

A CRIANÇA E A MAGIA DA LINGUAGEM

UM ESTUDO SOBRE O
DISCURSO HUMORÍSTICO

ALESSANDRA DEL RÉ

**A CRIANÇA E A MAGIA
DA LINGUAGEM**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

Arnaldo Cortina

Cristina Martins Fargetti

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan

Rosane de Andrade Berlinck

ALESSANDRA DEL RÉ

**A CRIANÇA E A MAGIA
DA LINGUAGEM**

UM ESTUDO SOBRE O
DISCURSO HUMORÍSTICO

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

D375c

Del Ré, Alessandra, 1972-

A criança e a magia da linguagem : um estudo sobre o discurso
humorístico / Alessandra Del Ré. – São Paulo : Cultura Acadêmica,
2011.

310p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-221-5

1. Aquisição de linguagem. 2. Crianças – Linguagem. 3. Crianças
– Humor, sátira, etc. I. Título.

11-8070.

CDD: 401.9

CDU: 81.42

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

G (4; 1 anos) – Uma abelha entra em seu quarto:

G – *Entrou uma abelha no nosso quarto... um monte de abelha... e ela tem ferrão... tem ferros... tem ferro de passar roupa.* (risos)

E (3; 2 anos) – Enquanto seu pai lia:

P (lendo) – *Mas não é que um dia escutou outro barulhinho! Era uma lagarta preta e cabeluda, que parecia tão preguiçosa...*

E – *Olha, Tetê (irmã), toda pretuda, toda cabeluda.* (risos)

*Ao meu querido marido, Alex,
aos meus avós, Rosa e Tommaso,
aos meus pais, Catarina e Nélío,
à minha irmã, Adriana,
às crianças
e a todos os meus amigos.*

SUMÁRIO

Prefácio	11
Introdução	17
1 O humor e suas variações	29
2 Revisitando algumas teorias sobre o estatuto linguístico e discursivo do humor infantil	71
3 As diversas manifestações do humor na criança	111
4 Por uma metodologia discursiva no estudo sobre o humor na linguagem infantil	179
5 Análise e interpretação do efeito humorístico na fala da criança	207
6 Conclusão: Que direção tomar?	281
Referências bibliográficas	291

PREFÁCIO

Este livro é resultado da minha tese de doutorado, defendida em 2003, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com o auxílio dos órgãos de fomento CNPq e Capes.

De lá para cá, deixei o tema em suspenso por um tempo e só o retomei recentemente, em 2008, graças ao incentivo da minha colega e amiga, Aliyah Morgenstern, professora da Université Paris 3. De fato, trata-se de um tema pouco explorado na área de Aquisição da Linguagem, sobretudo no Brasil, e concordei com ela que seria importante divulgá-lo, de forma integral.

Este trabalho, apesar de o tema sugerir algo leve, prazeroso, enfrentou muitas dificuldades no momento de sua elaboração, justamente porque um trabalho sério deveria ser empreendido a partir de um tema que se supõe divertido. Nesse sentido, agradeço imensamente aos professores/pesquisadores Christian Hudelot, Frédéric François, Marie-Thérèse Vasseur e Anne Salazar-Orvig pelas discussões teóricas que contribuíram para o meu amadurecimento e possibilitaram o delineamento metodológico-analítico deste trabalho.

Sobre o título do livro, alguém poderia se perguntar o porquê da palavra “magia” num estudo que pretende ser científico e que vai

tratar do discurso humorístico. Eu diria que existem duas razões que justificam a “alquimia” contida neste trabalho: uma “concreta” e outra, claro, “mágica”...

A palavra “concreta” significaria, para mim, aquilo que posso “ver”, que se baseia em algo “palpável”, e, aqui, uma primeira explicação dessa natureza pode ser encontrada no início desta pesquisa, mais especificamente na escolha do material usado na coleta de dados: trata-se do livro *Trucks*, de Eva Furnari, um livro cujas imagens mostram uma bruxinha que, a fim de exercitar seus poderes, usa seu amigo dragão como cobaia de seus feitiços; e do livro com rostos de palhaços que deveriam ser preenchidos com adesivos pelas crianças e que trazem à tona toda a magia do circo. Esses livros, eu diria, foram o ponto de partida para realizar a presente pesquisa.

Em seguida, foram as próprias crianças e suas produções que proporcionaram uma atmosfera “mágica” para a realização do trabalho, e não apenas as crianças que participaram direta ou indiretamente da pesquisa, mas as crianças de um modo geral, já que todas têm essa capacidade de “enfeitiçar” e “encantar” as pessoas – razão “mágica”.

Nesse percurso, surgiria, então, a magia da cidade de Paris, local onde realizei parte do doutorado,¹ refletindo-se diretamente neste trabalho, em especial na definição de algumas categorias de análise, que se apresentaram como que por “encanto”² e que me nortearam no momento da análise dos dados.

Diante disso, achei que o título deveria refletir essa sensação de magia que permeava o trabalho. Mas precisava de mais elementos que fundamentassem aquilo que até o momento não passava de mera intuição...

Coincidentemente, enquanto experimentava o aspecto “mágico” do discurso das crianças e o incorporava ao texto deste trabalho, eis que, “como num passe de mágica”, me deparo, na minha

1. Na qualidade de bolsista da Capes (doutorado *sanduíche*).

2. Entendo por “encanto” o precioso auxílio recebido dos professores franceses.

estante de livros, com a obra *Les genres du discours*, de Todorov, e descubro em seu interior uma parte cujo título era justamente “o discurso da magia”.

Nesse estudo estrutural (e de retórica geral, como o denomina o próprio autor) dos discursos mágicos, encontrei muitas pistas que me ajudaram a elucidar algumas impressões retidas até então. O objetivo não era entrar em contato com análises de rituais, poções mágicas ou afins, mas de investigar a “palavra mágica”,³ a palavra que age sobre as coisas e que é, desde cedo, manipulada pela criança, seja para solicitar a presença do adulto (mãe ou pai), por exemplo, seja para pedir comida, ou ainda para fazer o outro – e muitas vezes ela própria – rir. E como ela sempre parece conseguir o que quer em qualquer uma dessas situações, tem-se a impressão de que ela lançou um “feitiço”...

Mas, para isso, para se ter esse “domínio” sobre as coisas e a confiança nas relações interpessoais, é preciso conhecer as palavras. No caso das crianças pequenas e, mais especificamente, das crianças desta pesquisa, esse processo de conhecimento está em fase de aquisição, o que significa que elas ainda não possuem o “domínio” que os adultos têm, por assim dizer, mas se esforçam por construí-lo, e aí está toda a magia delas, na maneira única e singular com que fazem uso da língua(gem).

Em qualquer discurso, toda palavra é ação no que se refere ao efeito por ela produzido – são “efeitos enfeitiçadores da linguagem”, como assim denomina Wittgenstein –, e é nesse sentido que a fórmula mágica, tal como ela vem descrita em livros de feitiços, designa uma ação virtual, não real, que ainda não foi consumada, mas que deve sê-lo. Contudo, tal fórmula em si não tem poderes mágicos. Ela só adquire poder em uma situação determinada e quando pronunciada por alguém que possui poderes ou direitos sobre ela: a magia não está num enunciado, mas na sua enunciação (i.e., na conjunção do enunciado, dos interlocutores, das circuns-

3. Todorov, nessa mesma obra, fala em *verbe magique*.

tâncias ou dos contextos espaçotemporais). Além disso, o simples fato de desejar provocar uma ação através da palavra não lhe garante um caráter mágico: tudo depende do agente dessa ação.

Na magia praticada pelas “feiticeiras”, como no humor, o gesto tem um papel importante. Quer se trate de um ritual mágico ou lúdico, as fórmulas utilizadas em sua composição são ricas em uma significação – o sentido referencial não parece ter muita importância nelas – que se perderia caso dependesse de uma simples análise dos elementos do enunciado. É o que acontece com as rimas, os trocadilhos, as brincadeiras com a sonoridade da língua, entre outros, que acompanham os jogos infantis, pois se trata de jogos que “associam o gesto à palavra num cenário imutável” (Yaguello, 1997, p.107).

Todo gesto ritual contém uma frase porque há sempre um mínimo de representação expressa ao menos na linguagem interior. Por essa razão, nenhum ritual é mudo de verdade, porque, embora haja um silêncio aparente, permanece o encantamento subentendido – no pensar –, que é a consciência do desejo. Nesse sentido, o gesto ritual é apenas a tradução desse encantamento mudo, é um sinal (signo) e uma linguagem.

Além dos gestos, é possível identificar no discurso mágico – proferido no momento em que um encantamento é realizado –, assim como no discurso humorístico, um objetivo comum: a adesão do interlocutor. Na medida em que ambos os tipos de discurso “embelezam” o objeto do qual falam, eles dissimulam e escondem a natureza mágica em vez de proclamá-la, na tentativa de convencer seu destinatário e de ganhar sua adesão (conivência). Os destinatários desses discursos, por sua vez, são anônimos, muitos dizem que não se deixam impressionar, mas não sabem que, no fundo, são vítimas – ou beneficiários – dessa magia.

Mas essa predisposição à magia não é algo que pertence apenas a um grupo particular (às bruxas ou às feiticeiras, por exemplo); ela está em todas as pessoas – e sobretudo nas crianças! –, mesmo que de maneiras ou estilos diferentes, visto que cada uma tenta, exercendo uma atividade simbólica (falando, por exemplo), adaptar seu dis-

curso do modo que lhe convém, dependendo da situação de diálogo da qual participa e da interação com as pessoas nele envolvidas.

E é essa magia “poética”, tão visível e, ao mesmo tempo, tão inapreensível, presente de modo tão peculiar na criança e em sua linguagem, ainda que se trate de apenas um momento dessa aquisição, que eu gostaria de compartilhar com meus leitores...

INTRODUÇÃO

Não são poucas as vezes em que somos surpreendidos, na fala da criança pequena, por jogos de palavras, trocadilhos e/ou enunciados com tom de piadas e brincadeiras. Estudos sobre inovações lexicais, registros hilários (Clark, 1982, p.403) e as anedotas enquanto índices interessantes e divertidos do potencial das crianças, como bem aponta Elliot (1982, p.79), ressaltam a importância de uma investigação das relações entre a aquisição da linguagem e o humor, o riso, o cômico e o jogo de palavras, entre outras categorias. Na verdade, muitos aspectos interessantes, tanto do ponto de vista linguístico quanto do discursivo, acontecem no domínio do humor, quando a criança está desenvolvendo uma atividade lúdica ou ainda nos momentos de descontração e/ou de riso.

Freud e seus discípulos, ao abordarem de modo especial a questão do humor, contribuíram muito para que o humor se tornasse um objeto de interesse. Aliás, é a partir de seus exemplos anedóticos, suas pequenas histórias ou infrações à lógica – cujo espírito se situa no tempo e no espaço – que ainda hoje divertem e servem de referência, que a maneira como o humor era percebido evoluiu.

Desde Platão, o humor é objeto de estudos, embora não existissem pesquisas a esse respeito. Aristóteles, na parte II de *A poé-*

tica, em que trata do humor, do riso e da comédia, dizia que o riso era algo próprio do homem.

A pesquisa do humor se estabeleceu, assim, como um campo multi e interdisciplinar, sendo estudado por filósofos, psicólogos, linguistas, especialistas em comunicação, etc., tornando-se inclusive objeto de um congresso internacional (International Conference on Humor), isto devido ao seu caráter complexo e multifacetado. O humor é “um meio, um caminho, um instrumento, uma arma usada em todas as sociedades para descobrir (através da análise crítica do homem e da vida) e revelar verdades escondidas e falsificadas, permitindo uma visão especial da vida, uma nova visão do mundo pela transposição de conceitos, uma ampliação dos contatos com nossas realidades” (Travaglia, 1989, p.67).

Existem várias razões para se eleger o humor como objeto de estudo da linguística e do presente livro. Entre elas, podemos citar, em primeiro lugar, o caráter aparentemente contraditório de uma abordagem científica (séria) a respeito de um tema que nada parece ter de sério: o humor. Mas uma pesquisa, para ser séria, não tem de ser necessariamente tediosa, nem na escolha de seu objeto, nem na maneira de tratá-lo. Em segundo lugar, é preciso dizer que ainda não se fez no Brasil uma linguística do humor infantil. Em terceiro lugar, os dados de humor mostram que o funcionamento da língua exige não apenas fatores de ordem gramatical ou cultural, ideológica, etc., mas todos eles inter-relacionados. Em quarto lugar, na medida em que esses dados revelam características da língua, eles permitem tratar diversas questões referentes à linguagem. Em quinto lugar, do ponto de vista da análise do discurso, esses dados humorísticos pressupõem um emissor e um receptor, ou melhor, falantes que obedeçam às restrições gramaticais, conversacionais e textuais, que dominem um conjunto complexo de regularidades para que seus efeitos sejam captados. Enfim, o estudo dos enunciados humorísticos – infantis, no caso – revela que as questões de discurso são antes questões de língua, “com uma condição: de que a língua seja assumida como uma quase estrutura indeterminada [...] em função do que seu exterior está umbilicalmente ligado a ela,

inclusive porque ele é concebido como é, através da própria língua” (Possenti, 1991).

Diante disso, cabe perguntar: e a criança, será que ela produz humor? Ou, ainda, existe uma linguagem humorística típica da criança pequena? Alguns resultados obtidos em trabalho anterior (Del Ré, 1998) e as conversas informais que tivemos com algumas mães que relataram produções de seus filhos com tom de humor, nos levaram a crer que sim.

No que concerne ao humor da (ou na) criança, pode-se dizer que o primeiro estudo digno de registro nessa linha foi desenvolvido por Freud, em 1905 (1.ed.), com sua obra *Der Witz und seine Beziehung zum unbewussten*.¹ Nela, o autor manifesta algumas noções que são preciosas para o estudo em questão – embora se trate de uma abordagem psicológica – tais como a relação entre o chiste e a linguagem (ver item 1.4). Para Freud, o chiste – definido no Aurélio² como *dito gracioso, pilhéria* ou *gracejo* – se constituía basicamente dos mesmos traços da linguagem dos sonhos (linguagem do inconsciente), e é nesses chistes que Possenti (1991) acredita que os linguistas poderiam ver também as propriedades essenciais da língua, tanto no que se refere à sua estrutura quanto no que diz respeito ao seu funcionamento.

Bergson igualmente escreveu sobre o humor e o riso e, embora sua obra – anterior à de Freud – não tivesse tido a mesma repercussão, seu trabalho também trouxe contribuições para esse estudo. Além de ter escrito uma espécie de tratado sobre o riso (*Le rire*, 1900), ele discorre igualmente sobre a questão do *nonsense* como um tipo de encadeamento discursivo que, como veremos nos dados desta pesquisa, podem desencadear o cômico nos enunciados (ver item 3.2).

1. Trad. port. O chiste e sua relação com o inconsciente. 1.ed. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Rio de Janeiro: Imago, 1905/1969).

2. Aurélio B. H. Ferreira, *Dicionário da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977).

Mas, segundo Raskin (1987), foi somente a partir dos anos 1970, mais especificamente a partir da Primeira Conferência Internacional sobre o Humor, em 1976, que o humor foi individualizado como objeto de estudo e que as pesquisas sobre o humor propriamente ditas começaram a se desenvolver.

Esses estudos, que levam em conta o humor na linguagem, têm também seus precursores no Brasil. Ressaltamos aqui os vários trabalhos publicados pelo professor Sírio Possenti (1989, 1991, 1994, 1998) e também os artigos de Luís Carlos Travaglia (1989, 1990).

No que se refere ao humor na infância, as principais referências – além de Freud – encontram-se nos trabalhos de Françoise Bariaud (1983) e Paule Aimard (1988). Bariaud, apesar de intitular seu trabalho de *La genèse de l'humour chez l'enfant*, realiza um estudo com crianças entre 7 e 11 anos, pois afirma que a criança menor de 4 anos, em geral, não pode explicitar o sentimento do “engraçado”. Já Aimard acredita que o início do humor pode ser encontrado bem cedo na vida da criança. Desde o nascimento, o bebê possui competências, tais como o reconhecimento da voz de pessoas de sua família, seus rostos, coisas que, há dezenas de anos, jamais alguém supôs que ele tivesse. Tudo isso cria um contexto familiar no qual a criança progride a partir de imitações recíprocas, hábitos comuns, sequências de atividades que se organizam e se enriquecem continuamente. Mas ainda não é humor, é apenas um avanço em direção a ele. E se é verdade que o humor é também um jogo, convém então precisar sua especificidade a fim de trazer contribuições a um debate teórico mais geral.

Vale atentar também para o fato de que, quando se trata de estudar a criança (bebê), deve-se tomar cuidado para não dizer que humor é sinônimo de criança feliz (e vice-versa). Do mesmo modo, a anedota humorística não se aproxima do “sorriso malicioso” que um texto poético pode provocar.

Mas, embora agradável e divertido, o caminho do humor infantil não é um caminho tranquilo a ser percorrido e, assim sendo, estudá-lo e delimitá-lo não é tão simples quanto pode parecer. Isto porque são muitas as categorias ligadas a ele: o riso, o cômico, a

piada, os jogos, etc. Além disso, tudo se torna ainda mais complicado quando se trata de verificar esse humor em crianças pequenas (3-5 anos): ele se mostra e se oculta ao mesmo tempo. Ele não aparece de repente, mas aos poucos, isso porque, na maioria das vezes, as ocorrências são espontâneas. Parece existir um pré-humor que está no centro de cada sujeito e, nesse caso, os testemunhos dos pais ou ainda a confecção de diário pela mãe constituem valiosos depositários para estudar esses momentos que antecedem o humor que identificamos na linguagem da criança e que parece ser resultado de jogos, trocadilhos...

Na medida em que a linguagem está sujeita a mudanças, aberta a possibilidades e a diferentes significações, não se pode enquadrá-la em uma ordem, uma estrutura social ou em convenções linguísticas. Nesse sentido, não há definições – e, portanto, teorias – de humor, riso, etc. que sejam certas ou erradas porque, como não possuem um lugar definido em relação à norma, não constituem transgressão ou subversão.

E é por essa razão que o presente estudo transcorrerá como se fizesse referência indistintamente ao universo do humor. Humor, aqui, é aquilo que é risível – aquilo de que se ri, no âmbito discursivo –, o que é cômico para a criança e/ou adulto, ou seja, a brincadeira, a piada, os jogos de palavras, os chistes, etc., e o que é desencadeado por diferentes condutas de linguagem, dependendo do(s) interlocutor(es) e do contexto (sócio-histórico e político) no qual eles se inserem.

Diante disso, e baseando-nos no humor *na* e *da* criança, pretendemos, entre outras coisas, trazer mais elementos para a pesquisa linguística, contribuindo, como dissemos antes, para a confecção de uma linguística do humor. Seu desenvolvimento implica a necessidade de abordar com mais profundidade os ingredientes linguísticos que são acionados na produção do humor em crianças pequenas.

Desse modo, nossas intenções neste trabalho poderiam ser assim sintetizadas:

1. Realizar um estudo acerca do humor em crianças pequenas (3-5 anos), observando o curso de sua relação com a língua no processo de aquisição da linguagem.
2. Estabelecer uma relação entre o humor e aquilo que lhe é aparentado (riso, ironia, etc.) e, com base nos dados, observar os modos de encadeamento no discurso da criança e do adulto que desencadeiam e compõem o humor (as condutas explicativas, a convivência, etc.).
3. Observar as crianças enquanto emissoras e receptoras, e estabelecer uma distinção em relação ao discurso adulto, uma vez que o que se vê, normalmente, a respeito, é baseado em categorias elaboradas pelo adulto.
4. Estabelecer uma tipologia do humor levando em conta as produções da criança nos momentos de interação com o adulto (situações individuais) e com as outras crianças (situações coletivas); e
5. Mostrar a relevância de um trabalho com o humor na escola, propondo algumas sugestões.

Vale ainda ressaltar que, no início desta pesquisa, não sabíamos ao certo os rumos que ela iria tomar, quais os caminhos que seriam percorridos na tentativa de se estudar o humor em crianças pequenas. Os únicos dados de que dispúnhamos eram os depoimentos e os relatos de mães de fatos de linguagem que atestavam a presença do humor. É o caso, por exemplo, de G, que, aos 3 anos e 4 meses, chamava (rindo) “algodão doce” de “albundão doce”.

Além disso, de que modo poderíamos garantir a presença desse humor na coleta de dados? Como diferenciar a palavra de humor da atitude humorística global em vista do que o outro diz ou faz? Quais seriam os índices desse humor se o mesmo pode se revelar através do riso, de um sorriso, de uma atitude, da entonação, e não necessariamente de uma palavra?

No que se refere, por sua vez, ao aspecto metalinguístico, se o entendemos enquanto capacidade de reflexão sobre a linguagem e de estabelecimento de relações, abstrações e de raciocínio (Gom-

bert, 1990), é possível dizer que a criança pequena (3-5 anos) possui essa capacidade? No que se refere às produções (da criança) que fazem rir, essa criança adota uma atitude reflexiva? Ela pode fazer isso nessa idade? E, se ela pode, é possível dizer que é “consciente”? Sem dúvida, a relação com os pais propicia o riso em conjunto, mas como explicar a emergência da intenção humorística? A criança pequena já pode querer ter como objetivo e/ou intenção fazer o outro rir? E, nesse caso, é possível dizer que estamos no domínio do “meta”? De que maneira definir o humor e separá-lo de todas as outras definições?

Diante dessas questões e da necessidade de buscar respostas para elas, um primeiro problema quanto à metodologia a ser utilizada na coleta dos dados se colocava: de que natureza ela seria, transversal ou longitudinal? De que idade seriam as crianças? Quantos informantes e que situações revelariam esse humor que buscávamos?

Decidimos, assim, colocar em prática, num primeiro momento, um estudo piloto, a partir do qual pudemos resolver algumas dessas questões e, simultaneamente, pedimos a algumas colegas que registrassem as produções de seus filhos.

Com base nesse estudo piloto, foi possível, então, realizar um estudo transversal com nove crianças brasileiras, entre 3 e 5 anos, em situações individuais (em interação apenas com a(s) pesquisadora(s) e em grupo (três crianças com a mesma idade). A coleta dos dados, na Creche Oeste da Universidade de São Paulo, compreendeu 24 sessões – entre 15 e 30 minutos cada uma –, registradas em áudio e vídeo.

Tanto para a pesquisa individual quanto para aquela em grupo foram elaboradas duas situações diferentes, totalizando assim quatro situações, em que as crianças: (a) falassem de palhaços, de circo, de coisas que as fizessem rir, a partir de um livro no qual elas deveriam preencher os rostos de palhaços com adesivos em forma de boca, olhos, etc. (atividade em grupo); (b) brincassem com marionetes (atividade em grupo); (c) contassem uma história a partir de um livro de imagens cujo tema era a mágica (bruxa) e nomeassem

alguns monstros que apareciam em outro livro (atividade individual); e, finalmente, (d) definissem alguns elementos presentes em duas imagens que lhes foram mostradas (atividade individual).

A partir das informações recolhidas nessas atividades propostas, foi possível constatar, entre outras coisas, que, no momento em que a criança prestava atenção ao material linguístico, ela o fazia explicando a razão pela qual determinado aspecto da língua chamava sua atenção – daí o interesse pela relação entre a explicação e a metalinguística. Mas será que a definição tradicional (Gombert – ver item 3.4) que se tem do termo se aplica à criança pequena? Como identificar a explicação quando a criança fala da própria língua e joga com ela? Afinal, todo uso metalinguístico é explicação e vice-versa?

Além dessas novas questões que surgiam, ainda restava decidir o tipo de tratamento que seria dado aos dois tipos de pesquisa e apareceu o interesse por outros temas como a convivência e a explicação. Assim, além das mudanças operadas na metodologia (ver capítulo 4, sobre material e método), esses dois temas, embora ainda pouco explorados no Brasil no âmbito da psicolinguística, mas de significativa relevância, atestada em pesquisas recentes, realizadas sobretudo na França, passaram também a integrar as categorias de análise.

Optamos, assim, finalmente, por utilizar os dados coletados pelas mães como ponto de partida para nossas indagações, guiando, de forma ilustrativa, nossa investigação teórica, e os dados da creche, no momento da análise e discussão dos resultados.

No que se refere à convivência, em primeiro lugar, é preciso entendê-la enquanto um conjunto de elementos verbais e não verbais (como os risos, os sorrisos, etc.) dos locutores e dos receptores que coexistem e marcam o implícito, a partilha de saberes, a convergência, o consenso, o alinhamento, a proximidade e o humor. Mas qual a relação dessa convivência com o humor aqui em questão? Pode-se dizer que existe convivência num caso em que o adulto ou a criança ri – sem achar graça – daquilo que a criança ou o adulto falou simplesmente para conseguir a adesão (convivência) do outro? É possível dizer que sempre que há riso há convivência? Esses indi-

cadores associados ao humor, por sua vez, fornecerão algumas pistas para a análise.

O interesse pela questão da explicação, observada nas trocas/ interação adulto-criança e criança-criança, apareceu durante o exame dos *corpora* recolhido para esta pesquisa, no qual pudemos constatar que, na maioria das vezes, a explicação aparecia (solicitada ou espontaneamente) desencadeando o riso na própria criança e/ou em seu interlocutor. Partimos do princípio de que as condutas explicativas – assim como a conivência, os jogos de palavras, o *non-sense*, etc. – estão de alguma forma ligadas à produção de humor.

Pelas razões expostas, parece-nos pertinente verificar, nesse processo de coconstrução dialógica, a maneira pela qual a criança é levada a produzir os enunciados que provocam o seu próprio riso ou o de seu interlocutor, considerando também a dinâmica da explicação, seja através dos pedidos de explicação, seja por meio das respostas explicativas que produzem o riso (o humor) na própria criança (locutor) e/ou no outro (interlocutor).

