidade dos alunos que frequentam as aulas de PL2/PLE faz com que o uso do humor seja ainda mais delicado do que o é já por natureza. Se mesmo numa comunidade relativamente homogénea a (des)codificação humorística pode ser passível de interpretações erradas, de gerar mal-entendidos, de ferir susceptibilidades ou de criar guetos, podemos imaginar o que poderá acontecer quando a comunidade é a sala de aula de PL2 / PLE. A meu ver, este facto faz com que o humor seja por vezes “esquecido” nessas aulas.

Enquanto acto comunicativo, o humor tem de ser (des)codificado. Uma boa maneira de facilitar ao aluno a (des)codificação de enunciados que se desviam do seu sentido literal e do seu uso estandardizado (jogando com a ambiguidade, polissemia,

conotação / denotação) é promover tarefas no âmbito do ensino formal que lhe permitam adquirir mais competências culturais, pragmáticas e discursivas que o ajudem em situações futuras. Ensinar-se algum conteúdo ou desenvolver alguma competência através do humor quer-se apenas um meio mais atractivo e completo para o objectivo mais lato que se pretende atingir: os alunos poderem adquirir/aprofundar competências e saberes aplicáveis a outras situações. Por isso é tão importante seleccionar que competências e saberes poderão ser mais úteis aos alunos em função do nível em que se enquadram, das situações previsíveis e relevantes com que se poderão deparar no seu dia-a-dia pessoal e profissional e em função dos seus interesses.

“The humor caused by the clash of cultures serves as an excellent teaching device since it not only points out useful vocabulary but prepares one to function in another setting as well” (Berwald, 1992: 189). O humor traz consigo dados culturais, sociais, históricos, além da componente cultural designada por Galisson de “carga cultural partilhada” que convém o aluno ir adquirindo ao longo da sua aprendizagem da L2/LE, o que pode contribuir em larga escala para consolidar a competência intercultural. Além disso, para que o aluno tenha um conhecimento mais completo da língua/cultura meta tem de conhecer o sentido de humor a elas associado. O facto de o aluno estrangeiro não possuir o conhecimento partilhado pela comunidade da língua/cultura meta, no que diz respeito a pessoas, factos e temas e sobre algumas referências intertextuais, dificulta-lhe a compreensão dos enunciados humorísticos, bem como por vezes a leitura conotativa, e não denotativa, de alguns termos. Sem que o aluno possa dominar de forma satisfatória estes aspectos não está em condições de ter uma vivência plena da mencionada língua/cultura meta, nem de ter uma competência comunicativa e intercultural satisfatória.

“O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural. Estas diferentes áreas do conhecimento variam de indivíduo para indivíduo. Podem ser específicas de uma cultura mas, de qualquer forma, estão relacionadas com parâmetros e constantes mais universais” (Conselho da Europa, 2001: 31-32).

Destas palavras do QECRL destaco dois factores essenciais: 1) o facto de ser imprescindível para atingir a competência intercultural que se tome conhecimento de

muito mais que a própria língua em si, e 2) o facto de, concomitantemente às características culturais específicas, se poder obter uma série de parâmetros universais. No que diz respeito ao ensino de PL2/PLE, compete ao professor convocar para o espaço da sala de aula materiais e conteúdos de tragam esses valores partilhados pela comunidade falante da língua meta e as marcas culturais específicas dessa mesma cultura, sobretudo quando falamos do nível C (C1 Autonomia e C2 Mestria). No entanto, os materiais e conteúdos por si só não chegam, sendo necessária uma “decomposição explícita de operações conscientes e verbalizáveis [...] e a aquisição de certos factos [...] [que conduzam progressivamente a uma] série de procedimentos quase automáticos graças à repetição e à experiência [...]” (*idem, ibidem*: 32).