Por isso, no item 2.5 dedicado à explicação, procuraremos tecer alguns comentários a respeito não só da explicação, mas também de temas que estão intimamente ligados ao discurso explicativo, tais como a argumentação, a justificação e a definição.

É importante ressaltar que não se pretende apresentar, aqui, um tratado sobre o humor ou o riso infantil – aliás, o próprio fato de uma nova teoria e novos critérios poderem ser criados a cada novo trabalho desfaz a ilusão da existência de um trabalho definitivo, como pretende um trabalho de tal natureza –, nem realizar uma espécie “compilação” dos estudos realizados nessa perspectiva, tampouco repetir as teorias existentes, mesmo porque elas não tratam especificamente do assunto.

Partilhamos várias das concepções já destacadas em pesquisas anteriores, mas o que pretendemos mostrar, sobretudo na parte que corresponde à fundamentação teórica, é o caminho que percorremos, quais foram os autores – e concepções e ideias – que contribuíram para a realização deste estudo – e discutir o que acontece, com base nos dados coletados. São justamente esses dados que nos

ajudarão a encontrar uma “teoria” que dê conta de responder a nossas indagações, e a resolver os impasses que, porventura, surjam nesse percurso.

Na verdade, este trabalho busca um caminho original para cercar o humor na linguagem da criança, humor esse que tentaremos trazer à tona através de um passeio pela magia, pelos efeitos e pelos acontecimentos curiosos que podem se produzir na interação criança-criança, criança-adulto.

Assim, o capítulo 1 tem como ponto de referência o humor, objeto do presente estudo. Num primeiro momento, apresentaremos algumas noções (o riso, a ironia...) que muitas vezes se confundem com o humor, mas que, de certo modo, estão associados a ele. O humor na linguagem da criança aparece, num segundo momento, numa tentativa de percorrermos alguns estudos que já foram realizados sobre o assunto e que serviram de base para a presente pesquisa. O capítulo termina com uma tentativa de confrontar o humor aos termos que lhe são aparentados com vistas a uma problematização da relação existente entre eles.

No capítulo 2, a intenção é apresentar algumas teorias que, apesar de não se aplicarem apenas ao estudo do humor, servem de base para tratar dos aspectos linguístico e discursivo do mesmo. Dessa maneira, após fazermos menção às noções de interação, dialogismo, polifonia e tutela, tratamos dos modos de encadeamento discursivo: a convivência (convergência, continuidade) e a explicação, a irrupção, a incongruência e a anomalia (divergência, descontinuidade).

A seguir, no capítulo 3, o propósito é mostrar algumas noções que estão intrinsecamente relacionadas à questão do humor, e sem as quais seria impossível detectá-lo nos dados coletados. Serão, assim, tratadas as questões da linguagem não verbal, do *nonsense*, dos jogos, das brincadeiras e da questão metalinguística no discurso infantil. No fim do capítulo, retomamos essas e outras noções de modo a relacioná-las com o presente estudo.

No capítulo 4 são descritos os procedimentos metodológicos adotados, no que diz respeito à escolha dos sujeitos e ao material

utilizado, bem como às dificuldades encontradas durante o percurso e às atividades propostas no momento da coleta de dados. Os procedimentos de análise dos dados aparecem no último item dessa parte, anunciando os passos a serem seguidos (categorias) no tratamento dos episódios selecionados.

No capítulo 5, a atenção se volta para a análise dos dados e para a discussão dos resultados obtidos, que levam em conta, no que diz respeito à linguagem verbal: a convivência, a interação, o contexto/a situação de comunicação, os modos de encadeamento discursivo (continuidade/descontinuidade, condutas explicativas, etc.) e os tipos de enunciados humorísticos que envolvem o *nonsense*, os jogos de linguagem, a ingenuidade das crianças, etc. Quanto à linguagem não verbal, os risos e os sorrisos (da própria criança ou do interlocutor) são o ponto de partida para nossa investigação. Como fecho, propomos uma tipologia do humor com o objetivo de caracterizar o estilo de cada criança.

Enfim, na conclusão, retomamos os pontos mais relevantes do presente estudo, ressaltando a importância de se realizarem novas pesquisas no que se refere ao humor na linguagem infantil, na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança, com vistas ao fornecimento de novas contribuições ao ensino/aprendizagem da língua materna.

1

O HUMOR E SUAS VARIAÇÕES

*Humour: pudeur, jeu d'esprit.
C'est la propriété morale
et quotidienne de l'esprit.¹*
Jules Renard

Como demonstrava a primeira edição da *Encyclopaedia Britannica*, de 1771, ou ainda, como dizia Louis Cazamien, em seu artigo *Pourquoi nous ne pouvons pas définir l'humour*, de 1906, e posteriormente em sua obra *The development of English humor*, de 1950, definir o humor parece ser uma tarefa difícil de ser executada (Escarpit, 1967). Mais do que isso, poderíamos dizer que é vã a busca de uma definição e uma delimitação do humor, visto que o termo está intimamente ligado às noções de ironia, cômico, riso, etc., e cada pessoa o associa à sua maneira, sem haver um consenso ou uma fórmula que possam ser aplicados em todas as circunstâncias (Aimard, 1988).

Diante desse fato, não é nossa pretensão encontrar uma “definição geral”, por assim dizer, para o humor, nem estabelecer fron-

1. Humor: pudor, dito espirituoso./ É a propriedade moral/ e cotidiana da alma.

teiras que o separem dessas noções, mesmo porque, na maioria das vezes, os próprios autores que elegem tais temas como objeto não destacam expressamente suas diferenças. Do mesmo modo, em vista de alguns estudos realizados anteriormente já terem tratado, isoladamente ou em conjunto, do que convencionamos chamar de “variações” do humor, tampouco temos a pretensão de nos aprofundar nesses conceitos – porque, além de alguns deles já terem sido tratados por especialistas, não faz parte dos objetivos deste trabalho.

Trata-se, antes, de tecer alguns comentários sobre cada um dos termos mencionados (a ironia, o cômico, o riso, etc.) na tentativa de buscar explicações para compreender as inevitáveis confusões que se estabelecem entre eles, mostrando a dificuldade e mesmo a impossibilidade de separá-los, e de observar alguns índices como os risos, os sorrisos, as imitações, os jogos e a graça que começam a ganhar forma de condutas de linguagem e que vão compor o humor infantil.

Existem várias teorias que podem ajudar a delimitar e entender o caráter múltiplo do humor (nos seus mecanismos, nos seus meios de expressão, nas suas cores, nos seus limites territoriais), já que fornecem diversos caminhos – por isso elas serão citadas neste item –, mas, como dissemos e veremos, nenhuma delas parece conseguir apreendê-lo.

1.1 O humor e seu percurso histórico

A palavra latina *humor*, termo científico que possuía tradução em quase todas as línguas no século XVI, pertencia à língua corrente dos ingleses e seu emprego correspondia a um traço de psicologia divulgado na Inglaterra. Aliás, a cada geração, durante muitos séculos, o termo *humor* carregou novas nuances. No século XVIII, por exemplo, seu conteúdo ocasionou a ruptura semântica que se manifestou na indecisão da enciclopédia (1771), há pouco referida. Começa a ser construída, a partir daquele momento, uma estética

do humor inglês, com teorias sedutoras que acabam por influenciar toda a Europa e fazendo surgir um novo conceito que progressivamente vai se desligando de sua origem, em termos de conteúdo, mas que mantém sua forma – inglesa – *humour*, adotada até os dias de hoje pela maioria das línguas latinas.

No momento em que esse termo é recuperado pelos vários países da Europa, ele toma rumos diferentes em cada um deles e adquire novas nuances, de onde surge o principal dos problemas: como diferenciar *humour* (humor) de *bonne humeur* (bom humor), se ambos têm algo a ver com o riso e ao mesmo tempo referem-se a coisas diferentes? No caso da língua portuguesa e da espanhola, por exemplo, estabelecer uma oposição é ainda mais difícil, já que o mesmo termo “humor” refere-se às duas ideias.² No francês, a distinção é transparente porque a evolução fonética fez surgir um novo termo (*humeur*) e com ele uma tomada de consciência da “coisa” humor enquanto mecanismo racional.

A teoria dos *humeurs* – renovada pelos gregos, transmitida pelos árabes, recolhida por médicos e alquimistas –, no fim da Idade Média, mantinha próximos os Quatro Elementos, que tinham sido distinguidos por Hipócrates e que correspondiam aos *humeurs* existentes no corpo humano, a saber: (1) a bile amarela ao Fogo (quente); (2) a atrabilis³ ou bile negra à Terra (frio); (3) o sangue ao Ar (seco) e (4) a pituíta⁴ ou o fleuma à Água (úmido). A predominância de cada um desses humores seria responsável, respectivamente, pelo homem de temperamento colérico exteriorizando a careta; o melancólico, a lágrima; o sanguíneo, a apoplexia, e o fleumático, o sorriso amarelo.

-
2. Humor: 1. Fisiol. Qualquer líquido contido num corpo organizado. 2. Umidade. 3. Disposição de espírito. 4. Veia cômica; espírito, graça. 5. Capacidade de perceber ou expressar o que é cômico ou divertido. In: Aurélio B. H. Ferreira, *Dicionário da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977).
3. Do lat. med.: *bilis*, bile, e *atra*, negra. In: A. Rey & J. Rey-Debove, *Le Petit Robert 1 – Dictionnaire de la langue française*, 1990.
4. Med.: Humor branco e viscoso, segregado pelo nariz e brônquios. In: Aurélio B. H. Ferreira, *Dicionário da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977).

Um novo e decisivo passo para a doutrina do *humeur* foi dado no século XII por Galeno, que viu, na predominância normal de um dos *humeurs* no organismo, a causa de todas as doenças. Mas o gale-nismo, que parecia ter sido aceito pela medicina medieval, no início do século XVI foi julgado por Paracelso, que, em 1526, ao assumir sua cadeira de medicina em Basileia, destruiu todas as obras de Ga-lenlo, desfazendo o elo existente entre a medicina do corpo e a medi-cina da alma.

O francês Jean Fernel, contemporâneo do médico Rabelais, por sua vez, ganhou o nome de “Galeno moderno”. Isto porque, ao contrário de Paracelso, conservou a doutrina do *humeur* e chamou a atenção para o papel das lesões orgânicas e das desordens funcio-nais nos casos de desequilíbrios temperamentais.

É nesse sentido que podemos dizer que o termo *humour* tem uma origem médica e que compreendemos a moda do termo *hu-meur*, no fim do século XVI, em toda a Europa. Aliás, entre 1590 e 1640 parece não ter havido grande preocupação com o uso do termo em seu sentido exato. É o caso de Shakespeare (1598 ou 1599) em *Henrique V*, quando o coloca na boca da personagem burlesca de Nym, ou, ainda, de Ben Johnson, quando se referiu a ele para fazer com que o público contemporâneo compreendesse sua concepção de comédia. Não que Ben Johnson tivesse exatamente criado uma teoria do cômico, mas, ao apresentar personagens que possuíam dupla natureza, ele selou a aliança semântica entre o cômico e o humor, destruindo assim os resquícios médicos que ainda existiam no termo. Vemos em seu livro *Every man out of his humour* a pas-sagem de *humeur* para *humour* (Escarpit, 1967, p.15):⁵

5. Todas as citações, cujo original foi escrito em língua estrangeira, foram por nós traduzidas neste trabalho. Eventualmente, algumas citações aparecerão em versão original, em nota de rodapé, quando julgarmos que houve algum tipo de perda, seja pela ausência de um termo ou de uma expressão equivalente em português, seja pela irreproduzível sonoridade do texto – como no caso desta citação.

Assim, em todo corpo humano
 A bile, a atrabílis, a pituíta e o sangue,
 Correndo todos continuamente
 Em determinado sentido e não podendo ser contidos
 Recebem o nome de bom humor (*humeurs*). Assim sendo,
 Esse nome pode, metaforicamente, se aplicar
 À disposição geral da personalidade:
 Por exemplo, quando uma qualidade particular
 Possui um homem a tal ponto que ela conduz
 Seus sentimentos, seus conhecimentos, seus talentos,
 Todos os fluxos misturados, correndo todos no mesmo sentido,
 Nesse momento, sim, pode-se dizer que há aí humor (*humour*).⁶

Vale dizer que o termo já possuía uso idiomático, que exprimia de modo vago e confuso a intuição da realidade inglesa, na linguagem cotidiana, no momento em que Ben Johnson empregou o termo médico na literatura. É desse modo que o humor, no início do século XVIII, passa a ser uma espécie de traço nacional, uma tradição que veio das profundezas da alma inglesa.⁷

A partir do final do século XVII e durante o século XVIII, o humor passa a ser um estilo de vida, uma maneira de ser e, após a Revolução de 1688, a Inglaterra despertou para um novo nacionalismo e com esse novo sentimento o termo “humor” adquire a ideia de cômico. Ganha lugar o riso mascarado por um ar triste, inteli-

6. Ainsi dans tout corps humain / La bile, l'atrabile, le phlegme et le sang, / Coulant tous continuellement / Dans un certain sens et ne pouvant être contenus, / Reçoivent le nom d'humeurs. Cela étant, / Ce nom pu par métaphore s'appliquer / A la disposition générale du caractère: / Par exemple lorsqu'une qualité particulière / Possède un homme à tel point qu'elle force / Ses sentiments, ses esprits, ses talents, / Leurs flux mêlés, à s'écouler tous dans le même sens, / Alors, oui, on peut dire qu'il y a là un humour.

7. Alberti (1999) acredita que a mudança na concepção original de humor para a ideia de comportamento fora do comum, extravagante, excêntrico, teria acontecido com o aparecimento de duas comédias de Ben Johnson: *Every man in his humour* (1598) e *Every man out of his humour* (1599).

gente e superior intuído por Shakespeare e desaparecem a extravagância e a excentricidade gratuita do humor original.

No século XIX, ele é encontrado na literatura inglesa através do *nonsense* e, depois de cinquenta anos, a lei fundamental do humor – *o verdadeiro humor tem um ar sério e todos riem dele; o falso humor ri o tempo todo enquanto todos têm um ar sério* – recebe a consagração em algum tipo oficial de estética empirista.

A partir de 1880, a palavra *humour* é incorporada à língua francesa, mas a Academia só a admitirá em 1932. Atualmente, ela se refere ao conjunto do gênero, mas foi preciso um certo tempo para se chegar a isso.

O século XX descobre em seu auge o humor “comprometido” (*engagé*), o humor funcional da mecânica de rir, mas a alma dos povos se reflete nela também. A crítica positivista consagra a esse humor muitos estudos, entre eles o de Bergson (*Le rire*, 1900).

Devido a um excesso de conforto intelectual (século de otimismo), o humor inglês entra em decadência entre 1900 e 1940 e só desperta como gênero literário universal após a Segunda Guerra Mundial.

Desde então, as recentes concepções de humor ou dos fatos humorísticos combinam aquilo que é engraçado, o charme, a cumplidade, e também o que não se pode dizer claramente. O humor só se exprime e encontra seu verdadeiro sentido na relação com o outro. Ele intervém nas situações sociais de modo a produzir sobre o outro efeitos (divertir ou fazer o outro rir) que podem refletir motivações pessoais (descarregar sua agressividade, ser popular, etc.) e interindividuais (favorecer a manutenção da interação). Assim, através do humor, o indivíduo revela sua capacidade de se adaptar a um ambiente social, seja produzindo o humor, seja reconhecendo-o como tal (Garitte & Legrand, 2001, p.231-2). Ele torna os indivíduos capazes de produzir os efeitos desejados sobre outros indivíduos.

O humor é tão ambíguo quanto qualquer outra criação cultural (Saliba, 2002); é “o incógnito do religioso” (*l’incognito du religieux* – Chabrier, 1997), ao mesmo tempo, protegido do acesso fácil e di-

reto e protetor do que é da ordem do invisível, tanto para o orador quanto para o auditor. Ele manifesta indiretamente a luta interior e o sofrimento, mas diretamente nada pode ser decodificado.

Do mesmo modo, o humorista admite com o outro uma comunicação sobre o vivido que escapa do mal-entendido,⁸ justamente porque ela não pode depender de um esclarecimento explícito; sua explicação *est en arrière*, absolutamente indireta (op.cit.). Assim, se levarmos em conta que a linguagem pode ser fonte de mal-entendidos ou de não coincidências – para usar o termo de Authier-Revuz⁹ (1995) –, o humor pode auxiliar na elucidação dos mesmos, uma vez que um traço de humor distingue, no seio de um enunciado, uma significação patente, explícita, e uma significação latente, implícita (Guillot, 1997).

1.2 O riso em Rabelais e Bergson

Embora talvez se encontre em Platão¹⁰ a mais antiga formulação teórica, é de Aristóteles a influência mais marcante na história do pensamento sobre o riso, na medida em que trata do cômico enquanto uma deformidade que não implica dor nem destruição¹¹ e define o riso como sendo uma especificidade humana: “O homem é o único animal que ri”¹² – embora o diga sob um ponto de vista fisiológico de explicação do riso. Para ele, um dos traços característicos do efeito cômico é o uso desmedido e desnecessário de metáforas e ou-

-
8. O mal-entendido aqui é sinônimo de incompreensão e, em geral, é responsável pelo desinteresse da criança em um assunto.
 9. A autora chama de não coincidência tudo o que marca de não um (*non-un*) a comunicação, i.e, a incompreensão, o mal-entendido, a ambiguidade.
 10. Platão, Philèbe, (*Euvres complètes*, v.9, 2ª parte. Trad. Auguste Diès (Paris: Belles Lettres, 1959).
 11. Aristóteles, *La poétique*. Trad. Roselyne Dupont-Roc e Jean Lallot (Paris: Seuil, 1980). A parte II desse livro em que Aristóteles trata da comédia se perdeu não sendo possível, assim, saber de que forma ele tratou o cômico.
 12. Aristóteles, *Les parties des animaux*. Trad. Pierre Louis (Paris: Les Belles Lettres, 1956).

tros nomes não habituais. Em *De la génération des animaux*,¹³ a referência ao riso se encontra mais para mostrar a distinção entre o riso da criança pequena e do adulto. Segundo ele, o adulto ri acordado, mas a criança pequena, por ainda ser imperfeita – ela permanece cega por um certo tempo e não pode andar –, só ri (e chora) quando está dormindo.

No que se refere ao pensamento ocidental, Quintiliano e Cícero são os primeiros a sistematizar o riso e o risível, dedicando um capítulo de suas obras ao *ridiculum*. É, assim, através da retórica romana que se tem acesso a um conhecimento maior sobre o riso. O *ridiculum* ocupa em *De oratore*, de Cícero, a parte do *inventio* (ideias, argumentos ou provas que fundamentam o discurso). A brincadeira e os ditos espirituosos são apresentados como recursos cujos efeitos são agradáveis e úteis nas defesas. Ele também distingue o riso das palavras e das coisas (Quintiliano fala em discursos e atos enquanto objetos do riso): no primeiro se enquadrariam categorias tais como a alegoria, a metáfora, a antífrase, a antítese, as palavras com duplo sentido, pequenas alterações em palavras ou versos, as palavras tomadas ao pé da letra. Ri-se menos das palavras que das coisas, mas elas podem se tornar mais engraçadas caso se surpreenda a expectativa do outro, ele esperando que você diga uma coisa e você diz outra.

Ao segundo pertenceria tudo aquilo que não constitui figura de estilo, mas o que diz respeito à *prova*, à *demonstração* e à *ação*. É a narrativa cômica, a imitação cômica (gesto, voz) e tudo aquilo que não envolve palavras.

No prefácio de seu livro *As palavras e as coisas*, Foucault (1987) cita uma experiência que teve ao ler uma classificação dos animais de uma enciclopédia chinesa. As enumerações dessa classificação só eram passíveis de justaposição em um espaço impensável, indizível, que não se podia nomear, e o mal-estar causado pela impossibilidade de encontrar um lugar-comum e essa ausência de sintaxe

13. Aristóteles, *De la génération des animaux*. Trad. Pierre Louis (Paris: Les Belles Lettres, 1961).

que coloca lado a lado palavras e coisas provocou nele um riso prolongado. Por isso, para Foucault, o riso está intimamente ligado à não linguagem; ele é provocado por um não lugar aonde o pensamento não chega e onde a linguagem não pode manter juntas as palavras e as coisas.

Para Nietzsche (1992), a “experiência do riso” constitui a salvação para o pensamento aprisionado dentro dos limites do sério, como ele próprio diz: “talvez ainda haja um futuro para o riso!”. É nesse sentido que Cueto (1999, p.38) diz: “La risa es en uno la expresión de la libertad ilimitada”.

O riso, para Kant (1993), por sua vez, está vinculado àquilo que é agradável, sendo uma das formas do jogo livre de sensações que culminam na ausência de pensamento: é a impossibilidade de continuar a pensar e o entendimento grau zero que compõe o riso.

Alberti (1999) ressalta o *Tratado do riso*, de Joubert (autor que também consta das obras analisadas por Bakhtin em *Rabelais*), como sendo uma obra especial do pensamento sobre o riso na segunda metade do século XVI. Foi através dela que o riso passou a ser visto como um objeto de uma ciência, a “ciência do riso”: é ela que leva à apreensão do mundo e o fato de investigar é por si só um desafio ao pensamento.

O riso nos séculos XVII e XVIII é interpretado de duas maneiras: uma opõe o riso à norma e à verdade – é o “riso clássico” de Bakhtin – e outra apresenta duas teorias que se referem, sobretudo, à tradição teórica inglesa: a da superioridade e a ideia do riso malevolente, com Hobbes, e a do contraste e a ideia do riso benevolente, com Tave. Esta última conseguiu mais adeptos no decorrer do século XVIII, o que contribuiu para a instituição do “humor inglês”.

Embora o humor inglês tenha se embrenhado pelos caminhos do absurdo, ele está longe de desaparecer na Inglaterra. Ao contrário, é lá que ele renasce, só que não se trata mais do humor inglês, inimitável e único, porque, ao longo do último século, ele foi se ramificando, se dividindo e, com sua autoridade e seu prestígio, cobrindo e colorindo com uma aparência de filosofia as mais refinadas, grosseiras, exóticas e familiares formas do riso.

Na França (Antigo Regime), onde imperavam as normas sociais e políticas, devia-se evitar o ridículo – o termo pode ser entendido enquanto algo risível ou enquanto “erro”, “vício” ou “desvio” –, mas, na Inglaterra, com o liberalismo, os “desvios” em relação à norma eram considerados positivos.

O riso e o risível remetem ao *nonsense*, ao inconsciente (Freud), ao que não é sério; à transgressão da ordem social ou da linguagem normativa – aliás, de acordo com Freud (1905), a transgressão da língua se faz em nome do riso. Nesse sentido, pode-se dizer que o riso corresponde à outra “metade”, como diz Alberti (1999), ou ao outro lado da sociedade ou da linguagem.

É desse modo que o riso surge na Idade Média, como o riso popular, com toda a riqueza de suas manifestações: nas festas públicas carnavalescas, nos ritos e cultos cômicos, com bufões, tolos, gigantes, palhaços...

O riso na Idade Média, que era apenas um gênero que ocupava o lugar mais baixo na hierarquia da literatura renascentista, porque era considerado um divertimento ligeiro ou ainda um castigo para seres inferiores e corrompidos, ganha na obra de Rabelais uma função que vai além da diversão, na medida em que Bakhtin analisa o carnaval e o grotesco como um tipo de comunicação em que regras de etiqueta, decência e distância entre os interlocutores não precisam ser seguidas. Essa hierarquia dos gêneros, mesmo que de forma rudimentar, se encontrava instaurada no fim do século XVI e foi responsável pelo título de “autor divertido” dado a Rabelais, cujo livro, aliás, marca o apogeu do riso nesse século.

Há, em seguida, uma descida abrupta do riso dentro dessa hierarquia e, a partir do século XVII, com o Renascimento, a história do riso toma novos rumos. O riso, nesse momento, passa a ser a expressão da consciência nova, livre, crítica, e assume dentro dessa nova teoria uma significação positiva, criadora, diferenciando-a até mesmo das teorias e filosofias posteriores que enfatizam as funções denegridoras do riso, como a teoria de Bergson – o riso surge à medida que um encadeamento lógico, que perde seu ritmo, dá lugar a

um novo encadeamento absurdo, mas continua a ser julgado pelo encadeamento anterior. É essa lógica do absurdo a responsável pela comicidade de um enunciado.

Dentro dessa nova perspectiva renascentista, o riso passou a ser visto como uma das formas que melhor expressavam a verdade sobre o mundo e sobre o homem, como um ponto de vista que percebia as coisas de um outro modo e que, portanto, era igual ou mais importante que o sério, e ainda como o único que podia ter acesso a certos aspectos do mundo, embora a sociedade da época se mantivesse irredutível diante desses novos argumentos.

Esse caráter teórico – e não apenas prático – atribuído ao riso e que se baseava em fontes antigas também contribuiu para que, aos poucos, ele passasse a ser aceito como uma forma universal do mundo. Aliás, Rabelais foi um dos autores que buscou em Hipócrates, mais especificamente no antigo e novo *Prólogo ao quarto livro*, fundamentos para essa teoria. Assim, passaram a ser valorizados em sua obra não apenas a virtude curativa do riso e a importância da alegria (do médico e do paciente) em tratamentos de doenças, mas também sua filosofia (*Romance de Hipócrates*), dentro da qual se considerava, entre outras coisas, o riso como o maior privilégio espiritual do homem, um dom de Deus. Aristóteles dizia a esse respeito que a criança só começa a rir quarenta dias depois que nasce, e é só então que ela se torna ser humano.