De acordo com R. Alsina (citado por Santos & Mello, 2008: 46), as habilidades de comunicação intercultural devem ser desenvolvidas através de trocas de informações culturais, promovendo o respeito pela diferença e pela diversidade, combatendo sempre as atitudes etnocêntricas que podem surgir quando falamos do Outro. Muitas vezes essas atitudes etnocêntricas podem estar associadas aos clichés e aos estereótipos. No entanto, não é negativo que surjam os estereótipos e por vezes é necessário convocá-los ao espaço da sala de aula, uma vez que podem ser um excelente ponto de partida para a reflexão e o diálogo entre culturas (Santos & Mello, 2008: 46-47). “O foco nas trocas interculturais pode ser a chave para que o aprendiz supere aquela possível sensação inicial de estranhamento-limitação, abrindo-se sem receio, para outras possibilidades de existência” (*idem, ibidem*: 48).

Todavia, a simples transposição de um indivíduo para outra cultura não leva necessariamente à aprendizagem intercultural. Por vezes o efeito pode ser completamente oposto ao desejado e “desse contacto intercultural pode resultar exclusivamente o reforço de preconceito e xenofobia, quer por parte do indivíduo em questão quer por parte dos membros da cultura de acolhimento” (Lima & Arnaud, 1988: 136). Daqui a importância do professor ser um mediador cultural.

Além disso, a própria discussão cultural, proporcionada pelo humor pode contribuir para a construção identitária do aluno enquanto indivíduo, já que “a educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias” (Bizarro, 2004: 58).

O humor contribui ainda para a instauração de uma sociedade multicultural sã, já que para o ser verdadeiramente deve ser capaz de se rir de si mesma de maneira aberta e ao fazer um tratamento jocoso das diferenças relativiza-as, convertendo-as em motivo de aproximação entre as pessoas e não de afastamento, como refere Ángel Quero Alfonso (Quero, 2003: 99).

Nas palavras de Margarida de Lima e de L. G. Arnaut encontramos eco disso mesmo, uma vez que para os autores “para um homem viver num Mundo policêntrico deve ter na devida altura, a possibilidade de um encontro existencial com outras culturas diferentes da sua, de se familiarizar com estruturas sociais distintas, de desenvolver os apetrechos que lhe permitirão interpretar as suas futuras experiências” (Lima & Arnaut, 1988: 128).

A questão do desenvolvimento destas competências por meio de práticas pedagógico-didáticas promovidas e acompanhadas pelo professor é muito importante, sobretudo quando se trata de operações que envolvem algum “risco”, como é o caso do acto comunicativo. O “período de choque cultural e crise pessoal [...] só pode ser convenientemente ultrapassado pela aprendizagem intercultural do indivíduo se ele for convenientemente apoiado” (*idem, ibidem*: 129).

Por fim, no que diz respeito à vertente motivadora do humor na sala de aula de PL2/PLE, o facto de estarmos a lidar com material lúdico pode ser por si só motivador, não só pelo facto de ter uma grande componente heurística, como “[pelo jogo ter] uma função *significante*, ou seja, [ter] um sentido. No jogo há qualquer coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e que confere sentido à acção” (Huizinga, 1938: 17). Além do mais, esta motivação pode alimentar-se a si própria, isto é, quando os alunos sentem as suas competências (aperfeiçoadas no âmbito do ensino-aprendizagem do PL2/PLE) reconhecidas, ou sentem nelas e nos conhecimentos adquiridos utilidade prática, os alunos ficam redobradamente motivados para a aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito à vertente motivadora do humor na sala de aula de L2 / LE, o facto de estarmos a lidar com material lúdico pode ser por si só, se bem manipulado e conduzido, motivador, não só pelo facto de ter uma grande componente heurística, como “[pelo jogo ter] uma função *significante*, ou seja, [ter] um sentido.

**3. “Como” o humor pode contribuir para as aulas de PL2/PLE:
Actividades.**

a) Sendo os provérbios e a sabedoria popular um saber partilhado pela comunidade de difícil acesso ao aluno de PL2/PLE, importa trabalhá-lo no contexto do ensino formal. Além disso, será também importante contrapor a sabedoria popular e os provérbios da língua meta com os da língua materna e de outras línguas estrangeiras já adquiridas pelo aluno.