Relegado para fora de todas as formas oficiais da ideologia, da vida, da religião e do comércio humano da Idade Média, o riso e a alegria deram origem a formas cômicas (cultos, ritos e festas) como uma forma de legalizar o que havia sido excluído. As “festas dos loucos”, por exemplo, caracterizavam-se por degradações grotescas dos ritos e símbolos religiosos, tanto no plano material quanto no corporal: embriaguez, obscenidades, grosserias, desnudamento... e mantiveram-se durante muito tempo na França. Essa festa é a que melhor representa o riso festivo (ou o chamado riso carnavalesco).

Diferentemente do riso satírico da época moderna, esse riso é popular – se opõe à reação individual diante de um fato isolado –, uni-

versal, visto que tudo é cômico e percebido por todos enquanto tal, e ambivalente, i.e., alegre e cheio de alvoroço, burlador e sarcástico, e, assim, “expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão todos incluídos os que riem” (op.cit., p.11).

Aos poucos, o riso da festa popular foi se decompondo, perdendo seu universalismo e em nenhum outro momento da história Rabelais foi tão pouco compreendido como no século XVIII, quando se cultivava a concepção mecanicista da matéria, o utopismo abstrato e racionalista e as generalizações das Luzes. E ao mesmo tempo em que se dava essa decomposição, formavam-se novos gêneros da literatura cômica, recreativa e satírica que caracterizarão o século XIX, como o riso retórico, sério e sentencioso.

É só a partir da segunda metade do século XIX que a obra e a vida de Rabelais transformam-se em objeto de estudos, inclusive de monografias que analisam o aspecto histórico e filológico de seus textos, e no século XX se realizam estudos mais amplos.

Bergson, em seu tratado *Le rire* (1900), fala no riso como algo que tem uma significação social. Para Bergson, o riso e o cômico (aquilo de que se ri) são um desvio negativo em relação ao que é dado por natureza, um desvio do vivo, e têm uma função social – eles devem ser corrigidos para que se estabeleça a ordem. O homem ri para corrigir a rigidez e a resposta está na sociedade. O efeito cômico é, na verdade, resultado de uma desarmonia nessa vida social, algo ligado ao aspecto físico do corpo, diferente da “comicidade das palavras”, que estaria mais próxima do chiste no que diz respeito ao aspecto físico da língua.

Para ele, o humor é a transposição da moral (norma de comportamento ligada à emoção) para o mecânico (comportamento dos homens e animais que visa satisfazer seus instintos básicos); ele analisa seu objeto pela intuição, isolado de qualquer sentimento, porque a moral está comprometida.

Aliás, tanto a desarmonia quanto o aspecto social foram resgatados por Bakhtin (1999) em seu estudo sobre o riso. Segundo esse autor, em Rabelais, a visão da tradição da cultura popular da

Idade Média e do Renascimento é marcada pelo riso impiedoso que afronta o poder instituído, a cultura oficial, o tom sério, religioso e feudal.

Em um estudo recente publicado no artigo “Polyfonctionnalité du rire dans une interaction finalisée entre deux apprenants”, De-jean (*in* Colletta, 2001) propõe alguns tipos de riso que servem para:

- a) marcar uma avaliação positiva: o riso daquele que propõe algo “engraçado” é um riso de autossatisfação (ligado à sua produção humorística), e o do seu interlocutor – que com frequência concorda com o locutor – assumiria o valor de avaliação positiva, pois, na medida em que o papel dele é avaliar a proposição do emissor, quando ele ri simultaneamente com o locutor pode-se considerar que concorda, gosta do que foi dito. Esses risos são, assim, a expressão de uma emoção positiva e vão em busca de uma convivência pelo locutor; eles contaminam – positivamente – a relação entre os interlocutores e reforçam a ligação entre eles;
- b) ser um modalizador: às vezes, o interlocutor pode não compartilhar do riso do locutor e para atenuar uma possível situação de “mal-estar”, ele (interlocutor) sorri; outras vezes, o próprio locutor pode rir para “livrar” seu interlocutor de se sentir pressionado a avaliar – positivamente – seu enunciado;
- c) ser um riso reparador e de descontração: eles surgem para relaxar, atenuar um momento de tensão da interação;
- d) ser um riso ameaçador: um riso que zomba e ameaça a face do outro;
- e) ser um riso estruturante: ele manifesta uma sincronia (convivência) na interação, sincronia esta conseguida pelos interlocutores que adaptam reciprocamente condutas conjuntas. Segundo C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p.23-4), esse tom na interação é, ao mesmo tempo, efeito, sintoma e causa do bom nível de relacionamento entre eles;

- f) marcar o fim de uma conversa: o riso aqui é sinal de um acordo (negociação) mútuo entre os interlocutores de que essa etapa da interação chegou ao fim; e
- g) pontuar a interação: o riso funciona aqui como um procedimento de construção do diálogo, um apoio do discurso, um marcador de estruturação da conversação.

Feitas essas considerações sobre o riso, passemos aos comentários a respeito da ironia.

1.3 E a ironia?

A origem do termo se encontra no grego *eiróneia* (interrogação) e no latim *ironia*. Trata-se de uma figura de pensamento em que se diz, com sarcasmo, o contrário do que se pensa ou sente, seja por pudor em relação a si, seja com intenção depreciativa e sarcástica em relação ao outro. Por depender muito do contexto extralinguístico, é difícil exemplificar a ironia.

Ao receber a herança de Sócrates, Cícero vulgarizou e humanizou a ironia, considerando-a um ornamento e um instrumento de eloquência. Em seguida, Quintiliano viu nela um procedimento cômico próximo da brincadeira (*plaisanterie*) e a reduziu a um embelezamento do estilo, a uma figura de retórica.

Outro procedimento também frequente da ironia é a transposição estilística, assim, além da brincadeira dita de um modo triste, existe a coisa triste dita de um modo alegre. Essa transposição pode afetar os níveis de estilo, i.e., uma pessoa simples pode passar a falar se valendo de um estilo mais sublime e um sujeito nobre pode fazer uso de um estilo mais familiar, gerando ironia e humor.

Desse modo, à medida que mudamos a linguagem (transposição linguística), que é o principal veículo das evidências sociais, suprimimos automaticamente as evidências, e aquilo que antes era perfeitamente aceitável e inteligível torna-se absurdo (efeito de

ironia). Nesse ponto, não se trata mais apenas de uma mera transposição formal, mas uma transposição que imprime, que coloca a personalidade e esconde todas as evidências de nação, classe ou religião.

A esse respeito, Escarpit (1967, p.101) dá o exemplo de um monólogo cujo narrador, ao assistir a uma missa, começa a imaginar que o padre que ele vê no altar, celebrando e gesticulando, na verdade é um homem que procura seu chapéu, e todas as fases do ritual são interpretadas em função desse chapéu. Essa transposição causa um riso ao mesmo tempo franco e escandalizado e – essa última reação – poderia suprimir o riso não fosse o perfeito tom humorístico. A tensão irônica se encontra aqui no seu ponto máximo.

Cohen (1992) também fala em figuras, só que é do enunciado: é uma classe que dificilmente esgotará o conjunto de figuras – atuais e futuras. A ironia, a primeira mencionada por ele, se assemelha ao oximoro, mas a posição é substituída pela pressuposição; ela consiste em dizer o contrário do que se diz, seja no contexto ou no texto.

Já na classificação proposta por Freud (1905), a ironia é considerada como sendo uma subespécie do cômico, através da qual se diz, de uma maneira indireta, o contrário do que se pretende comunicar. A real mensagem fica a cargo do tom de voz, de algum gesto ou pequenas indicações. É claro que a outra pessoa (interlocutor) precisa estar preparada para entendê-la, para sentir o efeito de um prazer cômico, caso contrário haverá um mal-entendido.

Mas a ironia não é apenas retórica, ela é também dramática. Isso quer dizer que nesse tipo de ironia a personagem – ou o grupo – não partilha de um segredo conhecido por outros personagens e pelo público. Daí o biombo e a cortina que o dramaturgo utiliza para garantir a situação irônica. O personagem “cego” se vinga “cegando” o público que está louco para rir à sua custa.

Esse mecanismo de “cegueira” (o público ignora e é seduzido a continuar nesse estado), que dá um tom amargo ao humor de Charles Chaplin, por exemplo, é a fonte de toda ironia dramática e, na medida em que as relações sociais também são dramas, de toda

ironia social. Mas explorar o lado humorístico desse mecanismo é difícil se considerarmos que o público não rirá tão facilmente de seu próprio engano ou da superioridade do personagem. A esse respeito, vale a pena citar uma passagem de Escarpit (1967, p.106):

Um homem escorrega em uma casca de banana diante de dez pessoas: se ele ri, é humor. Dez pessoas escorregam em dez cascas de bananas diante de um homem: se ele ri, é imprudente.

Diante disso, é fácil compreender que a ironia resulta numa manifestação de crueldade coletiva e que todos esperam que um dia o domador seja devorado pelo leão.

De acordo com Held (1980), a ironia opõe dois elementos distintos e distantes e é mais dura, implacável e frequentemente definida como modo de narração que faz ouvir uma verdade fingindo dizer o contrário. Já o humor denuncia o absurdo do que parece normal (hábito), é mais sutil que a ironia, visto que supõe uma contradição de natureza interna; é uma distância e às vezes se tingem de sarcasmo, o que faz com que tanto ele quanto a ironia estejam intimamente ligados. É essa ligação existente entre eles, somada ao fato de ambos serem jogos (exemplo: quando se diz que uma porta joga), não dogmáticos, abertos e disponíveis, que torna a distinção entre eles mais difícil.

Diante disso, podemos identificar a ligação existente entre a ironia e o humor, em concordância com Escarpit (1967), se pensarmos na inocência: segundo o autor, a inocência é uma das atitudes de base do humorista, e, assim sendo, ele fará uso dela para criar seus personagens. É através dos olhos de um turista estrangeiro que o humorista criará a ironia (Escarpit, 1967, p.95).

Para Schopenhauer, a ironia é a brincadeira escondida atrás do sério, e o humor, o sério que se esconde atrás da brincadeira. Bergson, por sua vez, diz que a ironia consiste em enunciar o ideal fingindo que é real, dissimulando o sério por trás da brincadeira. Ao contrário do que acontece com a ironia, no humor, o real não é objeto do riso por não se adequar à ideia, mas a ideia mesma se

transforma em objeto de riso ao não se adequar ao objeto. Por isso, Schopenhauer diz que enquanto a ironia é objetiva, se dirige aos demais, o humor é subjetivo, se refere a nós próprios.

Não encontramos humor no riso corretivo de Bergson; o riso é o irrisório da ideia, a fragilidade da ideia no seu encontro com a coisa. O humor examina quase anatomicamente seu objeto, desce até o mais fundo da vulgaridade, da estupidez, do mal, com a fria e aplicada indiferença com que se executa uma autópsia, como se fosse certificar-se de que falta a ideia. O sério é exatamente essa fragilidade – da ideia na coisa –, e não a possível conformidade entre ambas que a brincadeira momentaneamente ocultaria. Por isso podemos dizer que, se a ironia começa seriamente e acaba rindo, o humor começa rindo e termina com seriedade. O humor é a extravagância, a loucura ou palhaçada. A humilhação é em sua essência humor.

Por fim, na visão de Ducrot (1984b), para que a ironia exista, é preciso fazer “como se” o discurso realmente fosse verdadeiro na própria enunciação. O locutor faz com que o outro “escute” um discurso absurdo, que não pertence a ele, como um discurso distanciado. Falar ironicamente é apresentar a enunciação como algo que expressa a posição de um enunciador,¹⁴ posição esta da qual o locutor não só não assume a responsabilidade como a sustenta enquanto um absurdo. É com base nisso que o autor define o humor como uma forma de ironia que não assume nada nem ninguém, e é por esse motivo que o enunciador ridículo não tem identidade específica.

1.4 O chiste em Freud

Ainda na tentativa de perseguir o humor (discursivo), buscamos nos chistes – aos quais, aliás, Freud (1905) dedicou toda uma obra – pistas para cercá-lo.

14. De acordo com Ducrot (1984b), o enunciador é para o locutor o que o personagem é para seu autor.

O chiste é uma forma de comunicação que necessita, em geral, de três “atores”: o criador, o ouvinte e a pessoa visada pela anedota. Tanto o criador do chiste quanto aquele que ouve a história engraçada se colocam na posição de “filhos” que se tornaram cúmplices diante do “pai todo-poderoso”. Tem-se assim uma situação edipiana na qual se inserem o criador, o ouvinte e a pessoa visada (dimensão imaginária) e fora da qual o humor é inconcebível.

Em geral, esse chiste proporciona, àquele que ouve, prazer e o faz rir. Tal sentimento decorre, segundo Freud, da técnica e do propósito do chiste. Nesse sentido, ele pode ser definido enquanto uma atividade que tem como objetivo derivar prazer dos processos mentais (intelectuais ou de outra natureza). A produção de prazer corresponde, aqui, a uma economia da despesa psíquica. No caso dos chistes verbais, esse princípio de economia se encontra no uso de um número reduzido de palavras ou de palavras parecidas.

Nos jogos de palavras – considerado por Freud como um grupo desses chistes –, a técnica consiste em focalizar a atitude psíquica no que se refere ao som da palavra, assim, a apresentação acústica da palavra ocupa o lugar da significação. Isso garante um alívio para o trabalho psíquico na medida em que não é mais necessário o esforço requerido no uso sério das palavras. Quando são as crianças que fazem uso desses jogos, elas esperam que palavras parecidas ou idênticas tenham o mesmo sentido – porque para elas as palavras são coisas. É desses jogos e dos equívocos que deles surgem que os adultos riem. O prazer que emerge desse jogo, ou ainda desse “curto-circuito” operado entre as ideias, será maior quanto mais distantes forem os dois círculos de ideias ligados pela mesma palavra.

Observando o comportamento da criança durante a aquisição do vocabulário de sua língua materna, é possível notar seu prazer em brincar com as palavras, em reuni-las sem a preocupação de que elas façam sentido, apenas para exercitar sua capacidade – instintiva – e a partir delas conseguir efeitos gratificantes, como o ritmo ou a rima (repetição do que é similar, similaridade de som, etc.). São esses efeitos que encorajam a criança a continuar com os jogos, não importa, nesse momento, se as palavras têm sentido ou se as

sentenças têm coerência. Para Freud, esse momento corresponde ao primeiro estágio dos chistes.

Com o passar do tempo, esse prazer – bem como o da atividade imaginativa – vai lhe sendo proibido pela escola (ver item 3.3), pelo pensamento lógico, pelas regras que a língua lhe impõe e pela consciência de que se trata de construções absurdas, que fogem às combinações previstas dentro dessa língua. Nessa fase, a menos que seja acidentalmente, o jogo é rejeitado.

É só bem mais tarde, sobretudo na adolescência, em que se quer construir uma identidade própria a partir do rompimento com as regras impostas, que os jogos e certas manipulações linguísticas voltam a ter lugar – por exemplo, através da criação de uma linguagem secreta que identifique um grupo. A simples atração de ir contra aquilo que é proibido pela razão parece justificar esse “retorno à infância” – como o próprio Freud afirma –, o prazer no uso do *non-sense*, dos absurdos e das idiotices, característico dos rapazes, dos estudantes universitários. O que o estudante e depois o adulto querem de volta é o prazer na liberdade de pensar como se fosse uma espécie de compensação para a inibição intelectual. Na verdade, para Freud, “o homem é um ‘incansável buscador de prazer’, prazer este que procede de uma economia na despesa psíquica ou de um alívio da compulsão da crítica” (p.123-4).

É nesse sentido, como uma maneira de transpor as barreiras impostas pela crítica e prolongar o prazer, que se obtém com o jogo, que Freud fala do surgimento do gracejo. É como se existisse uma intenção, em permanente vigilância, de produzir prazer (verbal), e quando surge uma oportunidade, ela capta a ocasião e entra em ação. O gracejo corresponde ao segundo estágio dos chistes, embora não pareça haver uma fronteira explícita entre ele e o chiste propriamente dito. A única diferença parece residir no fato de que o significado que compõe a sentença no gracejo não precisa ter validade, ou ser novo, basta que haja satisfação em tornar possível aquilo que a crítica proibia. Trata-se de atribuir um sentido às combinações de palavras que não fazem sentido e à união absurda de

pensamentos, e para isso empregam-se nos gracejos os métodos técnicos¹⁵ dos chistes. À medida que esse gracejo adquire substância e valor, ele passa a ser considerado um chiste. A capacidade para produzir gracejos parece estar em qualquer pessoa com boa disposição, já o chiste, apenas algumas pessoas são capazes de fazê-lo, tenham ou não disposição. Freud descreve o momento em que o chiste é produzido como um repentino relaxamento da tensão intelectual (p.158). Eles aparecem involuntariamente, não quando queremos. Sobre sua elaboração, o autor assim escreve:

[...] a elaboração do chiste, como já comentamos, revela-se na escolha do material verbal e das situações conceptuais que permitirão ao velho jogo com palavras e pensamentos resistir ao escrutínio da crítica; com esse fim em vista, toda peculiaridade de vocabulário e toda combinação de sequência de pensamento devem ser exploradas da maneira mais engenhosa possível. (p.126)

[...] o chiste é um jogo desenvolvido. (p.168)

Os chistes ensinam, assim, que o prazer (de um chiste) é resultado do jogo com as palavras ou da liberação do *nonsense*, e seu significado tem como objetivo apenas proteger o prazer ao qual a crítica poria um fim. Freud diz que ele não está ao dispor de qualquer pessoa, apenas daqueles que possuem “espírito” (*witz*), uma espécie de capacidade especial herdada ou de determinante psíquico que favorece sua elaboração.

O chiste é maldosamente engraçado, criativo, cria novas palavras e se vale de suas ambiguidades, provoca fusões para evocar novos sentidos, seja a partir dos sons, rimas, trocadilhos, rítmicas sonoras. Para fazer essas fusões, ele ao mesmo tempo se vale do código e o infringe, usa e abusa de figuras de linguagem, tais como a

15. Embora Freud afirme que há pouca coisa a dizer sobre esses procedimentos, ele diz que a técnica consiste no uso de métodos que preservem o prazer apesar das objeções que a crítica impõe.

paranomásia, o calembur, a palavra-valise,¹⁶ a onomatopeia, os polissíndetos, isso sem mencionar os anacolutos e as elipses, que se, por um lado, causam uma ruptura no texto, por outro constroem sua estrutura.

Por isso, ele precisa de um interlocutor, não pode ser feito apenas para si. A própria pessoa que elabora o chiste não pode rir dele, como acontece com um fato cômico, por exemplo. Assim, pode-se dizer que o cômico depende da existência de duas pessoas: a que conta (primeira) e a em quem se constata o cômico, e a fonte de prazer está nas pessoas – e às vezes nas coisas; o chiste enquanto jogo (estágio inicial) não necessita dessa pessoa-objeto, mas, quando se encontra no estágio do gracejo – considerando que se teve sucesso em protegê-lo da razão –, necessita de uma terceira pessoa a quem se possa comunicar o resultado, e sua fonte de prazer está no próprio sujeito, não em pessoas externas. O chiste se dá, assim, entre a primeira e a terceira pessoa e o cômico entre a primeira e o objeto, mas ambos têm como objetivo conseguir prazer de fontes intelectuais.

A realização de um chiste depende, assim, de *um reconhecimento implicitamente partilhado pelos interlocutores* – a que chamaríamos de conivência, nos termos em que ele será descrito no item 2.2 dedicado ao tema – de que a nova significação produzida pode ser inserida como mensagem no código da língua.

A esse respeito, Todorov (1978), ao estudar os chistes, traz à tona a necessidade de dois tipos de trabalho: um de figuração, que chame a atenção do ouvinte e o leve a procurar uma nova interpretação, e outro de simbolização, que consiste em induzir um segundo sentido com base num primeiro. O primeiro sentido está no

16. Nela, dois significados se misturam numa só palavra:

G A, aos 3; 3 anos voltava da escola com a mãe e com o irmão:

M – *Vocês querem macarronada com molho de salsicha ou cachorro-quente no jantar?*

G A – *Eu quero “cacharronada”.*

M – *“Cacharronada”?*

G A – *É, eu adoro os dois.*

contexto sintagmático, aquele que está contido nas frases vizinhas e na situação enunciativa, é o primeiro que vem à mente; o segundo sentido, o novo sentido que se impõe, está no contexto paradigmático, i.e., no saber compartilhado entre os interlocutores e a sociedade à qual eles pertencem.

Essa ação simultânea dos dois contextos parece estar presente também nos trocadilhos (calembur) em que um só significante presente evoca dois significados, o seu e o de um parônimo (op.cit., p.292). Mas, de qualquer modo, seja o primeiro sentido (exposto) que aparece, seja o segundo (imposto ou surpresa), ambos contribuem para a construção do chiste.

Ainda para a realização desse chiste, Freud acrescenta a necessidade da existência de uma pessoa convincente na sua performance (voz e corpo), que não possua uma predisposição ao sério; ao contrário, ela deve estar eufórica, embora deva se mostrar séria à terceira pessoa. Por outro lado, a terceira pessoa deve estar em comunhão com o emissor, deve ser benevolente ou ao menos neutra para colaborar com o sucesso do chiste e evidenciar seu prazer com uma explosão de riso. Esse riso que se origina do chiste é sinal de prazer e, nesse sentido, pode-se dizer que ele é um presente ao ouvinte. É claro que a pessoa que conta um chiste também está provocando seu próprio riso – e prazer – porque quando ela o conta, de modo sério, causando o riso no outro, acaba também por se juntar ao ouvinte com um riso (embora moderado). No caso do humor, a atitude humorística é um dom raro, muitos nem têm a capacidade de usufruir desse prazer que lhes é presenteado.

Entre os métodos técnicos levantados pelo autor – que nem mesmo ele pôde enumerar – estaria aquele que permite livre trânsito aos pensamentos, que são usuais no inconsciente e que, frequentemente, são tomados por “raciocínios falhos” no consciente ou, como ele próprio chama, pelo *nonsense*. Um chiste que se vale da técnica do raciocínio falho, que se mostra como absurdo, pode produzir um efeito cômico.

Embora Freud tenha uma visão fisiológica do riso que não interessa ao nosso trabalho, algumas de suas observações são perti-

nentes aqui. Por exemplo, o fato de que o riso é resultado de uma distração da atenção (consciente) do ouvinte e de que só se realiza se o chiste se colocar como um elemento-surpresa, ou seja, se for uma novidade para o ouvinte. Desse modo, um chiste, para ser bem-sucedido, necessita sempre de um novo ouvinte.

Um outro recurso que colabora para intensificar o efeito do chiste – embora não seja condição necessária – é o uso do *nonsense*. Vale dizer sobre o *nonsense* ou sobre os chistes *nonsense*¹⁷ ou conceituais, como Freud assim os denomina, que se trata de um jogo com pensamentos – e não de um jogo com palavras como os chistes verbais. Eles proporcionam prazer a quem os conta, mas irritam o ouvinte, que, apesar de enganado, não se sente tão aborrecido devido à possibilidade de (re)contá-los em outra ocasião.

Para Freud, o humor não se resigna, desafia. Implica o triunfo do eu e do princípio do prazer que consegue se afirmar diante da realidade desfavorável. Para ele, não existe o senso de humor, mas, independentemente da razão, o humor é o alvo ideal das pessoas que riem. Para as que não entendem esse humor, que são privadas dos prazeres raros, ao contrário, pode ser ofensivo, mas sem dúvida revela uma inadequação à sua categoria social ou à sua faixa etária.

Ingenuidade, superioridade e zombaria

A ingenuidade introduzida pela representação infantil evoca o tempo em que o adulto, ainda criança, vivia essa causalidade mágica. Muitas vezes, rimos de algumas coisas que as crianças falam e em alguns casos elas parecem ignorar o valor cômico de seus ditos. Trata-se, em geral, de descobertas e confusões involuntárias das crianças que agradam mais os adultos e que podem se manifestar através de jogos de linguagem, criações lexicais, confusões fonéticas (homofonias) e semânticas (polissemias). E a graça que achamos de suas produções pode ser reforçada pela persistência da

17. Exemplo: “A vida é uma ponte suspensa”, disse o homem. “Por quê?”, perguntou o outro. “Como posso saber?”, diz o primeiro (p.133).

criança em seu “erro” e na sua insistência (séria) em tirar conclusões lógicas de um raciocínio que elas não percebem que é falso.

Assim, segundo Freud, um outro efeito que pode originar o riso é o ingênuo. Quando se trata dos chistes inocentes, o efeito que se tem – e que pode ser atribuído ao conteúdo intelectual do chiste – é mais moderado e, em vez da súbita explosão de riso, o que se tem é um leve sorriso que traduz um sentido de satisfação do ouvinte. Estendendo essa referência ao chiste ao trabalho aqui em questão sobre o humor, é possível entender nos dados, ora o aparecimento de risos, ora de sorrisos. De acordo com o mesmo, ele seria o tipo cômico mais próximo do chiste. Quando *G* (3; 11), por exemplo, na hora do lanche, em casa, sem perceber a troca, diz: *essa bolacha tá com pouca margarida*. Nesse caso, ela estaria produzindo algo que se assemelha a um chiste verbal por similaridade fônica.

O que diferencia a ingenuidade do verdadeiro chiste é que, no caso da criança, ela não pretendeu fazer um chiste tendo um *arrière fond* em mente, nem utilizando suas técnicas, mas tentou, de boa fé, dizer algo sério com base no conhecimento que ela possui – ou na falta dele! Aos olhos do interlocutor – a terceira pessoa do chiste –, é como se o locutor vencesse sua inibição para produzir o enunciado que causa riso, mas de fato não há inibição para ser perdida, porque ele não a possui; se ela souber o que está fazendo, não se trata mais de ingenuidade, mas de imprudência. Por isso, o interlocutor ri – e não se irrita ou se indigna. Apesar disso, seja nos chistes, seja nos enunciados ingênuos, a origem do prazer (verbal e no *nonsense*) está na suspensão da inibição na pessoa que os produz.

Pode existir, contudo, um tipo de ingenuidade enganadora: acredita-se que a criança tenha falado determinada coisa por ingenuidade, mas, na verdade, essa ingenuidade não existe, ela está apenas desfrutando dessa posição de liberdade que adquiriu diante do adulto. Nesse caso, o resultado é a gozação ou a zombaria¹⁸ por parte da criança.

18. Os termos “zombaria” e “gozação” aparecem no dicionário Houaiss como sinônimos – aliás, o termo “ironia” também aparece como sinônimo deles. Des-

Mas às vezes é o adulto quem zomba da criança ao fazer uso dessa ingenuidade. Feuerhahn (s. d.) diz que o riso, nesse caso, corresponde a uma negação de qualquer identificação com a criança – que ele foi um dia – e reforça a identificação com o adulto agressor que um dia fez a mesma coisa com ele.

A criança é sensível à presença do adulto e às expectativas que ela supõe nele. Diante disso, seus comentários de certa forma expressam uma necessidade que ela tem de mostrar que sabe, que conhece a verdade, que é esperta e não se deixa enganar; uma necessidade de afirmar sua superioridade, sua melhor adaptação. Para tanto, ela se vale de brincadeiras “bobas”, absurdos, adivinhas que lhe permitem manipular a revelação da solução que o outro geralmente não consegue descobrir. A alegria da vitória sobre a adversidade implica a degradação de seu rival, ambos os componentes se misturando no divertimento das crianças.

A desventura (a queda, os tropeços, a perseguição) é cômica não só na infância, mas também na idade adulta; nós rimos da posição inferior do outro, porque ela conforta, eleva nossa autoestima.

1.5 O humor na criança

Feitas essas considerações a respeito do primeiro grande estudo sobre o humor em crianças, através da noção de chiste, faz-se ne-

tacamos, aqui, parte de algumas das definições apresentadas: “gozação”, [...] comentário divertido ou perverso, mas com graça, que se faz sobre alguém ou algo [...] zombaria, brincadeira; “gozar”, [...] rir de alguém ou fazer-lhe uma brincadeira, por divertimento; caçoar, chacotear, [...] tripudiar sobre (alguém), rindo dele ou escarnecendo-o; debochar, zombar, ironizar; “zombar”, rir de (alguém ou algo); fazer caçoada por brincadeira ou para provocar [...] zombar dos defeitos de alguém; “zombaria”, o que é dito ou feito com intenção de provocar riso ou hilariedade acerca de alguém ou algo; [...] ação ou dito depreciativo; atitude ou manifestação de desdém, menosprezo ou ridicularização de alguém ou algo; [...] gozação [...] ironia (A. Houaiss et al., *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001).

cessário tecer alguns comentários sobre algumas outras pesquisas que também se preocuparam com o humor na/da criança. Entretanto, devemos ressaltar que não se trata de fazer neste item uma apresentação completa dessas pesquisas, em primeiro lugar porque a maioria delas foi realizada por psicólogos cujas preocupações giravam em torno dos aspectos cognitivo, desenvolvimentista e emocional. Não que elas não sejam importantes, mas não são prioridades – nem desprezadas – neste trabalho, cujo foco é essencialmente o enunciado humorístico. Em segundo lugar, vale dizer que não temos a pretensão de desvendar a origem do humor na criança como a maioria dos trabalhos até então realizados – mesmo porque não acreditamos que seja possível apontar, pontuar esse momento –, mas de colocar em evidência, através dos dados que coletamos, um humor infantil precoce desacreditado. Por fim, devemos dizer que outras pesquisas aparecerão ao longo do trabalho a fim de atender à nossa necessidade de evocar o que existe sobre determinado elemento humorístico.

A referência que usamos como ponto de partida para nossa pesquisa foi o livro escrito por Françoise Bariaud (1983) intitulado *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Como o próprio título sugere, trata-se de desvendar o humor no momento em que ele emerge. Para tanto, a autora parte de dois princípios que lhe são essenciais: o de que deve haver um domínio por parte da criança sobre o humor e o de que existe um sentido subjacente ao que ela chama de incongruência (ver item 2.3) que é componente determinante para a identificação das origens desse humor. Seu estudo baseia-se nas respostas de crianças entre 7 e 11 anos que explicitaram a(s) razão(ões) pela(s) qual(is) achavam ou não determinado desenho engraçado.¹⁹

Apesar das inúmeras contribuições que essa obra pode trazer, sobretudo quanto às categorias de análise – temos nela referências sobre a realidade e a ficção, sobre aquilo que não é normal para as crianças, etc. –, ela tem algumas limitações. A primeira refere-se ao

19. A respeito do porquê do riso, Bariaud diz que esse tipo de questionamento é típico de um psicólogo.

fato de se tratar de um estudo das reações das crianças diante de desenhos. Como diz a própria autora, seus dados não permitem desvendar o que desencadeou o riso das crianças, mas a razão pela qual elas não riem. Assim, não apenas não foram levadas em consideração as criações humorísticas das crianças (e isto exclui também os mecanismos que elas usaram, o contexto de produção, etc.), como também, devido à natureza dos desenhos escolhidos, a idade mínima das crianças teve de ser 7 anos. Segundo ela, a criança menor de 4 anos, em geral, não pode explicitar o sentimento daquilo que é “engraçado”, e sua preocupação era justamente a de analisar as respostas de sujeitos capazes de julgamento e de explicitações sobre uma situação humorística. Mas será que um estudo realizado com crianças dessa idade – embora eventualmente ela faça algumas referências a crianças mais novas – dá realmente conta de registrar a gênese do humor na criança, como pretende a obra? A própria autora diz na introdução de seu trabalho que ela “gostaria de ter podido desvendar em que momento o humor aparece no curso do desenvolvimento do indivíduo...”.²⁰ Um outro problema que poderíamos apontar é o fato de os risos e sorrisos terem sido desencadeados por desenhos – e não enunciados – e que, portanto, não podemos ter certeza se a criança riu ou sorriu de algo estranho ligado à parte gráfica desses desenhos.

Para Bariaud (1983), o humor é desencadeado pela incongruência, ou seja, uma discordância na ordem habitual das palavras ou das coisas, associada ao que ela chama de adesão afetiva. No que se refere a essa incongruência (não normal), o que diferencia as crianças dos adultos é que as primeiras respondem a ela de maneira não realista, i.e., diante de um palhaço com dois narizes, por exemplo, elas não vão dizer algo do tipo “isso não é possível”, “um palhaço não tem dois narizes” (na realidade), por isso não é engraçado; ao contrário, ele é justamente engraçado por essa razão,

20. “[...] J’aurais voulu pouvoir déceler à quel moment l’humour apparaît dans le cours du développement de l’individu” (Bariaud, 1983, p.19).

porque joga com algo que não é possível num mundo real, mas num mundo imaginário.

No que se refere à adesão afetiva, René Zazzo – que escreveu o prefácio do referido livro – se pergunta se essa cumplicidade entre os interlocutores está realmente ligada ao humor, zombaria gentil, humildade, uma forma mais sutil pois se sustenta em si próprio, ou à ironia, maldade hostil. Para ele, Bariaud tratou da ironia em seu estudo com as crianças, e não do humor, considerando que “o humor reside mais nas palavras que nos traços gráficos [...]. Como imaginar, aliás, que um desenho possa expressar a humildade, a distância de si mesmo? Seu alvo é exterior ao desenhista e ao destinatário. Para ele, a ironia precede e prepara o humor, forma tardia de inteligência à qual, portanto, não se teria acesso antes da adolescência” (Bariaud, 1983, p.11-2). Nós nos perguntamos se essa última afirmação seria realmente verdadeira e procuraremos respondê-la com base em nossos dados, no momento da análise.

Ao contrário de Bariaud, Paule Aimard (1988) acreditava – e nós também – na precocidade do aparecimento do humor. Para ela, desde que nasce, o bebê é capaz de reconhecer a voz, o rosto de pessoas de sua família, reconhecimentos estes que criam um contexto familiar no qual a criança vai progredir, imitando, adquirindo hábitos e exercendo atividades que vão compor o seu *savoir-faire*. É o que ela denomina de pré-humor, i.e., algo que está no centro de cada sujeito, um caminho em direção ao humor – mas que ainda não é humor – e que, portanto, só poderia ser identificado a partir de testemunhos dos pais que confeccionariam uma espécie de diário de registro desses momentos que o antecedem.

A fim de demonstrar esse caminho, Aimard recorre à obra de Freud (1905) – à qual nos referimos no item anterior – e associa algumas noções tratadas por ele à sua pesquisa sobre o humor.

Na primeira noção, o humor estaria ligado à ideia de liberdade, de triunfo do narcisismo e da afirmação e vitória do “eu”. A partir dela, é possível identificar os primeiros traços de humor na criança quando esta se encontra diante dos “espinhos da realidade” e deve obedecer ao adulto, aquele que sempre tem razão e que é o mais

forte. É nessas situações que a criança tem comportamentos que o adulto sente ou interpreta como humorísticos.

A criança quer consolidar sua própria imagem e para isso precisa encontrar um lugar entre as pressões da realidade exterior e o prazer, que ela quer preservar. O ego não se deixa abalar pela realidade, ao contrário, ele permite ver que ela pode se tornar fonte de prazer, prazer esse que é a característica essencial do humor.

Reúna afirmação de si, princípio do prazer e organização de uma realidade suportável e você terá uma primeira ideia do lugar ocupado pelo humor na economia psíquica, fornecendo, em um grande número de casos, uma solução suportável – melhor que isso, até, já que conta com o benefício do riso ou do prazer. (Aimard, 1988, p.34)

Ao descobrir a realidade, que é o oposto da brincadeira – sua ocupação mais estimada e a mais intensa –, a criança aprende também que tem várias faces e pode se desprender do real e descobrir um mundo onde tudo é possível. É o mundo da linguagem, do jogo, do imaginário, das brincadeiras (fantasia) e do humor.

Trata-se de uma mobilidade do jogo psíquico que surge desde o momento em que a criança se desloca da realidade a um outro plano, simulando. Mas ainda não se pode dizer que se trata de humor, é apenas um caminho que se inicia.

É criando respostas humorísticas que a criança coloca em prática seus modelos pessoais para tentar se adaptar à realidade, ao mundo, aos outros e às suas contradições. A partir disso, resta saber como a criança descobre esse modo de adaptação feliz que ameniza a frustração, a passividade e a dor.

A segunda noção remete ao começo da vida. Embora o adulto seja o detentor do poder, aquele que sabe o que é bom para a criança, que determina os limites do prazer e da realidade e o bebê incorpore/interiorize aos poucos essa visão e falas do tipo “muito bem”, “muito bom”, “bonzinho”, “não pode”, tudo tem a intervenção da dinâmica do bebê. Desde bem cedo – para quem sabe

observar –, ele dispõe de uma margem que lhe permite “fazer manobras” e é nesse momento que ele desafia, se afirma, “fait son Narcisse” e lança “proclamações de independência”.

Ao incorporar essas visões do adulto, a criança desenvolve seu superego,²¹ essa parte da própria criança que é a “voz dos pais” e que tem a missão de fazê-la seguir em frente (*faire marcher droit*). É a dualidade que se instaura entre as relações do superego e do ego – centro da descrição freudiana do humor – que leva a criança a fazer humor (de si mesma).

É desse modo que as crianças se apropriam das primeiras palavras ensinadas pelos pais – elas se transformam dialogicamente para tornarem-se “palavra pessoal-estrangeira”, com a ajuda de outras palavras do outro, e depois palavra pessoal. Na verdade, essas palavras que as crianças julgam delas vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio, são respostas (explícitas ou implícitas) às palavras do outro e só aparecem como pano de fundo das mil vozes que as cercam (Bakhtin, 1988).

Colocar-se acima dos aborrecimentos causados pela realidade é adotar o humor, é rir dos pequenos infortúnios, das frustrações de que não se pode fugir, é se comportar como o adulto, falar como ele; é desempenhar o papel das duas personagens: do adulto que é o pai e da criança que se adapta. É como se o superego dissesse ao ego: “Olhe! Aí está o mundo que te parece tão perigoso! É uma brincadeira!”.

O tom humorístico (criança) é a voz do pai, da lei, do que é sério; aqui é o outro que é tratado como criança não responsável, não razoável, e também que não sabe.

Quando a criança zomba do sistema (todas as regras ditadas pela vida: os hábitos alimentares, a vestimenta, os rituais, as falas) é do adulto que ela está zombando.

21. Superego: elemento da estrutura psíquica que age inconscientemente sobre o ego como meio de defesa contra as pulsões suscetíveis de provocar uma culpa (*culpabilisation*), e que se desenvolve desde a infância por identificação com a imagem parental. O superego, o ego e o id são as três instâncias da personalidade. O superego é o fundamental do sentido moral. (A. Rey & J. Rey-Debove, *Le Petit Robert 1* – Dictionnaire de la langue française, 1990)

Embora a criança entenda a regra e aceite o que o adulto impõe, ela se esmera para conservar sua integridade, não se submete. Os dados coletados mostram que o bebê (menor que 1 ano) encontra muitas maneiras astutas de “escapar” das exigências dos adultos, de ceder, sem ofender e sem entrar em conflito: Laure encontra um modo de comer com os dedos sem que sua mãe fique brava, Etienne não se abaixa para pegar seu biscoito que caiu na areia... Encontrar uma solução humorística para uma confrontação autoridade/obediência é um jogo psíquico.

O cotidiano oferece muitas ocasiões para se ter sucesso ou fracassar em suas brincadeiras (chistes) e o humor pode ser uma boa arma para escapar das situações difíceis. Trata-se de um dos mecanismos de defesa do ego (Aimard, 1988, p.36):

[...] ele ocupa lugar em uma grande série de métodos que a vida psíquica do homem edificou a fim de subtrair a pressão da dor, série que se abre pela neurose e pela loucura, e abraça igualmente a euforia, a dedicação a si mesmo, o êxtase.

A terceira noção associa humor e inibição. Segundo Freud, ao produzir humor é inevitável a sensação, seja ela duradoura ou transitória, de inibição. É nesse momento que se pode pensar no humor aproximando-se do efeito do álcool, do vício.

A fim de ampliar essas considerações de Freud sobre o humor, Sami-Ali vai estudar pequenos grupos de jovens egípcios que fumavam haxixe. A partir dessa pesquisa e das condutas²² que dela resultaram, foi possível constatar que o chiste é um processo social “lui ne peut se passer d’un tiers auquel il est destiné” (Aimard, op.cit., p.36). Isso quer dizer que aquele que produz o chiste, o humor, não aproveita diretamente dele; ele ri do riso que seu chiste provoca no outro, ele ri “por osmose”, porque o riso do outro mostra que seu chiste encontrou no outro as mesmas tensões e os

22. Os jovens se defenderam de modo inocente dos que estavam numa posição de poder, partilhando um repertório comum de histórias humorísticas.

mesmos recalques. O riso teria aqui, então, a função de aliviar as tensões, suprimindo os recalques.

A quarta noção relaciona humor e agressividade. A ideia defendida aqui é a de que o humor, de alguma maneira, ameniza os elementos agressivos que não seriam suportados em estado bruto. É claro que parte dessa agressividade acaba se manifestando até mesmo nas produções humorísticas mais inocentes, mas, graças ao misterioso charme do humor, esse pequeno ponto de agressividade não é percebido (ou quase!).

Na verdade, prazer e riso caminham com a angústia e a agressividade e é dessa ambiguidade de afetos que nasce o humor.

Na quinta e última noção, Freud e seus seguidores propõem que uma parte do prazer humorístico venha da atividade intelectual que o receptor deve exibir para compreender e partilhar (Aimard, 1988, p.38).

Além dessas noções, podemos dizer que o estudo desenvolvido por Aimard vem também de certa forma suprir uma lacuna no que se refere à língua da criança. Com frequência, os teóricos tentam definir o humor (na criança) com base no humor adulto, i.e., a partir de uma variedade de formas e conteúdos. Nesse sentido, seu estudo permite compreender melhor o fenômeno, privilegiando o início de seu desenvolvimento. Ao longo do livro, a autora descreve as observações recolhidas pelos pais do bebê de todos os momentos em que a criança brinca: cócegas, jogos de linguagem (ver item 3.3), etc. Sua pretensão não é a de levantar questões para defender uma tese, mas de apresentar fatos, observações variadas suscetíveis de provocar interrogações e mesmo de estimular debates e de incitar novas pesquisas.

Mas, apesar dos avanços alcançados com esse estudo, devemos fazer algumas ressalvas. Além do fato de ser mais descritivo que explicativo, ele também não dá conta de distinguir, em suas observações, aquilo que inicia o humor. É óbvio que a relação – de convivência – que a criança estabelece com os pais faz com que todos riem, numa espécie de riso contagiante – como veremos nos dados (capítulo 5). Os pais riem, em geral, dos erros e dos “tropeços”

(ingênuos) da criança em relação à linguagem; trata-se de um riso afetuoso que chama a atenção da criança para suas condutas linguageiras, para suas produções e permite que ela tome “consciência” de seu erro numa atmosfera agradável, sem cobranças. Ao mesmo tempo, a criança pode se dar conta de que existe nesse “recurso” uma maneira de fazer o outro rir, maneira esta que em seguida ela poderá utilizar intencionalmente.

Uma outra restrição a ser feita com relação aos critérios de observação, é que eles exigem, por outro lado, maior precisão, já que as instruções dadas aos pais são por vezes muito “abertas”: afinal, o que faz os pais rirem é o mesmo que faz as crianças rirem?

A esse respeito, o estudo realizado por Figueira (1997b) com uma criança a partir dos 2 anos revela que, em um trocadilho ou em um jogo de palavras bem-sucedido, estão presentes o riso do ouvinte, o espanto ou o estranhamento diante da possibilidade de fazer outros sentidos percorrerem a matéria linguística. Mas não se sabe ao certo que caminho a fala das crianças segue na produção de sentido; ela parece seguir rotas diferentes das previstas dentro do sistema linguístico adulto e das normas de uso nas situações de interação verbal. Há ditos que:

- a) segmentam de maneira divergente uma sequência linguística;
- b) parecem ignorar o valor ilocucionário de uma fala, atribuindo outro; trata-se do caso da “piada involuntária”: aqui o dado é potencialmente capaz de fazer os outros rirem, tem o efeito de piada ou ao menos torna-os curiosos do que se passa no universo infantil... Exemplo:

A criança (3; 0, 20) está na sala picando papel com a tesoura, fazendo grande desarrumação; a mãe entra e, aborrecida, dirige-se a ela, em tom recriminador:

M – *Pra que cortar papel, A?*

A – *Pra ficar pequenininho, né? Senão fica grande.* (Figueira, 1997b, p.16)

- c) compreendem composicionalmente um enunciado cujo estatuto é formulaico: Exemplo:

J (2; 8) ouve a avó se despedir de alguém, dizendo:

A – *Vai com Deus.*

J – *Não, vai comigo.*²³ (Figueira, 1997b, p.6)

- d) consideram globalmente, atribuindo estatuto não analisado a sequências cuja interpretação se dá por partes constituintes: Exemplo:

A (3; 4, 3) está chupando bala; tem vontade de espirrar; não dá, tem de tirar a bala da boca; depois de espirrar, diz para a mãe:

A – *Eu...* (incompreensível para o interlocutor) *com a bala.*

M – *Hein?*

A – *Eu deus te ajude com a bala na boca.* (Figueira, 1997b, p.11)

- e) parecem ignorar a polissemia ou homonímia das palavras, atribuindo-lhes outros sentidos: Exemplo:

Criança de 3½ que, ao ouvir na TV uma oferta de frango resfriado, pergunta: “*ele ficou dodói porque foi brincar na chuva?*” (Figueira, 1997b, p.23).

De acordo com a autora (op.cit.), na maioria dos episódios por ela analisados, a criança não tem a intenção de fazer rir, i.e., a criança é indiferente ao efeito produzido por sua inovação e, nesse caso, o dado seria então anedótico, e não humorístico. Bariaud diz a esse respeito que, embora inicialmente ela tenha seguido o caminho do “cômico involuntário”, essa ideia foi abandonada e, para ela, o humor é intencional. Discutiremos um pouco mais essa questão nas seções 2.5 e 3.4.

23. De acordo com a autora, parece que não houve intenção por parte da criança de fazer graça. O riso que emerge aqui se deve ao tipo de intervenção da criança; ela demonstra ignorar a situação a que se aplica o enunciado “vai com Deus”, tratando composicionalmente suas partes constituintes.

Em trabalho recente publicado sobre o tema, Garitte & Le-grande (2001), partindo, como Bariaud, da hipótese de que o humor deve ser entendido como a produção ou a percepção de uma incongruência, acreditam que as crianças que fazem uso do humor têm melhores competências sociais que os outros. E embora seu trabalho se encaminhe numa outra perspectiva (psicos-social), concordamos com o fato de que, até o presente momento, a gênese desse humor foi estudada de maneira experimental (desenvolvimentista), isolando as situações do contexto interativo espontâneo e “natural”. Mas o humor só se expressa e encontra seu verdadeiro sentido na relação com o outro e dá conta de fatores:

- a) *interativos*: o humor favorece a função fática da linguagem,²⁴ visto que permite chamar e manter a atenção e também expressar aquilo que seria difícil de expressar de outro modo; ele torna as interações sociais mais divertidas; pode desfazer um conflito que esteja surgindo, mantém a coesão na interação, etc.;
- b) *emocionais*: ele preserva o indivíduo, na medida em que um acontecimento que é considerado engraçado não pode ser ameaçador;
- c) *sociais*: ele favorece os contatos sociais, aumenta a popularidade daquele que se utiliza dele aumentando, assim, também o número de amigos; permite uma formulação socialmente aceitável dos sentimentos de hostilidade e de agressividade – essa conduta pode ser observada em crianças a partir dos 6-7 anos, i.e., quando elas são capazes de produzir mensagens humorísticas contendo am-

24. Segundo Jakobson (s. d.), a função fática privilegia, na comunicação, o contato estabelecido com o interlocutor a fim de verificar se o canal “funciona”. Caracterizam-se pelo uso de procedimentos prosódicos (“uhn”, “hã”), de fórmulas prontas (“tudo bem?”), e de fórmulas para verificar se está sendo escutado ou entendido (“entendeu?”, “tá me escutando?”).

biguidade; atenua um estilo autoritário que é comum nas crianças; e, por fim,

- d) *peçoais*: ele mantém relações com a personalidade – as crianças consideradas por seus colegas como pouco engraçadas são crianças que se isolam e com frequência rotuladas como tímidas e silenciosas.

Tal estudo, além de ressaltar a importância da interação no estudo do humor, traz à tona, sobretudo nesses dois últimos fatores, aspectos que poderiam ser mais explorados no âmbito educacional, se considerarmos as relações que se estabelecem entre as crianças na escola e entre elas e o professor (ver item 3.3).

Finalizando este item – sem, no entanto, termos falado a respeito de todas as pesquisas realizadas nesse âmbito –, voltaremos à discussão proposta no início dele, a saber, a estreita ligação existente entre o “humor” e os termos que lhe são aparentados.

1.6 Um fecho e uma abertura

Mas, afinal, é possível dissociar o humor dessas noções que apresentamos até o momento (riso, chiste...)? Para responder a essa pergunta, partiremos de uma distinção proposta por Almeida (1998):

Localização psíquica:

- a) Chiste: inconsciente.
- b) Humor: superego.
- c) Cômico: do pré-consciente para o consciente.

Pessoas envolvidas:

- a) Chiste: três.
- b) Humor: uma.
- c) Cômico: duas.

Registros:

- a) Chiste: relação com o real.
- b) Humor: simbólico.
- c) Cômico: imaginário.

Ainda que concordemos com essa diferenciação, ela não dá conta de explicar os enunciados humorísticos infantis, principalmente quando se trata de analisar diálogos que envolvem duas ou três pessoas, como é o caso desta pesquisa. Na verdade, essa, como outras tentativas de “separação”, parecem mais evidenciar a dificuldade de se distinguir esses termos. Aliás, um primeiro obstáculo aparece logo no momento de defini-los – problema este que já apontamos no item 1.1 deste capítulo. No livro de Emelina (1996), ele se transformou até em título de um dos capítulos “O irritante problema do humor...”.

Já se sabe que o humor é uma das mais altas manifestações psíquicas e que já foi objeto de pensadores. Freud fala do humor como um modo de conseguir prazer (risos) apesar dos afetos dolorosos da infância, no caso do adulto, e dos dias atuais, no caso do humorista. O prazer humorístico seria, assim, uma maneira de distanciar aquilo que causa sofrimento – e conseqüentemente provoca estranhamento – para o homem. É através de uma palavra ou de um fato inesperado que a dúvida aparece criando o distanciamento.

Esse distanciamento também é mencionado por Emelina (1996, p.84)²⁵ em sua definição sobre o cômico: “a condição necessária e suficiente do cômico é uma posição de distância em relação a todo fenômeno considerado como normal e em relação a suas eventuais conseqüências”.

No que se refere especificamente ao cômico verbal, à fantasia verbal, ao trocadilho, ao chiste, ao humor, o riso aparecerá se se tratar de um jogo por si só, fora do real, e se se referirem a personagens com os quais não vislumbramos nenhum tipo de vínculo.

25. Minha tradução.

Mas essa sutil fronteira que parece existir entre o cômico e o humor – e que contribuiu para a confusão que se estabelece entre eles – também é encontrada em relação a outros termos.

Entre o cômico e o riso, temos dois grandes exemplos de autores que associavam essas noções: Bergson e Freud.

Bergson (1900, p.51-2) fala em *mécanisation de la vie* no que se refere ao aspecto cômico. Para ele, o inanimado que se opõe ao “animado” (pessoa viva) faz rir, tem um efeito cômico. Sua ideia inicial a respeito do cômico é que se trata de um efeito que acontece depois das alegrias da infância. “Com frequência, temos dificuldade em reconhecer o que ainda há de infantil na maior parte de nossas emoções felizes.”²⁶

Em sua teoria, o absurdo tem um papel importante porque diz respeito à estranha lógica do personagem cômico. Mas só é cômico o absurdo que é uma inversão do bom senso: aquele que molda as coisas com uma ideia – e não o contrário.