Veja-se a seguinte actividade:

1. Leia os seguintes textos de Gonçalo M. Tavares e associe-lhes um provérbio português adequado.

O amigo

Era um rapaz passivo. Aceitava tudo o que vinha dos chefes. Porém, como era bajulador, incomodava.

Cortaram-lhe a língua: deixou de elogiar.

Depois cortaram-lhe os dedos. Deixou de escrever textos laudatórios.

Foi num desses dias que, com a cabeça a bater numa mesa – em código morse – ele disse, para os seus chefes:

— Mais uma como esta e perdem um amigo.

(Tavares, 2004: 43)

O gatinho

Havia um gato que todos os fins de tarde se aproximava do dono e lhe lambia os sapatos com a sua língua minúscula.

Vencendo uma certa timidez e uma certa precaução higiénica, o homem um dia decidiu descalçar-se para observar se o gato lhe lambia os pés como fazia aos sapatos.

Foi aí que o tigre, que se disfarçara de gato durante anos, decidiu que era o seu momento, e em vez de lambe, comeu.

(*idem, ibidem*: 51)

O vigia

Havia um homem surdo que era utilizado como vigia pois o general considerava que, por ter essa característica, ele se distraía menos que os outros. O ideal era que além de surdo, o vigia não tivesse olfacto, paladar e o sentido do tacto, para não ser desviado para outros assuntos que não os de vigiar as fronteiras do país – consideravam os estrategas.

O problema dele é que além de vigiar, come – dizia-se por vezes em voz baixa, em jeito de recriminação.

A preocupação pela vigilância aumentou. Um certo dia, o general decidiu: Nem mais um pedaço de pão para o vigia! Ele tem de se concentrar a ver, não parar de ver!

Assim foi.

Passaram-se algumas semanas e o país foi invadido, pouco depois de o vigia atento morrer de fome.

(idem, ibidem: 45)

2. Escolha um dos seguintes provérbios e escreva um pequeno texto que ilustre a sua ideia fundamental, sem mencionar explicitamente o provérbio escolhido.

- a) O barato sai caro.
- b) O fruto proibido é o mais apetecido.
- c) O que não mata, engorda.
- d) Onde fores ter, faz como vires fazer.
- e) Ovelha que berra, bocado que perde.

b) Exemplo do trabalho sobre estereótipos e clichés poderá ser a exploração de caricaturas como as que encontramos no site Anatomias² e que abre com a epígrafe “Porque estereotipar é humano”. Neste site figuram vários tipos³, mais ou menos exagerados, que fazem parte da sociedade portuguesa, sobretudo da lisboeta, donde foram retirados, tal como: o “Gingoló”⁴, o Turista⁵, o Beto⁶, o Empreiteiro⁷ ou

² <http://anatomias.mediasmile.net/> [30/08/2009]

³ <http://anatomias.mediasmile.net/anatomias.htm> [30/08/2009]

⁴ <http://anatomias.mediasmile.net/gingolo.jpg> [30/08/2009]

⁵ <http://anatomias.mediasmile.net/turista.jpg> [30/08/2009]

o Motard⁸. Estas ilustrações podem ser utilizadas como ponto de partida para o diálogo intercultural, o confronto entre os tipos da sociedade de origem e a hospedeira, convocando aspectos sócio-culturais pertinentes, além de proporcionar o alargamento lexical e o contacto com diversos registos de línguas, algumas gírias, idiomatismos e aspectos de proxémica.