Freud diz dar um passo além de Bergson: o cômico não é um prazer recordado, ele surge da comparação: entre mim e uma pessoa (nesse caso, a pessoa pareceria uma criança); no interior da outra pessoa (aqui, ela se reduziria a uma criança); no interior do eu (eu descubro a criança em mim).

Uma das condições enumeradas por Freud para a produção do prazer cômico é a disposição ou a inclinação da pessoa para o riso. Para quem possui essa disposição, tudo parece cômico.

Para ele, as crianças não têm esse sentimento. Os enunciados que em outras pessoas poderiam ser considerados chistes ou obscuridades, nas crianças não passam de ingenuidade cômica, na medida em que permanecem fiéis à sua natureza – seu prazer é puro. Esse sentimento do cômico só começa a partir de um determinado momento do desenvolvimento mental. Ela não diz “ele faz assim, eu tenho que fazer assim, assim eu faço”, porque ela

26. “Trop souvent surtout nous méconnaissons ce qu’il y a d’encore enfantin, pour ainsi dire, dans la plupart de nos émotions joyeuses.”

não tem essa consciência; para ela é simplesmente “assim se deve fazer”, por imitação. Assim, seu riso, mesmo que igualmente de superioridade, é diferente do adulto, ele é apenas reflexo de um puro prazer. Se rimos de alguém que cai na rua, rimos porque o fato é cômico, a criança ri da sua posição de superioridade: Você caiu, eu não.

Freud também falou sobre o cômico e o chiste. Ele dizia que a humanidade não se contentou em desfrutar do cômico, quis intencionalmente produzi-lo. Para ele, o humor, assim como a ironia – no item anterior já fizemos menção aos limites entre ela e o humor –, era, na verdade, uma das espécies do cômico. O humor se realiza apenas com a participação de uma pessoa, isto é, do sujeito com ele mesmo, embora outras pessoas possam estar presentes como espectadores ou ouvintes. Para que ele se realize, uma expectativa emocional deve ser frustrada; desse modo, o sentimento é economizado e transformado em fonte de prazer. Se o prazer triunfa, triunfam igualmente a rebeldia e a rejeição da realidade – operada pelo superego com o objetivo de consolar o ego e protegê-lo do sofrimento – para que a ilusão prevaleça. O humor parece ter uma “grandeza e elevação” que nem o chiste nem o cômico possuem.

De qualquer modo, não é muito clara a linha que separa o cômico do chiste, mas essa terminologia não parece ganhar muita importância, já que uma das funções dos chistes é justamente *tornar novamente acessíveis ocultadas fontes de prazer cômico*.

Assim, para tentar responder à questão que intitula este item, e a julgar pela maneira como esses termos aparecem intimamente ligados – inclusive ao longo deste capítulo, dificultando, aliás, a própria divisão em seções, já que os capítulos, assim como as noções, estão interligados –, não acreditamos ser possível dissociá-los totalmente, sobretudo quando o termo “cômico” está envolvido.

Na verdade, ao que parece, o humor, o chiste, a ironia – e também a caricatura, o grotesco, o satírico, o burlesco e outros tantos mais termos existentes – não constituem “formas reduzidas do riso” (Bakhtin, 1999, p.103) nem se dispõem em hierarquias em

que uma noção estaria abaixo de outra: há uma interligação entre elas, ainda que se possam estabelecer algumas distinções; todas elas organizam e ao mesmo tempo fazem parte de um grande gênero: o cômico.

Se fizermos uma retrospectiva no tempo, encontraremos a comédia, enquanto gênero, surgindo na Grécia, a fim de glorificar o trabalho e comemorar as colheitas (rito profano). Assim, o foco dos cultos deixam de ser os deuses e seus poderes e passa a ser o fruto de um trabalho realizado pelo homem. Através de danças, cantos e representações de si próprios de um modo alegre, e principalmente com a criação de máscaras, os agricultores buscavam provocar o riso por meio de caricaturas grotescas do corpo, gestos obscenos, exageros e o rebaixamento de tudo que é elevado. A própria linguagem revelava esse espírito, era mais despojada, livre, se valia de obscenidades, grosserias, palavrões. E na medida em que desmitifica deuses e costumes, a comédia cria um mundo às avessas, onde tudo aparece invertido.

É esse mesmo espírito que parecemos encontrar no humor infantil, algo que tenta “desmitificar” aquilo que se impõe como regra (social ou linguística). Elas riem dos exageros, dos defeitos corporais, dos palavrões; riem igualmente daquilo que é anormal com relação ao uso, ao comportamento esperado, à linguagem, etc.:

G (4; 10 anos) está assistindo a um de seus desenhos japoneses preferidos quando, para anunciar a chegada de um dos personagens no episódio, o narrador diz: “a força ascenden::te:” e G, sem conhecer a palavra, ri muito e começa a repetir:

G – A força sem de::nte, a força sem den::te.

Desse modo, ainda que assim o desejemos, não é possível isolar o humor de suas modalidades vizinhas ou ainda reduzi-las a um único modelo, visto vez que suas distinções se baseiam em orientações teóricas diferentes. Sempre que tentarmos fazê-lo, correremos o risco de atribuir-lhes o conteúdo que bem desejarmos.

Nesse sentido, essas distinções – ou a falta delas – não parecem colaborar muito com as pesquisas de um modo geral, nem com esta em particular, uma vez que se trata apenas de uma visão – como outras que vimos no item anterior – dentro da qual daremos ao humor uma definição que sintetizará o conjunto de seus constituintes neste trabalho.

É por essa razão que falaremos, *a priori*, indistintamente do humor, do cômico, do risível e, quando necessário, estabeleceremos algumas oposições ou falaremos mais especificamente de cada um deles.

No próximo capítulo, trataremos de questões linguísticas e discursivas – que podem ser utilizadas em outros domínios, além do humor – com vistas ao estudo do humor infantil.

2

REVISITANDO ALGUMAS TEORIAS SOBRE O ESTATUTO LINGUÍSTICO E DISCURSIVO DO HUMOR INFANTIL

O homem é o único ser vivente que ri.

Aristóteles

Na tentativa de cercar o humor numa perspectiva linguística e discursiva, teceremos alguns comentários – sem a pretensão de tratar exaustivamente deles – a respeito de alguns autores e teorias que não foram mencionados até o presente momento, mas que são imprescindíveis ao nosso estudo, já que permeiam as situações dialógicas.

Assim, num primeiro momento, trataremos das noções de interação, dialogismo, polifonia e tutela. Em seguida, a fim de verificar de que modo as interações se desenvolvem no diálogo, atentaremos para os modos de encadeamento discursivo que se constroem no discurso. Assim, falaremos, num primeiro momento, da convivência como um dos modos de convergência dialógica, da explicação – argumentação, definição, etc. – enquanto continuidade, e das irrupções, incongruências e anomalias no âmbito da descontinuidade discursiva, todas elas contribuindo para a composição de um cenário em que o humor discursivo é construído.

2.1 Situando a questão no quadro teórico

Sobre a relação criança-adulto, acreditamos, em concordância com De Lemos (1982, p.110), que é a partir de esquemas interacionais¹ que as crianças incorporam, durante a trajetória da aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta. Observando uma situação de interação, podemos mesmo notar uma certa dependência da criança em relação ao enunciado anterior do adulto para que ela contribua com a sintaxe dialógica. É à medida que desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage que a criança vai se tornando independente do enunciado do outro, combinando por si só vocábulos e fragmentos de discurso.

Desse modo, pelo fato de se adotar a interação (criança-adulto, criança-criança) como pressuposto para o presente trabalho, como uma condição necessária para a aquisição da linguagem (De Lemos, 1992), não podemos deixar de falar, aqui, em Vygotsky e no socio-interacionismo por ele proposto.

De acordo com o autor (Vygotsky, 1985), todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros, e é com base nessa interação que o homem, até então ser biológico, transforma-se em ser sócio-histórico, num processo em que a cultura é essencial à sua constituição.

Desde o momento em que nasce, o ser humano, rodeado por seus pares, se vê em um ambiente impregnado pela cultura, e é da convivência com esses elementos que a inteligência se desenvolve.

Todas as informações que as crianças recebem do meio são sempre intermediadas pelos que as cercam, e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual. O adulto funciona, assim, como um regulador das formas culturais de comportamento que, quando são internalizadas, dispensam mediação.

1. Para De Lemos (1996, p.233), o termo interação corresponde à situação de comunicação “natural” em que a linguagem aparece para a criança.

Para Vygotsky, adultos e crianças podem se comunicar com as mesmas palavras e o fato de essas palavras não possuírem o mesmo significado para ambos, não se referirem à mesma realidade, estimula o desenvolvimento do pensamento na criança. De acordo com François (1989, p.42), *se a comunicação é possível, é porque ela é desigual.*

Vygotsky introduz ainda uma relação entre linguagem e experiência, e as divide em cinco figuras que poderiam ser denominadas semiose linguística, ou, ainda, pensamento. São os casos: (a) em que a criança nomeia o que faz, batiza seu desenho; (b) em que comenta, fala ao mesmo tempo em que faz; (c) em que a nomeação antecipa um objeto que ainda não existe; (d) em que não há objeto extralinguístico; e ainda (e) em que a criança manifesta por um sinal (riso, piscar de olhos) que ela sabe bem que há desacordo (*décalage*) entre o que ela diz e a maneira que a linguagem deve ser utilizada.

Nesse momento, poderíamos admitir, pensando nas condutas metalinguísticas infantis, uma manipulação da criança sobre a própria linguagem, na medida em que o sinal que ela manifesta traduz uma certa (semi)consciência – ver item 3.4 – de que ela está “jogando” com a língua. Poderíamos mesmo supor, a partir desse sinal, que houve uma “intenção” de estabelecer esse *décalage*.

É dessa interação – que se baseia no aspecto social – e da tentativa de contrariar a teoria piagetiana – de que a criança é egocêntrica e se desenvolve por estágios – que surge, com Vygotsky, a noção de mediação – que mais tarde será recuperada por Bruner sob o nome de “tutela”. Para ele, a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com esse outro (adulto) aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha.

A aquisição de habilidades depende, assim, da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância que existe entre o desenvolvimento real, isto é, o que a criança é capaz de fazer sozinha, e o potencial, ou seja, o que a criança ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazê-lo com o auxílio de

alguém mais experiente (mãe, professor, outros adultos, colegas mais velhos). A ZDP define, assim, as funções que existem em forma de embrião, em processo de maturação. É a interação com outras pessoas, a aprendizagem que dela surge, a responsável pela criação dessa zona.

Diante disso, podemos dizer que o sociointeracionismo caracteriza-se pelo estudo do processo dialógico instaurado entre a mãe e a criança, no qual a primeira, sujeito constitutivo da fala da criança, desempenharia o papel de mediadora entre a criança e os objetos. Aliás, o que a criança exercita nesse processo dialógico, nas primeiras fases, são os procedimentos comunicativos e cognitivos justapostos, que podem vir a ser coordenados somente, segundo De Lemos (1982), à medida que eles se tornam mais eficazes na ação sobre seu interlocutor, o que permite à criança relacioná-los e construir subsistemas.

Bakhtin (1988) também ressalta a importância do aspecto social no estudo da linguagem, mas associado a uma realidade dialógica; a linguagem é, para ele, o resultado da interação social do locutor, do interlocutor e do tópico do discurso.

Essa interação só pode ser compreendida levando-se em consideração que o sujeito, antes concebido como centro da interlocução, torna-se histórico e ideológico, uma vez que é substituído por diferentes vozes sociais.

No que se refere ao compromisso com o social, para Bakhtin é impossível conceber o indivíduo fora da sociedade, por isso considera a interação socioverbal como sendo a realidade da linguagem. Entenda-se por socioverbal a interação segundo a qual o indivíduo deve ser apreendido no concreto das relações sociais.

Nesse sentido, o discurso é sempre social, pois discursiva com outros discursos ou, como afirma Bakhtin, o discurso se encontra na fala do dia a dia, uma vez que a todo momento faz-se menção à fala do outro, na tentativa de dar credibilidade à própria fala.

Para Bakhtin, a língua é um fenômeno socioideológico e, sendo assim, sua essência reside na interação verbal, que se manifesta através de uma ou mais enunciações. A partir dessa preocupação

com a dimensão ideológica,² deixada de lado por Vygotsky, que aludia mais aos aspectos psicológicos e pedagógicos, é que se torna possível discutir, não só a diversidade cultural, mas também a variedade linguística, as lutas de poder dentro da sala de aula, colocando a questão do psiquismo (a atividade mental do “eu” e do “nós”) dentro desse ideologismo.

Segundo o autor russo, através de uma perspectiva histórica e social, na qual o homem é concebido no conjunto dessas relações sociais, é possível apreender a linguagem e a criação ideológica, e, uma vez que essa apreensão se baseia no critério social, é possível identificar na voz de cada indivíduo a voz do outro e, portanto, falar em vozes, na voz do outro em cada indivíduo.

Pode-se dizer, assim, que seu objeto de estudo será o discurso do outro (discurso citado ou enunciação da enunciação) representado no discurso. Esse discurso representado garante o caráter dialógico à comunicação verbal, isto é, a comunicação passa a ser uma confrontação de diversas opiniões, intenções, comentários implícitos, etc.

Esse caráter dialógico, ao qual se fez menção, pode ser encontrado em toda sua cosmovisão, na medida em que a ele interessam as vozes do discurso com as quais interage buscando uma síntese dialética de vozes contrárias. Essa noção de dialogismo instaurada por Bakhtin aponta ainda para o diálogo entre vários textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define.

No que diz respeito à palavra, ela se forma a partir da união e da relação entre o “eu” e o “outro” e pode ser considerada como sendo o *território comum do locutor e do interlocutor* (Bakhtin, 1988). As nossas palavras, de acordo com Bakhtin, se baseiam na “palavra do outro”, palavra essa que tem uma perspectiva ideológica própria. Assim sendo, possui vida e é sempre uma opinião concreta, uma visão de mundo que se contrapõe a outras.

2. Isto é, uma realidade material que reflete uma outra realidade que lhe é exterior; é a função representativa do signo.

Um enunciado é parte integrante de um diálogo ininterrupto, como uma voz que traz em si a perspectiva da voz do outro, a intenção e a opinião alheias. Nesses termos, pode-se inferir que a voz do ser humano é híbrida por natureza e, por isso, o ato de compreender pode ser comparado a uma viagem a um país estrangeiro, adentrando esse novo país e vendo como o outro (estrangeiro) vê, passeando pelas nuances intencionais daquele que fala, apropriando-se de suas palavras em suas intenções e opiniões. Toda palavra viva pode ser considerada, assim, impura, dupla, dialógica, ou ainda, como diz Bakhtin, somente o Adão mítico, emitindo sua primeira palavra em um mundo ainda virgem, poderia evitar essa orientação dialógica sobre o objeto com a palavra do outro.

A consciência e o pensamento de cada um são formados não apenas a partir das palavras, mas das ideias dos outros, relativizando, assim, a natureza da autoria. Há, segundo o autor, um *processo de esquecimento progressivo dos autores* (depositários da palavra do outro), o qual seria ocasionado por uma transformação das ideias originais dos autores em opinião.

Mesmo no caso do discurso interior, a fala do outro também aparece, mesmo que seja através de um locutor que detenha a fala (palavra) como algo particular e individual. O discurso do outro pode ser assumido por esse locutor como uma fala *autoritária* ou como uma fala *interiormente persuasiva*.

No primeiro caso, é possível identificar tal fala como sendo a do cientista, do pai, do professor e outras, disseminadas sob diversas formas de citação. O dialógico, aqui, é uma garantia da autoridade do locutor. No discurso autoritário abafam-se as vozes dos percursos em conflito e a voz que aparece se instaura como verdade única, incontestável.

No segundo, ao contrário do primeiro caso, a fala está privada da autoridade; há um conflito entre a fala do locutor e as outras falas que ele incorporou. A estrutura semântica da fala persuasiva interna, por não estar apoiada no conhecido, não acaba nunca, está sempre aberta a novas possibilidades semânticas, no que se refere à fala cotidiana.

Por fim, pode-se dizer que o semioticista russo, introduzindo o conceito de dialogismo, demonstrou novos prismas como a concepção de polifonia, muitas vezes utilizada como sinônimo de dialogismo: “o conceito de polifonia [...] é apenas outro termo para dialogismo e para o conceito de diferentes vozes instauradas num discurso” (Barros & Fiorin, 1994, p.22). Essa polifonia se caracteriza, primordialmente, pela emissão de diferentes vozes, independentes e contrárias entre si, e pela multiplicidade de pontos de vista e visões acerca de um mesmo tema ou assunto, que resultam na elaboração de uma representação do mundo mais viva e mais fiel. Tais conceitos aqui expostos serão retomados e ilustrados quando da análise dos dados.

Com relação aos aspectos dialógico e polifônico da linguagem, como bem lembra Bruner, pode-se dizer que todas as vozes individuais são abstraídas dos diálogos. O discurso de cada criança pesquisada constitui um movimento em relação ao discurso do outro; elas dizem coisas que não poderiam ser ditas somente ante o objeto.

Observando as sessões realizadas na creche – e mesmo as produções que foram anotadas sob a forma de diário pela mãe³ –, podemos identificar, no discurso das crianças/sujeitos, primeiramente no que se refere ao dialogismo, que o caráter dialógico não se encontra apenas na relação adulto-criança, mas também na interação criança-criança.

Poder-se-ia dizer, num segundo momento, ainda com base em Bakhtin, que a polifonia também se faz presente nos discursos das crianças. As vozes que se “ouvem” nesses discursos são as vozes dos pais, dos professores, da televisão, das outras crianças que interagem com elas, dos autores das histórias, enfim, as vozes de todos que, de alguma maneira, acabam fazendo parte do mundo da criança.

É também com base nessas vozes, explícitas e implícitas, que se pode verificar a tutela, que aparece sob a forma de interação, entre adulto (P)-criança e criança-criança.

3. Para consultar a totalidade das transcrições, bem como as anotações fornecidas pela mãe, conferir o v.2 de Del Ré, 2003.

A tutela – considerada também como um movimento dialógico – surge justamente do fato de se tratar de uma sustentação da atividade verbal das crianças e não de uma transmissão ou verificação de conhecimentos (Hudelot, 1997, p.123).

Bruner (1991), um dos pioneiros no estudo de esquemas de interação na aquisição da linguagem, foi o primeiro autor a tratar da questão da tutela – partindo da noção de mediação de Vygotsky. Ele acredita que as estruturas da ação e da atenção do homem se refletem nas estruturas linguísticas e à medida que a criança vai dominando gradualmente essas estruturas, a partir do processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida.

O autor diz que a tutela pode contribuir, e muito, para o desenvolvimento da competência da criança, acelerando o ritmo para desempenhar determinada tarefa, algo que ela não teria conseguido por si só, sem ajuda.

Acrescenta, porém, que um iniciante nessa tutela não pode se beneficiar de tal ajuda, principalmente quando se trata de aquisição da linguagem, se não for capaz de reconhecer uma solução de uma determinada classe de problemas. Em outras palavras, ele deve compreender a solução antes de realizar os procedimentos que conduzem à resolução desse problema; é preciso conhecer os meios e as finalidades para que se possa aproveitar o conhecimento dos resultados.

De acordo com Bruner, a eficácia da tutela depende, sobretudo, da atenção do tutor para dois modelos teóricos: um é a teoria da tarefa ou do problema e a maneira para melhor conduzi-lo; o outro se baseia nas características da performance da criança. Sem eles e, é claro, sem interação, o tutor não consegue criar um *feedback* e, portanto, não pode inventar situações que se adaptem à criança.

Aqui o papel do tutor (pesquisador) é, segundo Bruner (1991), oferecer à criança todas as formas possíveis de ajuda quando ela não for capaz de, por si só, realizar uma tarefa, isto é, compreender e produzir enunciados. O tutor deve ter em mente que seu discurso depende daquilo que a criança produz e pode ser determinado pelas

condutas linguísticas da mesma. Obviamente, o que se espera obter por parte dos interlocutores não são respostas/ações condicionadas, e sim uma dinâmica dialógica que se manifeste através dos gêneros discursivos.

François (1996) faz menção a outros aspectos que devem ser considerados quando se trata da tutela em situação de discurso como: (a) a capacidade da criança para fazer certos usos da linguagem; (b) a interação dinâmica, em que se oferece ajuda naquilo que a criança estava tentando fazer/dizer e na qual é possível haver uma inversão de papéis entre criança e adulto; e (c) os atos que poderiam resultar em contratutela, tais como a correção formal, a incompreensão de um erro cometido pela criança e os insistentes pedidos de repetição.

Pode-se entender esse último aspecto, segundo François, se considerarmos a ZDP proposta por Vygotsky, ou seja, se a tutela ocorrer nas extremidades dessa zona, onde a criança é capaz de fazer alguma coisa sozinha ou onde a tarefa é muito difícil para ela, pode-se ter como resultado uma contratutela. Para evitar tal resultado e auxiliar a criança, em se tratando de uma tarefa sensório-motora, podemos recorrer não só às verbalizações, mas também aos gestos. É importante dizer, contudo, que, quando se trata de ajudar a criança a criar seu discurso, isto é, a realizar uma tarefa linguística e não prática, outros aspectos, além desses, devem ser levados em consideração (Melo, 1999).

No que se refere às interações em que predominam as relações de tutela, na qual o mais experiente orienta o menos experiente, podemos observar que há, concomitantemente ao desenvolvimento da linguagem da criança, um desenvolvimento de recursos retóricos em seu discurso. Trata-se de recursos retóricos articulados para a produção de efeitos de sentido no discurso, como o uso da persuasão (discurso persuasivo) com o objetivo de agir sobre o outro através da palavra e da razão (Mosca, 1999).

Mas devemos ressaltar que a tutela não se dá apenas entre adultos ou entre adultos e crianças, podendo também ser encontrada entre as próprias crianças, e ela nem sempre é responsável

pela aprendizagem da criança, uma vez que a criança pode ser capaz de aprender sozinha.

É no momento dessas produções que o adulto também pode adotar uma postura de tutor antecipador, apresentando a palavra; pode permitir as condições de generalização ou corrigi-las, enquadrando-as na norma da língua. É também diante dessa multiplicidade de jogos com os signos linguísticos, das possibilidades humorísticas que eles oferecem, que o adulto, numa situação de tutela, ou fornece o modelo – se é que ele existe – do humor à criança ou simplesmente ele a deixa produzi-lo.

Vale dizer também, com relação à função do adulto, que cabe a ele, mais do que explicitar as intenções comunicativas da criança – como propôs Bruner –, atribuir significado, interpretar de modo constante aquilo que a criança produz para que os fragmentos ganhem eficácia cognitiva e comunicativa (De Lemos, 1986, p.245).

Diante disso, o papel do linguista é verificar como funcionam esses diálogos, em que um adulto (ou uma criança) ajuda uma ou mais crianças a desenvolver uma tarefa que ela não poderia conseguir sozinha.

Mas, para observar o funcionamento desses diálogos, é preciso atentar para a dinâmica que os constrói através dos encadeamentos, isto é, das relações entre dois ou mais enunciados diferentes separados por intervalos de tempo. Esses encadeamentos ressaltam não apenas a ligação explícita que existe entre os discursos (convergência, continuidade), mas também o implícito compartilhado, a diferença entre eles, e, sobretudo, aquilo que é objeto de divergência, descontinuidade, desacordo e conflito.

2.2 Convergência, convivência e humor no diálogo⁴

Partindo do pressuposto de que os modos de encadeamento discursivos só se constroem nas trocas verbais, nas situações de in-

4. Este item retoma, com alguns acréscimos e correções, um artigo publicado no livro *Afinal, já sabemos para que serve a Linguística?*, IV Encontro de Alunos

teração, consideramos a convergência dialógica como sendo o “engajamento” entre os interlocutores que partilham do mesmo objetivo: a construção – em conjunto – do discurso. Trata-se de sujeitos que, com suas diferenças, estão presentes no diálogo, alternam turnos, encadeiam enunciados e constroem referências, produzindo algo que é comum a eles. Para tanto, há um ajuste das perspectivas, a construção de um objeto do discurso, a concordância com relação ao tema, coincidência quanto à finalidade da atividade que está sendo desenvolvida.

Já o fenômeno da conivência, embora possa ser identificado com uma certa facilidade na relação entre interlocutores, não parece ter recebido especial atenção nos estudos sobre o diálogo e, por mais simples que possa parecer, abordá-lo não é uma tarefa muito fácil. Comparando algumas definições de conivência existentes nos dicionários de língua portuguesa (Michaelis⁵ e Aurélio⁶), é possível notar que a maioria deles se restringe a tratá-la como uma espécie de cumplicidade baseada na abstenção – propositada ou dissimulada – de prevenir ou denunciar o ato delituoso. A ideia que se tem daquele que é conivente é de alguém que finge não ver o mal que o outro pratica, ou seja, ela traz, de um modo geral, uma conotação pejorativa que parece ter se perdido ao longo do tempo na língua francesa.

De acordo com o *Dictionnaire historique de la langue française* (Robert), a partir de 1796, o sentido do termo parece ter ido em direção a um acordo tácito (subentendido),⁷ ainda de cumplicidade,

da Pós-Graduação em Linguística (Enapol) da Universidade de São Paulo, 2002, artigo este que começou a ser desenvolvido, num primeiro momento, para uma comunicação apresentada durante o seminário *Convergences et Divergences dans le Dialogue*, na Université René Descartes-Paris V, junho de 2001.

5. Michaelis, *Moderno dicionário de língua portuguesa* (São Paulo: Melhoramentos, 1998).
6. Aurélio B. H. Ferreira, *Novo dicionário de língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986).
7. Já o subentendido se caracteriza pela maneira segundo a qual um elemento semântico é introduzido no sentido, refere-se à maneira pela qual o sentido deve ser decifrado pelo destinatário (Ducrot, 1984b).

mas que indicava também uma qualidade psicológica de harmonia ou sintonia espontânea (sorriso de convivência). E é justamente essa noção de convivência que nos interessa particularmente neste trabalho e que encontramos também em dois dicionários de língua portuguesa: no primeiro, *Dicionário brasileiro de língua portuguesa*,⁸ está presente a ideia de convivência como “colaboração” e, no segundo, *Dicionário contemporâneo do português*,⁹ identificamos o termo como sendo “entendimento”, “conchavo secreto” e “acordo tácito”.

Partindo dessas noções mais recentes (de sintonia, entendimento e acordo tácito), associadas à ideia de comunidade restrita, de implícito comum, códigos particulares, saber compartilhado (*savoir partagé*), podendo também haver a exclusão de terceiros, a ideia de convivência também estaria ligada a uma certa empatia entre os interlocutores e a uma jubilação no acordo (Salazar Orvig, 2003).

Embora ainda existam controvérsias no que se refere à ideia à qual o termo está ligado – por exemplo, Morel e Danon Boileau associam-no a um tipo de *savoir partagé* e outros, como André Larochebouvry, à noção de cumplicidade –, para Salazar Orvig (op.cit.), a convivência pressupõe a diferença entre os interlocutores; não é um gênero ou um tipo de interação e pode surgir em qualquer momento da relação dialógica; ela é procurada pelos interlocutores e deve ser confirmada. Trata-se da cristalização de um conjunto de fatores em um determinado momento da relação (de sintonia tácita e jubilatória) entre os interlocutores (François, 1990). Seria uma forma do que Auchlin (1995, 1996) chama de *bonheur conversationnel*.¹⁰

8. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa* (São Paulo: Cultural Brasil Editora, 1971).

9. M. T. Biderman, *Dicionário contemporâneo do português* (Petrópolis: Vozes, 1992).

10. A noção de *bonheur conversationnel*, por sua vez, pode ser recuperada através dos “olhares”: (a) do receptor (leitor), que tem a capacidade de avaliar a *posteriori* o discurso, se ele produziu *bonheur* (“felicidade”)/prazer ou, ao contrário, infelicidade no conteúdo do que foi escrito ou dito; e (b) do analista do discurso, segundo o qual existe um interesse do emissor na troca, na qualidade da

A convivência no diálogo, ainda segundo Salazar, depende da maneira como nós a recebemos, como nós a sentimos, a experiência que temos dela enquanto intérpretes. E essa interpretação só é possível graças à verbalização, aos encadeamentos, aos movimentos discursivos realizados pelos locutores.

O locutor é quem dá o tom da interação, é ele quem instaura a atmosfera, define a qualidade da relação através da escolha do tema e do gênero, da gestão dos *savoirs partagés* e dos “convites” à convivência.

Quaisquer que sejam os fatores envolvidos para a obtenção desse tom, pressupõe-se que os interlocutores se encontrem no domínio do íntimo para então compartilharem experiências ou falarem de uma terceira pessoa (tema); difamarem ou fazerem fofocas (gênero); tratem de um fato dramático com humor (tom); e falarem em meias-palavras (*savoir partagé*: algumas coisas não precisam ser explicitadas, são subentendidas, como a utilização de nomes próprios, expressões, referência temporal, etc.).

Já as solicitações que visam a desencadear no outro um certo tipo de adesão podem ser identificadas: (a) no engajamento, isto é, na intenção do locutor em comprometer, implicar o outro no discurso; (b) nas indicações de implícito – como as alusões, as elipses nos enunciados, os conectores – e nas avaliações (reações dos receptores); (c) nas brincadeiras (zombar do outro sem criar divergência; denegrir a própria imagem, etc.); e (d) nas diferentes formas de riso: o riso do próprio discurso, que pode ser interpretado como uma marca de intimidade ou como um sinal de solicitação de con-

convergência, na “felicidade” como um acontecimento (François, 1990) e no acontecimento como um momento intenso, poderoso (Auchlin, 1995).

O *bonheur* pode se manifestar em enunciados do tipo “reformulação” (aquilo que foi dito não estava bom), na sincronização interacional (concordância no que se refere ao comportamento corporal, vocal e afetivo), e no investimento do locutor em seu discurso (neste caso, é mais difícil identificá-lo, visto que cada locutor tem seu estilo, alguns se implicam mais, outros se resguardam mais em seu estilo). Os interlocutores sentem o que se passa com o outro através das atitudes e dos “investimentos” do locutor, sentem se existe convivência ou não no diálogo.

senso, de convivência ou cumplicidade, o riso que denigre a própria imagem e convida o interlocutor a compartilhar a avaliação, e o riso acompanhado de um enunciado alusivo, que incita o outro a evocar acontecimentos esquecidos.

No que se refere ao receptor, a manifestação de convivência depende da confirmação do acordo tácito e, assim, por ser implícita, depende da recepção dos pressupostos¹¹ e enunciados alusivos. Desse modo, as marcas de adesão podem ser recuperadas através das aprovações (reações de apoio como “ah, sim, é verdade”, “ah, é claro”, que se encadeiam e até se sobrepõem (*chevauchement*) aos enunciados que respondem) e dos risos que seguem as brincadeiras ou as avaliações. Os risos em conjunto respondem a uma alusão e a algo implícito e manifestam a partilha de um estado de espírito, de um acordo emocional:

G2 (4 anos e 1 mês)

O cenário é a cama, à noite, antes de dormir. Ao lado de seu filho, a mãe começa a falar e o agradável ambiente faz com que os dois riam o tempo todo:¹²

M – *Quem te deu esse narizinho tão lindo?*

G2 – *Ninguém.*

M – *Ninguém? Você roubou?*

G2 – *Não, eu comprei.*

M – *Comprou aonde?*

G2 – *No narizeiro. (ri)*

M – *Então o narizeiro vende nariz?*

G2 – *É... tem nariz branquinho... pretinho...*

M – *Ah, cada um compra o nariz da cor da sua pele, é isso?*

G2 – *É.*

11. Segundo Ducrot (1984b), o que é pressuposto diz respeito à natureza de um elemento semântico veiculado pelo enunciado, é parte integrante do sentido dos enunciados.

12. Esta descrição foi feita pela mãe.

M – *E por que você não comprou um nariz pretinho?*

G2 – *Porque aí eu ia ficar colorido. (ri)*

Visto que se trata de uma relação entre mãe e filho, podemos dizer que existe uma intimidade que pode ser identificada pela atmosfera descrita pela mãe quando ela fornece o contexto da situação (“mais uma vez, o cenário é a cama...”) e que pode também sugerir a ideia da existência de uma “pré-conivência”, se considerarmos o clima que frequentemente se cria numa interação desse tipo.

A mãe pergunta-lhe onde ele comprou o nariz e quando o menino responde *no narizeiro* e ri (ri do próprio discurso e/ou da própria esperteza),¹³ isso pode ser um indício da sintonia que existe entre os dois e também a confirmação da conivência procurada pela mãe.

Pode-se dizer que, em geral, o motor do diálogo varia muito e que o jogo se apresenta de diferentes maneiras, mas, após esse enunciado em que a criança utiliza as cores como argumento (“É... tem nariz branquinho... pretinho”), o diálogo continua nesse tom de euforia, de concordância, de retomada (cada um copia a modalidade e a verbalização do outro), de jogo, de brincadeira, enfim, de zombaria, até o fim em que a graça se apresenta através da associação de que aquilo que é diferente, de outra cor (“pretinho”) não é bonito e é isso que faz a criança rir: “M – E por que você não comprou um nariz pretinho?/G – Porque aí eu ia ficar colorido. (ri)”. E mesmo que inicialmente o discurso da criança seja de recusa (“ninguém”, “não”), no decorrer do diálogo a conivência entre eles parece se estabelecer no que se refere à construção em conjunto de um mundo imaginário, fazendo emergir o humor.

Na verdade, tudo faz parte de um processo de repercussão emocional: o acordo no dinamismo interlocutor-receptor, que se mani-

13. Ainda que a criança esteja rindo do que ela própria disse ou de sua esperteza em dizê-lo, permanece o fato de que a criança só se sentiu à vontade para rir de si mesma porque o clima e a sintonia entre ela e a mãe permitiram isso.

feita por movimentos de avaliação compartilhada e retomadas (a função das retomadas – cópia da modalidade e/ou da verbalização do outro – é garantir a intersubjetividade enquanto constituição da diáde como unidade: duas pessoas falam de uma mesma opinião e marcam, assim, sua proximidade), e a empatia (se aproxima da ideia de intersubjetividade, de partilha de representações de afetos e de ações).

É nesse sentido que a convivência é frequentemente evocada para caracterizar a natureza das relações entre os interlocutores e uma certa qualidade do diálogo. Ela não deve ser entendida a partir de uma única categoria de índices, e, sim, ser abordada, na dinâmica da troca (que se constrói no decorrer do diálogo e só existe se for provocada, atualizada e confirmada), a partir de um feixe convergente de movimentos e de traços linguageiros e não verbais. É nesse sentido que ela pode ser considerada um acontecimento dialógico. Trata-se, portanto, mais especificamente, de supor instrumentos de análise que permitam dar conta dessas configurações dinâmicas e colocar a convivência no conjunto das formas de convergência dos interlocutores no diálogo.

Assim, não se pode falar em traços específicos da convivência, mas em um conjunto de índices (significações atmosféricas [François, 1996]) que marcam o implícito, a partilha de saberes, a convergência, o consenso, o alinhamento, a proximidade e o humor. São esses índices verbais e não verbais (os risos, os sorrisos) – os olhares, a entonação ou a qualidade da voz não serão considerados neste estudo – dos locutores e dos receptores que serão estudados aqui a fim de fornecer algumas pistas desse humor no discurso infantil.

Esses índices coexistem com uma orientação argumentativa divergente, o que mostra que convivência e acordo não devem ser confundidos, pois pode haver negociação de desacordo numa relação de proximidade e convergência afetiva:

G (3; 4) mostra seus desenhos à sua mãe, que pede a ele que conte piadas. A irmã mais velha (*C*) também participa do diálogo:

- M – *Tem algum desenho que você achou engraçado aqui?*
 G – *Esse daqui.*
 M – *Esse aí? (surpresa)*
 G – *É.*
 M – *Por que que é engraçado? Fala pra mim.*
 G – *Porque é vermelho isso, isso e isso.*
 M – *Hu::m...*
 G – *É engraçado.*
 M – *É bem colorido, né?*
 G – *É.*
 M – *E o que que as crianças tão fazendo?*
 G – *É:: dando a mão.*
 M – *Dando a mão pra dançar o quê?*
 G – *Nada.*
 M – *Dançar qua...*
 G – *Mão.*
 M – *Dançar com a (tem o mesmo som de “qua”, início de quadrilha) mão, não. (rindo)*
 C – *(risos)*
 M – *Dançar quadrilha, lembra?*
 C – *Dançar com a mão. (rindo)*
 M – *Na festa junina?*
 C – *Eu vou dançar com a minha mão.*
 (G não ri).

Poder-se-ia resumir essa situação no seguinte esquema: ausência de concordância (da mãe em relação à graça da cor vermelha), mal-entendido (a criança não entende a pergunta de sua mãe), discordância (a mãe não concorda com o que diz a criança, não foi isso que ela disse) e o resultado: a convivência entre a mãe e criança e, por conseguinte, o humor não se estabelecem.

Um outro ponto a ser ressaltado é o fato de o colorido aqui não ser engraçado, como no fragmento anterior – embora essa situação se passe antes que a anterior. Isso quer dizer que não é o fato em si que

torna o momento um espaço propício para a produção de humor, mas sim o clima que se produz também por outras razões.

É nesse âmbito do implícito e ao mesmo tempo do íntimo, da cumplicidade na interação com o outro, que humor e convivência podem ser relacionados. A presença de brincadeiras e de risos no discurso é forte indício ou grande probabilidade de que exista convivência entre os interlocutores – mesmo que o riso, por si só, não seja um elemento suficiente para manifestar essa convivência. Mas se, para que haja convivência, o humor não é necessariamente um pressuposto, para que haja humor – compartilhado – parece ser necessária a presença de dois tipos de convivência:

- 1) convivência global (um clima geral de brincadeira, uma atmosfera propícia); e
- 2) convivência no discurso (os enunciados devem mostrar também que existe convivência entre os interlocutores).

Voltaremos a elas no momento da análise e da conclusão.

2.3 Explicar, argumentar, justificar e definir... com humor¹⁴

Assim como a convivência, acreditamos que as condutas explicativas constituam um dos modos de encadeamento do discurso em termos de continuidade, de maneira geral, e especificamente dos diálogos que compõem nossos *corpora*. Isso significa que, a partir delas, das explicações e, sobretudo, dos pedidos de explicação, o diálogo continue. Na verdade, elas parecem surgir em várias situações¹⁵ em

14. Este item retoma, com alguns acréscimos e correções, um artigo que será publicado no v.4 da série *Trilhas Linguísticas* (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCL – UNESP/Araraquara), artigo este desenvolvido a partir de uma comunicação feita no 50º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL, maio de 2002.

15. Mostraremos alguns exemplos neste item, mas os dados referentes a esta questão se encontram no capítulo 5.

que constatamos o humor infantil desencadeando-as. Mas essas condutas explicativas podem se manifestar de diferentes maneiras e é isso que mostraremos a seguir.

A explicação, enquanto objeto de estudo da Linguística, tem sido eleita nos últimos tempos, sobretudo a partir dos anos 1980, por alguns autores como Borel (1980) e Grize (1980), entre outros. Os estudos que sucederam essas primeiras pesquisas também passaram a dar enfoque à linguagem da criança, mais especificamente às variadas condutas explicativas produzidas pelas crianças pequenas. É o que se vê, por exemplo, nos trabalhos de Bonnet & Tamine-Gardes (1984), Halté (1988), Hudelot et al. (1990), Veneziano (1999), etc.

Autores como Grize (1982, p.57), Mollo et al. (1990) e Jisa & Mariotte (1990) discutiram em seus trabalhos a dificuldade em se definir a noção de explicação, alegando que (a) alguns conectores como “porque” ou “então” podem indicar uma explicação de causa ou consequência e que, (b) para alguns, tudo pode ser entendido/interpretado como explicação: as paráfrases, as definições, etc.

Uma das razões que também justificam a dificuldade em se definir o termo diz respeito ao limite existente entre ele, o comentário, a argumentação e a justificação. Poder-se-ia dizer que, no comentário, a verbalização ocorre longe da ação, ao passo que, na explicação, tem-se a verbalização na ação.

No que se refere à argumentação, por sua vez, a distinção não é tão simples. Na argumentação, o enunciado conduz o interlocutor em direção a uma ou mais conclusões possíveis; isto quer dizer que, se o enunciado não leva a uma conclusão, então, não se trata de um argumento.

De acordo com Brandt (1988), os argumentos são as razões explícitas, uma espécie de prova dada pelas pessoas (inclusive pelas crianças) para convencer e justificar as decisões tomadas, a escolha efetuada, explicitando aquilo que as impulsionou a optar por uma coisa em detrimento de outra. Essa necessidade de justificar está ligada ao fato de que a decisão é tomada diante de outras pessoas que precisam ser convencidas, como um amigo e/ou o pesquisador.

Essa ideia retoma, de certo modo, a proposta de Perelman (1987), segundo a qual se está no campo da argumentação quando se indicam razões em favor da aceitação ou da recusa de uma prova demonstrativa (tese). Para o autor, trata-se de falar (bem) com o objetivo de persuadir e convencer – obter a adesão – um auditório que esteja disposto a escutar.

Partindo dessa noção, Borel et al. (1983) dizem que existem situações nas quais o interlocutor se vê “coagido” a entrar no jogo proposto pelo orador, a argumentar, a se explicar, pois, mesmo sabendo que ele está certo e que o outro está sendo injusto, é o que lhe resta a fazer. Mas essa intervenção, que uma pessoa é pressionada a fazer, é só uma etapa de uma interação que não tem necessariamente como objetivo a concordância ou a adesão do outro.

A esse respeito, entretanto, concordamos com Salazar-Orvig (2003), cuja noção de conivência propõe, não a concordância do outro, mas um certo tipo de adesão do mesmo, seja por meio de expressões que impliquem esse outro no discurso, seja por meio de indicações implícitas, brincadeiras, risos, etc.

De qualquer modo, são os argumentos em favor de uma escolha o que Brandt (1988) chama de justificação. Na verdade, tanto a justificação quanto a argumentação podem ser consideradas procedimentos semelhantes, entendendo-se que a primeira se apresenta como um enunciado que se destina a fazer admitir uma outra coisa, um outro enunciado, e a segunda pressupõe a competência do locutor para fornecer um argumento em favor de uma posição (Gauthier, 1998).

No que se refere à oposição justificação/explicação, por sua vez, Adam (1992, p.130) diz que justificar é responder à questão “por que afirmar isso?” – justificam-se então as palavras – e explicar é responder a “por que ser/tornar-se isso ou fazer aquilo?” – explicam-se os fatos.

Para Borel (1980), a dificuldade em se delimitar aquilo que pertence ao campo da explicação ou da argumentação reside no fato de que, para validar posições, sustentar julgamentos, precisa-se da

razão, enquanto o desenvolvimento de um procedimento explicativo requer provas, debate de princípios. Por esse motivo, o discurso explicativo, sobretudo, não pode existir isoladamente, fora de seu contexto, de suas relações com outros discursos, da situação que o determina e onde ele tem efeitos.

Do mesmo modo, visto que é possível explicar um signo – dar o seu significado – definindo-o, por meio de palavras, mais uma vez não conseguimos visualizar a tênue linha que separa, dessa vez, os termos “definir” e “explicar”, que são inclusive interpretados como sinônimos no âmbito da significação. Na verdade, a definição “é um tipo particular de explicação, onde a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a ser um objeto do pensamento” (Mariano, 2002, p.37).

Mas o ato de definir não consiste apenas em dar o significado de uma palavra. É necessário precisar seu uso na língua (pragmática), adaptar a forma (sintaxe, semântica, léxico) ao contexto e ao interlocutor (Wittgenstein, 1984).

No que se refere especificamente à criança, sua definição tem como base sua experiência subjetiva, no seu dia a dia, totalmente ligada à situação de produção, diferentemente das definições dadas pelo adulto, que privilegiam as relações intralinguísticas, como as que aparecem nos verbetes dos dicionários. A ela interessa conhecer seu interlocutor, saber se se trata de outra criança, de um adulto, etc., e que tipo de interação se estabelece entre eles (uma conversa informal, o número de interlocutores, etc.).

Por essa razão, a criança se vale de atributos dos objetos, da livre associação de sentidos entre as palavras, e em geral ela se deixa influenciar pelo que deve definir; por exemplo, existem palavras que favorecem a definição pelo gênero (“banana é uma fruta”), pela exemplificação (“dirigir, é dirigir um carro”), pela função (“faca é para cortar”), pela forma (“dado é quadrado”)... Vejamos o episódio a seguir:

No caminho da escola G A (4; 5 anos) pergunta para sua mãe:
G A – *Mamãe, o que é infinito?*

Surpresa com a pergunta, disse:

M – *Infinito? Onde você ouviu esta palavra?*

G A – *No teatro que nós foi o homem disse: “Infinito beijos”.*

M – *Ahhh. O que você acha que ele quis dizer com “Infinito beijos”?*

G A – *Que nunca acaba. Acertei?*

M – *É isso mesmo. Muitos, muitos beijos.*

Nesse exemplo, temos, inicialmente, o pedido de definição por parte da criança, que ao final do episódio acaba por fornecê-la, baseada em sua experiência pessoal. A palavra “infinito” parece ser conhecida de G A, só que em outro contexto; por esse motivo, para entender a expressão, ela precisa deslocar a palavra da situação original para essa nova. Como a relação que mantém com seu interlocutor é de total intimidade, a criança pode “se arriscar” na definição, sem o medo do erro ou da gozação – se tivesse perguntado a alguma outra criança, poderia ter sido motivo de zombaria por sua “ignorância”.

Parece claro, também a partir desse episódio, a classificação da definição como um tipo de explicação que, por sua vez, está ligada a uma capacidade metalinguística por parte da criança (ver itens 3.4 e 3.5).

Mas, de maneira explícita, podemos reconhecer o discurso explicativo? Há duas possibilidades (Borel, 1980): a primeira é através da ocorrência de certos termos metalinguísticos, tais como “explicar”¹⁶ e “explicação” ou ainda através de alguns tipos de temas que, por sua vez, estão ligados a certos tipos de problemas, daí as marcas linguísticas “por que...?” – forma mais conhecida –,

16. A palavra “explicar” pode ser considerada metalinguística, visto que ela traz em seu sentido o componente “dizer”, que remete a um elemento de linguagem. Seu conteúdo informa, assim, as atividades de linguagem, e sua ocorrência no discurso é um sinal, fornecido pelo locutor, que permite ao interlocutor identificar a maneira pela qual se deve entender/ouvir determinado enunciado.

“como...?”, etc. A segunda – implícita – se dá por meio de sinônimos de metatermos (comunicar, ensinar, justificar,¹⁷ explicitar). Mas o discurso explicativo se liga, intuitivamente, sobretudo, ao conteúdo dos textos (Borel, op.cit.).

Além disso, poderíamos acrescentar que o discurso explicativo deve satisfazer a condição segundo a qual aquele que explica sabe mais que aquele a quem ele se dirige. Nesse sentido, explicar é, de alguma forma, tornar o outro parecido consigo no que se refere ao plano dos saberes; é fazê-lo compreender, modificar suas representações, para agir – através do discurso – e considerar também o interlocutor – bem como seus conhecimentos – presentes no discurso no momento da enunciação. Explica-se em todos os tipos de discurso e em todos os gêneros, mas não da mesma maneira (Halté, 1988). É o que vemos, por exemplo no discurso de G, aos 4; 2 anos:

É véspera de Natal, a mãe prepara as comidas e responde sobre um determinado ingrediente que está sobre a mesa:

M – *É uva-passa.*

Nesse momento, chega a irmã de G. Ele, sério, lhe diz:

G – *Isso é uva-volta, Tata* (vendo que todos começaram a rir, ele tenta consertar)... *é uva-vai* (todos continuam rindo, então ele pergunta sério)... como que é *mesmo, mãe?*

Mas será que essa definição se aplica à criança – locutor iniciante – e às explicações dadas por ela? Quando fazemos perguntas a ela, é, antes, para verificar seus conhecimentos e não para que elas nos forneçam um saber que nós não temos. Então de que maneira a explicação na criança pode ser entendida?

17. Justificar: desculpar, motivar, defender, legitimar (querer explicar tudo).

A explicação na criança

Quanto mais a criança conhece, mais ela se encontra diante de problemas que necessitam de explicação. Explicar um novo fenômeno a alguém é remetê-lo a outros fenômenos já conhecidos – levá-lo à dedução – e colocar à sua disposição uma nova informação (Grize, 1982, 1980). Assim, a explicação acontece quando um dos interlocutores fornece uma nova informação (*explanans*) que se refere a um objeto de atenção conjunta (*explanandum*). Essa nova informação esclarece o que não estava claro, algo que perturbava a compreensão, ou o desenrolar esperado da atividade. A necessidade de uma explicação pode aparecer de forma explícita no diálogo (verbal ou não verbal) ou pode ser pressuposta pelo locutor (Jisa & Mariotte, 1990).

Intuitivamente, podemos supor que algumas sequências expliquem alguma coisa, embora elas não contenham os termos “explicar” ou “por que...”, e é nesse momento que se faz necessário recorrer à situação na qual o discurso foi produzido (Grize, 1980). Pode-se explicar pelo puro prazer de fazê-lo, mas na maioria das vezes explica-se com a finalidade de intervir ou ainda para se apropriar de um discurso (op.cit.). A explicação pode também ser usada com o objetivo de causar algum efeito (componente perlocutório), sem que isso seja declarado explicitamente pelo locutor; é o caso, por exemplo, dos discursos cujo objetivo é fazer rir e diminuir a tensão, relaxar o ambiente. Um discurso explicativo pode ser uma resposta a uma questão do tipo “por que...” e, ao mesmo tempo, pode servir de esclarecimento, de oposição e de valorização do interlocutor, ou ainda como um modo de deixá-lo desconcertado.

O fato de explicar pode conduzir à generalidade, mas pode, ao contrário, significar um passeio por mundos diferentes e categorias diferentes, se apoiando mais ou menos no discurso do outro. De acordo com François (1988), o sentido da palavra “explicar” pode variar em função:

- a) do tipo de questão (pode haver várias respostas para as perguntas do tipo “por que...”, “como...”, etc.);
- b) do tipo de objeto (pode-se responder a uma pergunta do tipo “o que quer dizer tal palavra?” com exemplos, um sinônimo, etc.);
- c) do tipo de interlocutor (é diferente explicar a um professor ou a alguém que não sabe);
- d) do lugar da explicação no discurso (explicar pode ser o objetivo principal ou pode aparecer durante a narração de um fato, por exemplo); e,
- e) finalmente, da pessoa que explica (ela pode escolher o modo de explicar em função da situação, de suas preferências, etc.).

É justamente com base nessas funções que a criança deveria ser introduzida – pedagogicamente – na explicação, dada pelos professores na escola e pelos pais em casa: em vez de explicar o que é explicação, deve-se mostrar a variedade de fatores para que ela possa conhecer e, assim, se valer dos mais diferentes modos de explicação em função dos seus interesses contingentes e circunstanciais. Isso vale para nós, para as crianças e talvez para a maneira pela qual se pode explicar à criança o que é a explicação.