4. Conclusão

Pelo que ficou dito posso concluir que, apesar de todos os “riscos” que pode implicar o recurso ao humor, ele é um instrumento essencial ao processo de ensino-aprendizagem, particularmente no ensino de línguas não maternas, quer como ferramenta pedagógico-didáctica, quer como matéria-prima a trabalhar no contexto formal do processo de ensino-aprendizagem. Tal como observou Deneire, em *Humor and Foreign Language Teaching* (1995) (citado por Askildson, 2005), o humor é um comprovado redutor de tensões, o que pode ser extraordinariamente importante no caso da aprendizagem da LE/L2, uma vez que quando aprendemos ou aprofundamos a aprendizagem numa nova língua vivenciamos altos níveis de ansiedade e tensão pela obrigatoriedade de comunicarmos e nos exprimirmos numa língua não familiar em público (em frente aos colegas e ao professor). É preciso criar “ilhas de confiança”⁹ para que o aluno possa estar mais receptivo e pró-activo no processo de ensino-aprendizagem e o humor pode aí desempenhar um papel importante.

Finalmente, posso ainda acrescentar, que o humor no contexto da sala de aula de PL2/PLE pode funcionar para o aluno como *attention-getter*, motivador, e mediador no aprofundar/desenvolver de uma série de processos cognitivos, promovendo uma satisfação de carácter individual, ao ver reconhecidas as suas competências (Freud, s.d.) e de carácter social, ou melhor dito, grupal (Bergson, 1991), fomentando uma melhor relação entre os elementos do colectivo de aprendizagem e preparando o indivíduo para um desempenho mais eficaz em sociedade.

⁶ <http://anatomias.mediasmile.net/beto.jpg> [30/08/2009]

⁷ <http://anatomias.mediasmile.net/empreiteiro.jpg> [30/08/2009]

⁸ <http://anatomias.mediasmile.net/motard.jpg> [30/08/2009]

⁹ Conceito tomado directamente do QECRL.

Referências bibliográficas

- Adão, T. (2008). *O lado sério do humor – uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching (SLAT)*, vol. 12, 45-61. Working Papers of the Interdisciplinary Ph.D. Program in Second Language Acquisition and Teaching and Collaborating Programs, Universidade do Arizona. <http://w3.coh.arizona.edu/AWP/AWP12/AWP12%5BAskildson%5D.pdf> [15/10/2009].
- Bergson, H. (1991). *O Riso* (trad. Miguel Serras Pereira). Santa Maria da Feira: Relógio D'Água. (original publicado em 1900)
- Berwald, J.-P. (1992). Teaching French Language and Culture by Means of Humor. *The French Review*, Vol. 66, Nº2, Dezembro, 189-200. <http://www.jstor.org/stable/397569> [15/10/2009].
- Bizarro, R. e Braga, F. (2004) Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 57-70.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Ermida, I. C. C. A. (2002). *Humor, Linguagem e Narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem – Linguística Inglesa, apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.
- Freud, S. (s.d.). *El Chiste y Su Relación Con Lo Inconsciente*, VIII. Acessível em: <http://www.scribd.com/doc/7236867/El-Chiste-y-Su-Relacion-Con-Lo-Inconsciente-1905> [13/06/2009]. (original publicado em 1905)
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens. Um estudo sobre o elemento lúdica da cultura* (pref. George Steiner, trad. Victor Antunes). Lisboa: Edições 70. (original publicado em 1938)
- Koestler, A. (1964). *The Art of Creation*. Nova York: Laurel Editor.

- Lima, M. P. e Arnaut, L. G. (1988). A via intercultural para o desenvolvimento. *Atitudes, valores culturais e desenvolvimento*. Lisboa: SEDES, 111-153.
- Mouta, M. (1996). *Linguagem, transgressão e disfuncionalidade: uma abordagem enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal*. [edição do autor]. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, variante A, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Quero, Á. A. (2003). *Las Sombras de la Risa. Un análisis de la relación entre humor, identidad cultural y la agresividad en sociedades multiculturales*. Proyecto de investigación para obtención DEA depositada en el Archivo central de la Universidad de Granada.
- Santos, D. T. e Mello, A. C. M. R. N. (2008). Português como Segunda Língua: um desafio, antes do mais, cultural. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 40-50.
- Tavares, G. M. (2004). *O Senhor Brecht* (2ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.