No que se refere à explicação na linguagem da criança, pode-se dizer que as primeiras questões do tipo “por que...”, assim como as primeiras explicações (“porque”) aparecem a partir dos 3 anos – embora ela dê explicações antes mesmo de deixar marcas no seu discurso (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984). Mas esses termos explicativos têm realmente um valor causal? De acordo com Piaget (1947), isso não é possível antes dos 6-7 anos. Segundo ele, existe na criança uma tendência à justificação – já que, para ela, nada acontece por acaso –, uma crença espontânea de que tudo está ligado a alguma coisa e que é possível explicar tudo, daí o uso dos “por que...” e “porque” (mera coincidência).

A criança não procura o porquê dos fenômenos no seu modo de realização física (causalidade física), mas na intenção (intencionali-

dade psicológica) que está no seu ponto de partida. Isso porque seu pensamento, de início, está ligado às coisas, isto é, totalmente projetado nas coisas e confundido com elas: as coisas não têm ainda uma ordem independente, mas podem ser penetradas por intenções e finalidade (Piaget, 1947, p.122). A criança é realista, o que a impede de considerar as coisas em si mesmas, de analisar suas relações internas e de entender e identificar as relações existentes entre elas. Ou a criança as amalgama ou as analisa de maneira fragmentária, sem se preocupar com a síntese ou com a coerência.

Segundo Piaget (op.cit.), o “porquê” que a criança entre 3-7 anos de idade utiliza tem o seu sentido esvaziado, uma vez que ele serve para perguntar a razão de qualquer coisa, até onde não existe razão. Diante disso, o autor estabeleceu uma tipologia (crianças entre 3-9 anos) para distinguir quatro tipos de “por que...”/“porque”:

- 1) de explicação causal: quando se trata de fenômenos materiais (“por que a janela está quebrada?”), as crianças respondem com o “porquê” que marca ligações de causa-efeito (“porque um aluno jogou uma pedra”) ou ligações consecutivas (“o homem quebrou o braço porque ele caiu da bicicleta porque”);
- 2) de intenção psicológica: a criança procura aqui o motivo que desencadeou a ação (“por que você aprende a contar?”) e explica o motivo/intenção da ação (“eu bati nele porque ele estava tirando sarro da minha cara”);
- 3) de justificação de regras: aqui a criança pergunta sobre regras – o motivo delas – e costumes de linguagem, escrita, etc.;
- 4) de justificação lógica: são raros antes dos 7 anos; a criança procura a razão de um julgamento (“por que você afirma que...”) e a resposta marca uma ligação de uma razão à consequência (“este animal não está morto porque ele ainda se mexe.”).

É com base nessa tipologia que a explicação pode ser definida nos planos linguístico e psicológico. No primeiro, a explicação se define por um traço sintático: presença de uma conjunção causal ou final (“porque”, “já que”, “como”, “para que”, etc.) ou do advérbio interrogativo “por que...”. Em relação à diversidade de que o adulto dispõe, o que a criança utiliza – segundo os autores (Bonnet et al., 1984) – é pobre. Frequentemente, esse traço sintático vem acompanhado de um traço lexical, com o emprego de um verbo (falar, dizer, etc.) ou de um termo metalinguístico (palavra, nome, etc.). No segundo, a explicação se define a partir do objeto ao qual a criança se remete e do sentido do termo explicativo que a criança utiliza, que será interpretado e classificado pelo interlocutor (causal, lógico, etc.).

Segundo Gauthier (1998), as crianças (de 1,3 a 2,2 anos) cujos enunciados são de uma palavra já podem fornecer ao outro justificações que, desde cedo, assumem o lugar de argumento nas trocas conversacionais. Mas é entre 3 e 5 anos o período em que as pesquisas de justificação da criança são mais frequentes, e é nesse período também que ela constrói o maior número de palavras. E do mesmo modo que as suas explicações, as construções lexicais têm uma tendência à motivação referencial ou morfossemântica. É, sobretudo, na derivação que se manifesta a criação morfossemântica. Muitos desses verbos que a criança cria têm base nominal ou adjetiva, pelo acréscimo de um sufixo. Essas criações das crianças vêm de certa forma preencher, suprir algumas lacunas do léxico.

Aliás, quanto às formas verbais da explicação (em termos linguísticos) é possível prever uma certa pobreza, já que a criança ainda não dispõe da mesma diversidade sintática dos adultos, como conjunções de subordinação, advérbios interrogativos, etc. (Bonnet et al.).

Poder-se-ia concordar com essa visão de pobreza em relação à explicação e às formas verbais se o estudo da linguagem no adulto pudesse ser aplicado ao estudo da linguagem na criança. A esse respeito, Grize (1980) diz que o sistema “por que...” + transformação é um fenômeno recorrente, mas ligado ao discurso adulto, isto é, ele

não se aplica à criança pequena que não para de dizer “por que...” às explicações que recebe.

Os estudos feitos com crianças pequenas mostraram que, no início da aquisição da linguagem, essas crianças já podem fornecer explicações verbais – mesmo que nem sempre venham marcadas no discurso. É possível constatar essa capacidade precoce de produzir suas primeiras condutas explicativas quando uma criança (19 meses), por exemplo, se encontra diante da impossibilidade de abrir uma lata e a entrega à sua mãe dizendo-lhe “é ppá” [*je ne peux pas*] – “eu não posso”] (Berthoud-Papandropoulou et al., 1990, p.13). Podemos constatar nesse exemplo, assim, um pedido de ajuda em que a criança explica ao adulto – sem fazê-lo com uma marca linguística – por que precisa dela.

A relação que a criança tem com o mundo (no que se refere à prática ou à significação que compõem sua cultura) e com a língua, enquanto modo de decodificação da experiência, é diferente se comparada com a do adulto. É por isso que não se podem usar as mesmas categorias de análise para o estudo do oral na criança. Não há nada que garanta que a criança tenha uma prática da explicação que possa ser comparada àquela do adulto (Brandt,¹⁸ 1988).

Nesse sentido, a explicação poderia, de certa forma, preencher a distância discursiva entre os interlocutores, uma vez que essa distância se dá também por meio da mistura de mundos – mistura pela qual se caracterizam muitas explicações (Hudelot et al., 1990). Mas o preenchimento dessa lacuna que separa a criança do adulto só é possível se ambos tiverem em comum um “saber” partilhado – encontrado geralmente no meio familiar. É apenas dessa maneira que o adulto poderá ser levado – por perceber a explicação – a reconstruir o sentido ou pelo menos a considerar o não dito a partir do qual se desenvolve o campo explicativo.

18. Brandt propõe essa diferença adulto/criança no que se refere à argumentação, mas acreditamos que esse pensamento/essa ideia se aplique totalmente à linguagem da criança de modo geral.

Apesar da diferença no que se refere, sobretudo, à relação da criança com a linguagem, é possível dizer, em concordância com Hudelot, que a criança, na verdade, é mais “explicadora” que o próprio adulto para manifestar um certo prazer em exibir suas novas descobertas e conquistas. Ao misturar os universos discursivos, “ela dá sentido ao meio no qual vive e, ao mesmo tempo, confronta-o com as diferentes semioses que o compõem” (op.cit., p.254).¹⁹ É sem dúvida nesse espaço de misturas que a criança é precocemente capaz de dar explicações, quando solicitada, e pode produzir variadas condutas explicativas que aparecem sob a forma que os adultos conhecem (“por que...”, “porque”, “como”, etc.), ou que só aparecem no confronto com discursos produzidos anteriormente por essa criança. É desse modo que as primeiras condutas explicativas podem ser consideradas como um progresso em relação ao funcionamento precedente, mais limitadas a movimentos como os de nomeação, já que elas refletem o início da necessidade da criança de explicar ao outro seus comportamentos (Berthoud-Papandropoulou et al., 1990). Exemplo:

Ao retornar com os pais e a irmã de um passeio com a cachorra da família, Bibi (Bianca), no carro, a criança (G, 3; 11 anos) pergunta à mãe:

G – Mãe... *por que a Bibi é branca?* (branca)

M – Ah... *porque o pai dela era branquinho.*

G – *E por que ela é branca?*

M – *Porque ela puxou ao pai dela.*

G – *Porque o médico cachorro abriu a barriga da mãe dela? Foi?*

M – *Isso.* (rindo do filho)

Nesse episódio, a criança solicita e (*por que a Bibi é branca?*) dá explicações (*Porque o médico cachorro abriu a barriga da mãe dela? Foi?*), atestando sua capacidade em produzir condutas explicativas

19. Minha tradução.

quando se vê diante de situações que necessitam ser explicadas, como, no caso, a cor do cachorro. Aliás, esse é um tema que parece intrigar a criança, já que dois meses mais tarde a criança retoma o assunto.

No exemplo da página 84, a mãe explicita o enunciado da criança (*Então o narizeiro vende nariz?*), que responde também explicitando e justificando (*É... tem nariz branquinho... pretinho*), pois dizer as cores é dar veracidade – implícita – ao fato, ao seu argumento.

Pode-se dizer que, em geral, o motor do diálogo varia muito e que o jogo se apresenta de diferentes maneiras, mas, após esse enunciado, em que a criança utiliza as cores como argumento (*é... tem nariz branquinho... pretinho*), o diálogo continua nesse tom de euforia, de concordância, de retomada (cada um copia a modalidade e a verbalização do outro), de jogo, de brincadeira, enfim de zombaria, até o fim, em que a graça se apresenta através da ideia de que aquilo que é preto não é bonito e é isso que faz a criança rir: M – *E por que você não comprou um nariz pretinho?* / G – *Porque aí eu ia ficar colorido.* (ri).

Como disseram Bonnet & Tamine, é entre 3 e 5 anos que a criança constrói o maior número de palavras, no caso, a criação morfossemântica manifestada por meio da derivação. À base nominal “nariz” acrescenta-se o sufixo “-eiro”, preenchendo uma lacuna do léxico. E ao contrário do que diz Berthoud-Papandropoulou, a criança de 4; 1 anos já é capaz de fornecer uma explicação de certo tipo. É o jogo com a estrutura formal da explicação: ela sabe que deve responder “porque” às questões do tipo “por que...” e mostra sua habilidade em reconhecer e exercitar certas capacidades discursivas por meio de uma rotina verbal que lhe é familiar.

Mais do que na forma do enunciado, ou nos termos e conectores utilizados, os procedimentos explicativos residem na relação (*mise en relation*) de um enunciado com seu contexto e no encadeamento dos enunciados. Esses encadeamentos manifestam uma relação de conteúdo – especificação, explicação, explicitação, justificação, refutação, etc. – e uma relação com o outro (Hudelot et al., 1990).

Nesse sentido, três aspectos devem ser levados em conta na explicação (op.cit.):

- 1) dimensão pragmática (atividade prática ou interação discursiva);
- 2) dimensão discursiva:
 - a) justificação (causa, motivação);
 - b) lugar em que aparece a explicação, a denominação, a narração, a descrição, e mais especificamente a mudança de plano que manifesta uma reelaboração da significação (dos enunciados de identificação ou caracterização de personagens ou de objetos);
 - c) a existência de um “problema”, “conflito”, que precisa ser explicado; e
- 3) dialogismo:
 - a) questão do adulto (por que, como...) + resposta da criança;
 - b) enunciados desencadeados por movimentos discursivos do adulto (reformulação, avaliação, pedido de confirmação, etc.);
 - c) é a própria criança que pede explicação por meio de pedidos de confirmação, de explicação não expostas e em questões do tipo “por que...” que têm ao mesmo tempo uma dimensão afetiva – pessoal de autonomização pelo discurso.

E se considerarmos igualmente o ato de explicação como sendo um fenômeno interacional (Veneziano, 1990), então as seguintes características também são relevantes para seu estudo:

- 1) o locutor identifica um *explanandum* e fornece um *explanans*: *explanans* é a explicação, é a causa, a razão ou a justificação de um acontecimento ou uma ação, e *explanandum* é aquilo a explicar o porquê de um acontecimento ou ação ao seu interlocutor, que pede ou se supõe que tenha necessidade dessa explicação;

2) o aspecto negativo dos atos de explicação seja no *explanandum* (um problema pode ter feito o sujeito sentir a necessidade de esclarecer, explicar alguma coisa) seja no *explanans* (aqui a incapacidade ou a dificuldade podem servir de justificativa);

3) a dimensão pragmática desses atos, a maneira como o interlocutor leva em consideração o outro quando explica.

Esses aspectos e características acima mencionados, ligados aos critérios (op.cit.) para identificação da CEJ (condutas de explicação/justificação) – que seguem – servirão de base para nossa análise:

1) identificar um *explanandum* (acontecimento, enunciado, ato de linguagem): qualquer coisa a ser explicada;

2) identificar ao menos um *explanans* (interpretado como causa, motivação ou razão do *explanandum* e não como paráfrase ou explicação): ele deve responder à questão “por que...” e não “o que..”;

3) a ordem é determinante: em primeiro lugar o *explanandum* (expresso verbalmente ou implícito) e, em segundo, o *explanans*;

4) o *explanans* deve ser verbalizado, ao passo que o *explanandum* pode ser (a) verbalizado, (b) não verbal ou (c) implícito.

[...]

G – *O que é, o que é... por que a colher/a colheres é voam sem asas?*

M – (risos) *Não sei.*

C – *As colheres não voam* G. (rindo)

M – *Tá, por que que as colheres voam sem asas?*

G – *Porque uma vez eu eu vi no p/ num num desenho do do Mickey (risos da mãe) que ela a colher tava voando sem asas.*

M – *Uhm:::*

G – *O que é, o que é...*

M – *Hã, outro?*

G – *Por que a colher voa sem asas?*

M – *Mas cê já perguntou.*

G – (risos) *Ô, mamãe, você não entendeu nada.*

M – *Hã, então vai, fala aí.*

G – *O que é, o que é por que a colher não voa sem asas?... porque é uma palavra.* (risos)

M – *Ah:::: ah::::* (rindo) *as colheres voam sem asas, porque elas são palavras?*

G – *Asas são a palavra.*

M – *Ah::::: bom:: ah:: muito bom, hein?*

G – *É uma piada.*

M – *Legal, hein?*

Nesse episódio, a maior parte dos pedidos de explicação e das respostas – do adulto ou da criança (G, 3; 9 anos) – são marcados no discurso (*por que...*, *porque...*), desencadeados pela criança e avaliados pelo adulto.

No que se refere ao modo de encadeamento do diálogo, pode-se dizer que há aqui uma troca de papéis, visto que, dessa vez, é a criança quem assume o papel daquele que fornece a explicação de um fato, passeando pelo ritual formal da explicação na relação causa/efeito nas adivinhas. Trata-se do treino de um jogo (“por que...?”, “porque” + risos, causado pelo efeito “surpresa” no interlocutor): a criança fornece a chave da reviravolta imprevista ao revelar que *a colher não voa sem asas porque é uma palavra*. Trata-se de um jogo do qual a criança participa imitando os enunciados dos adultos, mas que ela ainda não sabe avaliar.

Não se pode dizer, por exemplo, que o enunciado de G (*porque uma vez eu eu vi no p/ num num desenho do do Mickey que ela a colher tava voando sem asas*) forneça um *explanans*, visto que se trata de uma forma tautológica que tem como base um fato real da sua experiência (desenho do Mickey que a criança viu na televisão). Essa tautologia (Wallon, 1945, p.253), que nada mais é senão a repetição exata, no segundo termo, do termo a ser definido, geralmente é utilizada pela criança quando esta não sabe como escapar da pressão que o adulto exerce com suas questões. A forma causal que adquire essa tautologia pode ser considerada, assim, apenas uma reprodução daquilo que ela ouve do adulto (para a

pergunta “por que...”, a resposta “porque”). Nesse sentido, se considerarmos todos os enunciados em que houver as palavras “co-lher”, “voar”, “asa”, o diálogo inteiro pode ser considerado uma tautologia.

Assim, considerando o presente livro e com base nas noções apresentadas anteriormente, pretendemos analisar a dinâmica da explicação (dos pedidos de explicação e das respostas explicativas) na manipulação linguística feita pela criança desencadeando o riso na própria criança e/ou em seu interlocutor e observar os efeitos humorísticos que foram produzidos em situações de interação da criança com o adulto e que resultaram de enunciados provenientes de condutas explicativas. Parece-nos igualmente pertinente verificar de que modo a criança é levada a produzir os enunciados que provocam seu próprio riso ou o de seu interlocutor durante a situação interativa.

2.4 Descontinuidade, deslocamento, irrupção e anomalia

Ainda no âmbito dos modos de encadeamento discursivo, mas dessa vez com vistas à descontinuidade no diálogo, abordaremos a questão da irrupção, do deslocamento, da incongruência e da anomalia discursiva. E é nesse sentido, por se tratarem de deslocamentos, que esses encadeamentos nos permitem perceber as diferentes dimensões que estão em jogo na construção do espaço discursivo e da articulação dialógica. Mas será que esses movimentos inesperados constituem uma real ruptura no espaço discursivo?

François (1992) defende a existência de um movimento discursivo no que se refere à organização dialógica da linguagem, do pensamento e, mais especificamente, do diálogo desigual (*inégal*) que liga a criança e o adulto, e que representa muito mais que um homogêneo “desenvolvimento cognitivo”.

A linguagem é lugar de movimento, de surpresa, de deslocamento, e descrever esse movimento discursivo significa mostrar o que se passa quando se fala, em segunda posição, de algo que acaba de ser dito pelo próprio locutor ou por seu interlocutor, seja ele criança ou adulto. Qualquer que seja sua forma, esse segundo enunciado constitui uma verbalização (*mise en mots*), ou seja, uma esquematização que opera uma modificação no pré-dado (*pré-donné*), no primeiro enunciado.

Essa verbalização que carrega consigo, ao mesmo tempo, o objeto do qual se fala e a maneira de se falar dele, permite que os sujeitos circulem de um discurso a outro, que entrem em diferentes jogos de linguagem, já que o movimento é sua principal característica. Ao introduzir vários tipos de relação com o conteúdo e com o discurso (do outro ou seu próprio), ela reflete a realidade, seja através das semelhanças ou das diferenças com os outros discursos, seja por meio de outras apreensões do real (Hudelot, 1997, p.139).

Desse modo, a importância de se realizar uma análise dessas verbalizações, mais que uma análise propriamente de significados, estaria, assim, segundo François, na possibilidade de se considerar que há mais de uma verdade, mais de uma maneira de codificar um dado objeto, e que o diálogo faz sentido. Quando se diz alguma coisa, a significação desse dizer se coloca pela relação entre o dito e o não dito (François, 1996, p.99).

Esse movimento ou, ainda, essa circulação discursiva, como denominou Bakhtin, pode se dar enquanto: (a) circulação material, quando a criança retoma/modifica o discurso do adulto; (b) circulação “ideal” da significação, quando uma forma linguística assume outro significado pelo fato de ser utilizada em situações diferentes das quais ela foi recebida (por exemplo, quando alguém dá ordens a si mesmo ou se faz perguntas); e (c) circulação “monológica”, quando o que faz sentido é a coexistência de dois enunciados que não foram feitos para serem colocados juntos.

É no âmbito dessas circulações que François identifica alguns tipos de deslocamentos que podem ser encontrados em textos, diálogos, narrativas, etc. Há o que ele chama de irrupções, que são os

deslocamentos que se associam ao que acaba de ser dito ao acaso e que, portanto, não foi pré-programado (por exemplo, uma metáfora, uma brincadeira, uma piada); há também a ruptura, deslocamento em que não se identifica a ligação com o seu precedente (exemplo: deslocamentos temáticos); e há, finalmente, a desniveação, que são todas as trocas de tipos de discurso, mais especificamente, deslocamentos de gênero e mundo.

Os deslocamentos de gênero são as mudanças no tipo de enunciado e o modo de encadeamento dos mesmos: narrar, descrever, explicar, persuadir, definir, nominalizar... Esses gêneros podem misturar-se entre si, por exemplo, opondo uma narrativa do mundo real a uma do mundo ficcional, e nesse caso teríamos também um deslocamento de mundo. No caso do deslocamento temático, se por um lado é um dos deslocamentos mais banais que há, por outro, é a marca da liberdade do espírito-linguagem como capacidade de colocar junto tudo aquilo que aparentemente não faz sentido (junto) porque o elo não vem expresso, mas, consciente ou inconscientemente, se manifesta. Por exemplo, pergunta-se a uma criança o que ela fez no final de semana e ela responde que a mãe dela tem uma nova máquina de lavar roupas. O tema “fim de semana” mudou para “a máquina nova da mãe”, mas o não dito pode esconder algo como “ela saiu com a mãe no fim de semana e a mãe comprou uma nova máquina”...

Na verdade, esses deslocamentos parecem se misturar: os deslocamentos de gênero podem ser também de mundo, dependendo do caso e do ponto de vista, os de mundo podem ser de tema... Desse modo, optaremos por falar indistintamente em deslocamento temático, quando houver deslocamento do tema da realidade para a ficção (imaginário) ou vice-versa – como veremos nos dados (capítulo 5). O que importa é que só pode haver aquisição quando houver modificação,²⁰ seja ela simplificação ou deslocamento.

20. Essa modificação, na concepção de François, é mais importante que a própria imitação, ou, como ele prefere, a retomada.

No que se refere à criança, especificamente, François afirma que pode haver também deslocamentos de ponto de vista (ou de lugar), isto é, movimentos que se referem à maneira de enxergar o mundo e que podem aparecer sob a forma de observações, imitações, jogos de linguagem, de acordo com o interlocutor, e deslocamentos-retificação, cujos movimentos pelos quais o discurso se constrói o deslocam um pouco em relação ao discurso do outro.

Não são as regras nem os condicionamentos que ensinam uma criança a falar, mas as retomadas-modificações, tendo em vista que, quando uma criança recebe palavras ou expressões, por exemplo, não se pode prever o que ela produzirá.

As constantes modificações de posicionamento do sujeito diante de suas produções e deslocamentos, e que são decorrentes das diversas atividades nas quais ele está engajado, dão à linguagem um caráter descontínuo, como se o “fio do discurso” fosse uma linha permeada de interrupções.

A incongruência e a irrupção

A noção de incongruência na língua francesa está ligada à ideia social, ou seja, ao que é inconveniente, o não saber em relação à vida, a não conformidade em relação aos usos. O riso da incongruência se deve a uma inadaptação, ao ridículo ou ainda à expressão de um sentimento de superioridade (Bergson, 1900).

As incongruências podem ser em relação a um acontecimento e a um contraste diante das expectativas (“isso não pode”). Essas expectativas se traduzem tendo como referência a experiência pessoal, pela lembrança das normas em termos gerais (“isso não é normal”), ou ainda pela descrição do que deveria ser. De qualquer modo, quaisquer que sejam as expectativas, a criança admite a violação das normas como fonte de divertimento, de prazer.

Nós nos restringiremos a dizer que a incongruência está ligada à ideia do estranho, do inesperado, do insólito, do anormal (ou da anormalidade) e da surpresa, entre outros, mas, sobretudo, ela ocasiona uma divergência (em oposição à convergência) ou uma irrupção no encadeamento discursivo.

No âmbito da psicologia, em se tratando de palavras, ideias, representações de acontecimentos ou de objetos, a incongruência representa o desrespeito às relações habituais entre as coisas.

Para compreendermos melhor seu processo, imaginemos uma determinada situação que gera no sujeito algumas expectativas, advindas de sua experiência de mundo, e de repente essas expectativas não se confirmam, são violadas, e aí está instalada a incongruência. O resultado é a irrupção no discurso, o efeito é de surpresa e a manifestação se dá através de um comportamento emocional, ou seja, um riso ou um sorriso.

Segundo Cueto (1999), para que seja humor, faz falta o sério. O sério e a graça são ridículos um para outro – segundo a perspectiva do outro –, mas o humor no sentido estrito é a composição de ambos os pontos de vista, sua incongruente incongruência; o humor é a insensatez...

Essa incongruência corresponde ao que Emelina (1996) chamou – e nós adotaremos – de anomalia. Segundo ela, só pode haver cômico onde houver anomalia (não normal) no que se refere ao uso, ao comportamento esperado e previsível em determinadas circunstâncias, com determinadas pessoas, em função de seus hábitos morais e mentais. São as roupas, o que se fala, o que se faz, etc., que não condizem com aquilo que conhecemos como “normal” – e, no caso, o que a criança conhece enquanto tal e que muitas vezes não coincide com a noção de “normal” do adulto.

Assim, para podermos rir, é preciso manter uma distância em relação ao alvo do riso, é preciso que a mudança de mundo em que vivemos seja tomada a distância, não “aberrante” em si, mas considerada como tal.

Diante disso, as anomalias são classificadas em:

1) *Físicas*: aqui as crianças se divertem com a percepção de anomalias na aparência de personagens, pessoas ou objetos. Elas se atêm a detalhes dos elementos. O caráter cômico se justifica pela ideia de ruptura diante das expectativas. O ridículo nesses casos está ligado ao estranho para produzir o efeito cômico. Trata-se de

um efeito do qual o adulto também ri diante do disfarce carnavalesco e caricatural – descrito por Bakhtin (ver item 1.1). Elas podem se manifestar através:

- a) da supressão de características de personagens humanos ou animais;
- b) da alteração das dimensões (desproporção, exagero, como em *Alice no país das maravilhas*);
- c) de deformações dos seres e dos objetos (exemplo: mulher feia); e
- d) da transferência de características: personificação ou humanização dos animais e “animalização” dos homens.

2) *Comportamentais*: trata-se das ações de seres humanos e animais que estão em desacordo, no nível da percepção (vai do insólito à impossibilidade material), em relação às condutas habituais. Referem-se:

- a) ao insólito gestual: gesto ou posturas cômicas; são na maioria das vezes propositais e têm qualidade lúdica; usado na imitação cômica não como um fim em si, mas como meio;
- b) ao não habitual, o absurdo: condutas em ruptura com o que a criança conhece do mundo que o cerca; são as estranhas condutas dos seres (faz de conta, troca de papéis entre homens e animais); acontecimentos absurdos, isto é, que não têm razão de ser; o não habitual funcionamento dos objetos (a criança se diverte por constatar um funcionamento); inverossímil, impossível (incompatibilidade total nos esquemas disponíveis – “isso não existe”). O episódio que segue ilustra o não habitual do objeto – além do fato de confirmar que muitas vezes o que faz a criança rir não tem o mesmo efeito no adulto:

G (3; 11 anos) diz à mãe e à irmã:

G – *Olha, eu fiz uma música: Lá vem o te:::to, lá vem o te:::to, lá vem o te:::to andando pela ca:::sa...* (rindo)

- c) às não convenções sociais: incongruência num nível mais abstrato, uma infração às normas sociais (homens fazem isso, mulheres aquilo; não é permitido atravessar quando o semáforo está verde, etc.). Para Bariaud, elas só apareceram a partir dos 9 anos. Mas não é o que encontramos na fala de G (3; 11 anos):

Ao ver a mãe subindo num muro para sentar-se, G diz:

G – Ô, mãe, você tá louca?

M – Por quê?

G – Porque você é grandona... (risos)

A criança ri da anormalidade do comportamento da mãe, afinal “gente grande” não sobe em muro...

Assim, ainda que não tenhamos analisado os dados, na medida em que os deslocamentos podem dar continuidade ao discurso, através das retomadas, mudanças de temas, entre outros, podemos supor que nem toda irrupção cause uma ruptura ou uma interrupção no diálogo. De qualquer modo, voltaremos a essa questão no capítulo 5 e na Conclusão.

Diante do exposto neste capítulo, uma de nossas preocupações neste trabalho – e um dos fatores que diferenciam, sobretudo, nossa análise dos demais estudos realizados sobre o assunto – é mostrar esse movimento discursivo que caracteriza o diálogo como um todo, não apenas em termos de continuidade (convivência, condutas explicativas), mas também de descontinuidade (irrupções, incongruências, anomalias). Diante das possibilidades variadas de sentido dos enunciados e da mistura de elementos na verbalização é que se faz necessário o trabalho interpretativo do pesquisador/analizador.

3

AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DO HUMOR NA CRIANÇA

“Amor”

humor

Oswald de Andrade

Neste capítulo, falaremos das diferentes modalidades linguísticas às quais o humor está associado. Trataremos delas, num primeiro momento, de um modo geral, na tentativa de esclarecê-las para depois situá-las no trabalho em questão.

Não é possível abordar o humor sem mencionar as emoções, a afetividade. Elas – e, especificamente, os risos e os sorrisos – são o ponto de partida para o reconhecimento dos enunciados humorísticos, por isso compõem o primeiro item (3.1). Em seguida, nossa atenção recai sobre o *nonsense* (3.2), os jogos de linguagem (3.3), os enunciados metalinguísticos (3.4), respectivamente. Finalmente, o capítulo termina com a recomposição dos elementos humorísticos estudados até o presente momento e que se (re)combinarão para compor este estudo.

3.1 Índices não verbais do humor: as emoções, o riso e o sorriso

Sabemos que, bem antes de se expressar verbalmente, a criança supre suas necessidades básicas se valendo dos gestos – que por sua vez são interpretados por seus pais. Quando ela começa a falar, é comum que o adulto volte a sua atenção para essa nova modalidade, deixando de lado outros aspectos que revelam sua intenção comunicativa.

É por esse motivo que não podemos deixar de mencionar, aqui, os aparatos do comportamento humano que denunciam a intenção subjacente à expressão verbal. Vale lembrar, contudo, que esse aparato ao qual nos referimos se insere num contexto cultural que varia de acordo com cada sociedade, cada cultura, que, por sua vez, é transmitido pela escola, pelos pais, pelos amigos, enfim pelo outro com quem nos relacionamos (Rector & Trinta, 1990).

Ressaltada a importância desse aspecto (não verbal), podemos dizer que os primeiros estudos realizados no âmbito dos gestos eram ligados à retórica clássica e, desde Cícero, levavam em conta – além dos gestos – a voz e a postura do corpo.

A chamada retórica antiga, de Aristóteles (*Retórica*), Cícero (*De oratore*; *Orator*) e Quintiliano (*De institutione oratoria*), concebeu o discurso como a articulação contextual de cinco diferentes partes, a saber: 1) a “invenção” (*inventio*), etapa em que se definiam o assunto e os temas do discurso; 2) a “disposição” (*dispositio*), em que se ordenava o material selecionado antes da invenção, organizando internamente as partes; 3) a “elocução” (*elocutio*), expressão linguística do pensamento por meio de uma elaboração formal, estética e expressiva de cada uma das partes ordenadas na disposição; 4) a “memorização” (*memoria*), em que se deveria aprender e memorizar o discurso que seria enunciado; e 5) a “enunciação” ou a “ação” (*actio*), que seria a performance ou a apresentação do discurso ao público, em que seriam levadas em consideração a gestualidade, a mímica, a postura e a dicção do orador (Lopes, 1986).

No fim do século retrasado, os estudos passaram a se preocupar em provar que a origem da palavra estava nesses gestos, mas foi só no século passado, após a Segunda Guerra Mundial, que um interesse na área de comunicação conduziu à teoria da informação e cibernética, que posteriormente levaram a modelos de análise de processos de comunicação.

Estudos mais recentes, como o de Steinberg (1988), defendem que o ato de comunicação acontece não só através da linguagem constituída de sons que o aparelho fonador emite (fala), mas de outros elementos não verbais, intimamente ligados a ela. Esses elementos envolvem o corpo todo e são transmitidos, voluntária ou involuntariamente, por: (a) *paralinguagem*, isto é, sons e modificações de sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não pertencem ao sistema sonoro da língua; (b) *cinésica* (gr. *kines*; ing. *kinesics* = movimento), ou seja, todos os movimentos do corpo, sobretudo os gestos; (c) *proxêmica* (ing. *proxemics* = proximidade), isto é, proximidade ou distância que separa os interlocutores em interação; (d) *tacésica* (ing. *tacesics*), comunicação tátil, do toque; e (e) *silêncio*, isto é, a ausência de palavras.

Embora a psicologia, a psiquiatria, a sociologia, a filosofia e a antropologia tenham demonstrado interesse e preocupação ao dedicar estudos aos elementos não verbais, linguistas e professores de linguística e de línguas estrangeiras parecem ainda não ter atentado para a importância da observação de todos esses elementos para a eficácia da comunicação, ou seja, que a eleição do estudo do aspecto verbal e o desprezo de todos os outros elementos não dão conta de transmitir e decodificar mensagens na interação face a face.

Os elementos não verbais podem ser vocálicos ou não vocálicos: os vocálicos são os elementos ou sons da linguagem produzidos pelo aparelho fonador, pertencentes ou não ao idioma. Geralmente aparecem sob a forma de hesitações, cliques, enfim, ruídos do tipo que se usa para responder, pedir silêncio, etc. Pertencem aos códigos audíveis e recebem o nome de *paralinguagem*.

Dos elementos não vocálicos fazem parte os visíveis (*cinésica*, isto é, gesto, postura, expressão facial, olhar, riso, e *proxêmica*), os

sensíveis (*tacêsica*) e o *silêncio*, que integra as pausas gramaticais do sistema sonoro da língua e é invisível e inaudível.

São importantes para a pesquisa em questão os elementos cujas características denunciem uma certa intenção do falante ou ao menos o objetivo de querer produzir determinado efeito no que se refere ao humor, a saber, a paralinguagem e/ou riso e sorriso (alguns autores, como Steinberg, incluem o riso entre os códigos que pertencem à cinésica). Nós nos ateremos mais a esses elementos nos próximos parágrafos para mostrar a importância da inclusão da análise dos mesmos nesta pesquisa.

Embora os autores que estudaram esses elementos concordem que é inegável a relação existente entre fala e movimentos, cada um deles os viu por seus prismas, com seus enfoques e classificações.

No que se refere à paralinguagem, tomaremos emprestada aqui inicialmente a que foi retomada por Steinberg (1988), citando Austin, que fala no uso, concomitante com a linguagem, de qualificadores, modificadores e segregadores da voz e outros traços paralinguísticos. Segundo o autor, os qualificadores, i.e., o tempo, o tom e a intensidade, e os modificadores, ou oral, lingual, faríngeo e laríngeo, ocorrem com a emissão de sons e os alteram. Já os segregadores, ou seja, os ruídos produzidos entre as emissões de sons, tais como *ah*, *er*, *uh*, *hm* (vogais de hesitação), ocorrem independentemente. Os outros traços da paralinguagem que não fazem parte dessa classificação são o grito, o cochicho, o riso, o choro, o pigarro, o bocejo, o suspiro e o riso à socapa (disfarçado) que assim como os outros, de acordo com Austin, apontam o nível social do falante.

Key (1970) atesta a dificuldade em se definir a paralinguagem e a classifica como um dos aspectos do ato comportamental na comunicação direta, como um ato não verbal. Os outros dois aspectos são a cinésica (substituto não verbal codificado de linguagem combinatória) e a linguagem (ato verbal). Para ela, a paralinguagem traz para a comunicação a emoção – a fala é apenas informativa – através de sons e ruídos não linguísticos, i.e., assobios, sons onomatopaicos e altura exagerada que podem ser considerados modificações do apa-

relho fonador ou ausência de atividade. Há, assim, um inter-relacionamento entre o verbal e o não verbal; em outras palavras, só é possível entendê-los correlacionadamente, um dependendo do outro. Ainda segundo a autora, a mensagem é transmitida mais pelos atos não verbais que pelos verbais, visto que os atos paralinguísticos e cinésicos podem manifestar significados que se escondiam nas palavras.

Durante a comunicação face a face, o ato verbal pode vir seguido ou não de elemento(s) da paralinguagem, mas são forçosamente seguidos de algum tipo de ato cinésico (Steinberg, 1988, p.9).

Quando o corpo se movimenta e assume diferentes posturas, ele executa gestos que comunicam e que são usados na conversação ao lado da fala. É o caso da face em seu conjunto que, movimentando seus músculos, pode expressar várias emoções e/ou atitudes em relação ao seu interlocutor, como entusiasmo, desconfiança, prazer, etc. As sobrancelhas, os olhares que encaram e – sem querer fazer nenhum trocadilho – “que falam”, os lábios que, ao articularem os fonemas que acompanham a fala, traduzem ironia, tristeza, alegria, desprezo, enfim, são elementos não vocálicos que nos permitem captar a intencionalidade emotiva e expressiva da palavra, “ler” e “decodificar” aquilo que não é audível. Este último nos interessa especificamente nesta pesquisa, pois pode denunciar ou trair a emoção num sorriso que não venha acompanhado do riso.

Os olhos “são o espelho da alma”, como se diz, porque com seus movimentos e direção, de modo deliberado ou não, comunicam. Segundo Argyle e outros autores (1973), o olhar, em interação social, pode exercer as seguintes funções, a saber: (a) a busca de informação, ao encontrar no outro, através de expressões faciais e movimentos dos olhos, informações extras; (b) um indício de simpatia ou antipatia, atitude positiva ou, ao contrário, negativa – claro que sempre associado a outras expressões faciais; (c) o controle da sincronização da fala, para saber quando fazer uso da fala; (d) os olhares múltiplos e a intimidade dizem respeito simultaneamente à proximidade (proxêmica) e à duração do olhar: quanto menor a duração, menor a distância, e quanto mais tempo em curta distância,

maior a intimidade; e (*e*) o desvio do olhar evita intimidade ou serve para a pessoa se concentrar mais naquilo que diz.

Tanto a fala quanto o gesto e a expressão facial variam dependendo do estado de ânimo do indivíduo e a intenção que se esconde por trás das palavras, justamente aquelas que escapam ao controle consciente, como o rubor, por exemplo; pode ser denunciado pela expressão facial, como sinal de vergonha, constrangimento, etc.

De acordo com Birdwhistell (1973), linguagem e cinésica são apenas um fenômeno comunicacional (e não dois sistemas) e com base nisso é que poderíamos entender a dificuldade da criança em aprender o sistema da escrita. Porque ela se vê solicitada a passar para o papel somente um aspecto (fala) quando na verdade são dois, i.e., fala e movimento (gestos).

Ainda no campo da cinésica, o riso se destaca aqui, visto que é fonte denunciadora do humor. Mas ele não é tão simples quanto pode parecer. Steinberg se deparou com algumas contradições no início de suas pesquisas ao constatar que o riso poderia indicar prazer, humor, ridículo, boas maneiras, dúvida, aceitação, subordinação, etc., dependendo da situação e do contexto, ou seja, o gesto não tem sentido em si mesmo, seu sentido está fora. Diante disso, só consideraremos neste trabalho os risos decorrentes de enunciados humorísticos, e não de situações, momentos de humor ou risos desencadeados por objetos – pelo fato de eles serem engraçados.

Rector & Trinta (1990) dizem que fazem parte da interação as unidades: (*a*) linguísticas ou verbais (palavras e frases); (*b*) paralinguísticas, i.e., elementos vocais relacionados a elementos verbais e não verbais; (*c*) não linguísticas ou não verbais, i.e., elementos que podem fornecer as primeiras informações sobre os interlocutores, tais como as dimensões do corpo, as características gerais da expressão individual, ou ainda atitudes, intenções e ideias que trazem mensagens (distância, movimento do corpo e gestos); e (*d*) extralinguísticas, ou seja, elementos não verbais e não vocais, como as características da roupa e dos acessórios dos interlocutores.

Mas não é possível falar em humor, riso, sorriso, etc., sem falar das emoções, das reações espontâneas da nossa sensibilidade que

antecedem a intervenção da reflexão. Segundo Bariaud (1983), o humor coloca em evidência, além de mecanismos intelectuais, fatores emocionais. Todos sabem que as palavras têm o poder de exprimir, provocar emoções – embora muitas destas sejam intraduzíveis em palavras... –, isso sem necessariamente estarem associadas a algum índice vocal ou gestual, para isso basta ler as histórias em quadrinhos do Calvin, Mafalda, Asterix ou qualquer outro texto que conte histórias engraçadas – e tristes. Mas, em se tratando do humor (enunciados humorísticos) expresso oralmente, a manifestação da emoção está necessariamente ligada a índices corporais que formam um sistema semiológico específico: entonação, gestos, risos, sorrisos...

De acordo com Dejean (in Colletta et al., 2001), o riso, fenômeno paraverbal, é um índice das emoções expressas pelos interlocutores no momento da interação e do tipo de relação que se estabelece entre eles – por isso devemos levar em consideração o contexto em que o discurso afetivo foi produzido, pois ele sempre tem uma função mais ou menos decisiva.

Do mesmo modo, o sorriso, assim como o riso, está diretamente ligado à ideia de diversão, brincadeira, não apenas devido a uma evidente relação entre os dois, mas também pelo próprio resultado acústico que tal relação ocasiona: uma modificação no gesto articulatorio no momento de produção da cadeia sonora (Aubergé, in Colletta et al., 2001), modificação esta diretamente audível e perceptível como característica desse momento (diversão).

Eggs (2000) diz que, quando se trata de descrever a emoção, as paixões, é preciso integrar os etos objetivos, i.e., hábitos, desejos e formas de expressão ligadas a sexo, idade, etc., e subjetivos, i.e., atitudes adquiridas ao longo da vida, como tornar-se corajoso, justo, engraçado.

Mas, para Ducrot (1984b), não se trata de uma diferença entre subjetividade (dizer)¹ e objetividade (dito) porque, quando se trata

1. Sobre o dizer e o dito (*dire et dit* de Ducrot, 1984b, p.95-6), cabem alguns esclarecimentos. O que ele chama de enunciado é um fragmento de discurso que o

do exercício da linguagem, tudo é subjetivo, inclusive aquilo que está no nível do “dito”: as escolhas lexicais, os pressupostos, os dêiticos e a participação dos enunciados em atividades discursivas testemunham a presença de um sujeito estruturando a linguagem na mais perfeita subjetividade.

A afetividade está intimamente ligada à interpretação do sentimento daquilo que é engraçado, através da hipótese de uma relação particular, significativa entre o espectador e a vítima.

Para Sapir, a linguística não deveria se preocupar com o componente afetivo. Já Jakobson acredita que a linguagem deva ser estudada em sua totalidade de funções, inclusive a emotiva. Apenas poucos, como Bally e Van Ginneken, atribuem um lugar central aos fenômenos afetivos. Mas, afinal, como analisar o humor sem ver a emoção?

As emoções colocam problemas de verdade para a linguística e constituem um verdadeiro desafio devido a seu caráter inapreensível. Por se tratar de uma “não linguagem” – verbal –, um “não signo”, e ser apenas uma resposta do corpo, isto só aumenta o enigma. “O riso não é efeito de uma paixão, não tem um princípio físico ou moral e deve continuar incógnito” (Alberti, 1999, p.206).

No caso da criança, Bruner diz que, em todas as idades, as brincadeiras feitas pelas mães podem facilmente causar riso, mas se feitas por estranhos podem provocar choro. Essa seria uma iniciação da criança ao que causa medo, mas obviamente o estranho, em alguns casos, pode ser até mais divertido do que a própria mãe.

locutor produziu quando escolheu empregar uma frase, enquanto a enunciação deve ser entendida como a ação que consiste em produzir um enunciado, em dar a uma frase uma realização concreta. Nesse âmbito, o sentido de um enunciado (o dito) contém não apenas alusões a um acontecimento histórico – visto que a existência é dada a qualquer coisa que antes não existia e que se fala e que não existirá mais depois – constituído pela aparição do enunciado, mas é um comentário do dizer. O dito (enunciado) é aquilo que é lugar onde se exprimem diferentes sujeitos cuja pluralidade não se reduz à unicidade do sujeito falante, mas se estende às vozes coletivas (fundidas num mesmo indivíduo).

Aquilo que pode causar medo, como aponta Aimard, pelo cansaço da criança ou pelo fato de o adulto não representar, por algum motivo, conforto e segurança, pode também fazer a criança rir. É o caso de Étienne, que, em um primeiro momento, olha intrigado para sua mãe, que traz um lenço no cabelo – algo desconhecido, que causa medo e tira a mãe de seu papel confortante –, e, depois que a mãe se identifica, então a criança ri.

A esse respeito, François enfatiza: “[...] insistiremos na precocidade de tais organizações significantes anteriores à linguagem, organizações que se desenham num mundo onde não podemos, certamente, distinguir o cognitivo do afetivo: os objetos não podem ser separados do modo pelo qual eles são dados”.

O riso, assim como outras formas de resposta ou de asserção, é um ato semiverbal (e não apenas paraverbal): traço oral, audível, ele participa logicamente da própria ordem do discurso. Ele sinaliza a convivência e tudo o que ela envolve (a sintonia...), está ligado à afetividade, se apoia sobre o conteúdo verbal enunciado, podendo mesmo desqualificá-lo.

Nesse sentido, tanto os risos quanto as trocas de sorrisos parecem ser valiosos índices da existência de uma relação socioafetiva positiva entre os interlocutores no momento da interação e por isso devem integrar a análise do discurso.

Mas para tratar da emoção no âmbito do discurso, não se deve considerar aquilo que é sentido (experimentado) e o que é provocado (suscitado no ouvinte), pois à linguística só interessa o que é expresso.

O problema é que o olhar e a análise espontânea do processo de produção do riso feita pelo adulto estão com frequência associados a interpretações muito intelectualizadas, o que os torna pouco eficientes, pois muitas vezes não correspondem ao que foi produzido pela criança.

Um outro indício de que o humor e a emoção não podem ser dissociadas pode ser encontrado no livro de Freud (1905, p.215) no momento em que ele diz que as espécies de humor variam conforme a *natureza da emoção economizada em favor do humor: compai-*

xão, raiva, dor, ternura, etc. Não parece ser possível determinar essa variedade porque, à medida que um artista submete emoções até o momento fora do controle do humor, tornando-as fontes do prazer humorístico, o âmbito do humor se amplia. Esse prazer humorístico é sentido quando se evita uma emoção que normalmente acompanha a situação. Esse humor pode aparecer ligado a um tipo de chiste ou de cômico. Mais até do cômico que do chiste, aliás, o humor pode ser incluído no amplo conceito de cômico da expectativa. De qualquer modo, os três tipos de prazeres proporcionados por cada um deles remetem a um estado de ânimo comum a uma época cuja despesa de energia psíquica, em geral, era pequena: na infância, em que o cômico era desconhecido enquanto tal, não se tinha capacidade para formular chistes e o humor era dispensável para conseguir ser feliz.

Assim, apesar das dificuldades e das controvérsias, as emoções continuam a ser objeto de estudos de diferentes disciplinas, seja no âmbito psicológico, cognitivo ou das ciências da linguagem. De modo geral, as reflexões e as problematizações delas decorrentes, e cada vez mais frequentes nos encontros científicos, ainda são insuficientes e devem ser mais desenvolvidas em futuras pesquisas. Como diz Kerbrat-Orecchioni (2000, p.63), a linguagem tem um coração, sim, “e mesmo que não se conheça ainda muita coisa da anatomia e da fisiologia desse coração (onde se encontra exatamente, e como funciona), só nos resta nos alegrar com esse reconhecimento tardio”.²

Ao linguista, cabe ampliar sua concepção de linguagem, integrando ao estudo, que antes se restringia aos signos verbais, os não verbais (associados aos verbais). A partir deles, ele poderá analisar os problemas de comunicação ocasionados pela emoção e recuperar as marcas de subjetividade inscritas nos discursos que constituem traços linguísticos do que se apresenta no nível emocional – e não

2. “Et même si l'on ne sait pas encore grand chose de l'anatomie et de la physiologie de ce coeur (où se trouve exactement, et comment il fonctionne), on ne peut que se réjouir de cette reconnaissance tardive.” (Minha tradução).

tratar da emoção em termos de definição e (sub)categorização. Trata-se de uma análise enunciativa da subjetividade, muitas vezes excluída dos *corpora*.

Tais considerações vêm reforçar a importância de contemplarmos os aspectos não verbais da comunicação no momento da análise. Se considerarmos que o corpo é mensageiro do que pensamos e queremos comunicar, então, por que não o incluir em nossa análise? Enfatizamos, entretanto, que não se trata de um estudo realizado do ponto de vista da psicologia, i.e., da interferência de fatores emocionais tais como a angústia, infelicidade, etc., no desenvolvimento dos processos cognitivos, nem tampouco do comportamento não verbal de um modo geral, mas de uma pesquisa que leva em consideração tais aspectos na medida em que eles são pertinentes a ela, i.e., porque eles contribuem, revelando as intenções ou os objetivos das produções de humor e seus efeitos.

3.2 Humores e rumores na língua: o *nonsense*

Durante aproximadamente dois séculos, o humor e o absurdo se mantiveram separados, cada qual do seu lado, até que por uma confusão, não se sabe muito bem de que tipo, deu-se a aproximação dos dois termos, e foi a partir dessa aproximação que Mayoux (1973) decidiu opô-los.

A palavra “humor” tem um percurso um tanto estranho na língua francesa porque, originalmente, tratava-se de um termo francês e não se sabe ao certo quais os motivos que levaram ao seu desaparecimento ou esquecimento. De qualquer modo, o fato é que os ingleses tomaram o termo emprestado, dando uma nova vida a ele, e foi através de Voltaire, mais precisamente de uma carta escrita ao abade Olivier, em 21 de abril de 1762, que os franceses o recuperaram.

Mas é dentro do espírito nacional, que começa a se desenvolver no início do século XVIII, que Byron, um dos nomes mais repre-

sentativos do romantismo inglês (que surge nos primeiros anos no século XIX), estabelece uma relação entre o humor e o *nonsense*, em suas digressões fantásticas, se mantendo na fronteira entre o burlesco e a melancolia. Mas esse humor, que é um dos aspectos de sua rica personalidade e uma etapa de sua vida intelectual e afetiva, foi escondido pela venda do byronismo, gerando um desencantamento (pós-romântico) na sociedade conformista da época. O inglês Carlyle se inspirou nesse humor byroniano, mas utilizou a atitude e a visão do humorista, e escreveu como se sua loucura – se é que ela existia – fosse do coração, quando na verdade ela era da cabeça.

Essa ideia de loucura reaparece em Thackeray, o verdadeiro sucessor de Byron, em forma de fantasia descontrolada que nos conduz ao que M. Las Vergnas chama de *loufoquerie* – termo que pode ser traduzido ao mesmo tempo como loucura, absurdo e cômico – e que na verdade é a redução do mundo cômico ao absurdo (ing. *nonsense*). Esse absurdo acontece quando a loucura da cabeça toma o lugar da loucura do coração. Em 1846, é publicado, assim, o *Book of nonsense*, de Edward Lear, e logo, sob os cachos loiros de Alice, Lewis Carroll (1997) vai camuflar sua angústia racional de matemático.

Aliás, Alice talvez seja o exemplo mais notório, um símbolo do questionamento da lógica pelo *nonsense*; ela representa, entre outras coisas, uma combinação entre realidade e ficção, o jogo permanente entre significante e significado, a dualidade dos sentidos, o jogo de palavras e o que elas significam, por isso, vale a pena retomá-la:

– Como sabe que sou louca?

– Tem de ser, senão não estaria aqui.

Alice não achou que isso fosse uma prova. Em todo caso, continuou:

– E como sabe que você próprio é louco?

– Eu explico – disse o Gato. – Você concorda que os cães não são loucos, não é?

– Concordo.

– Pois bem, você sabe que um cão rosna quando está zangado e abana o rabo quando está contente. Ora, eu rosno quando estou contente e abano o rabo quando estou zangado. Portanto, sou louco. (Carroll, 1997, p.62)

À medida que o humor começa a entrar nessas regiões perigosas como o *nonsense*, por exemplo, fica difícil continuar a seguir sua pista. Na verdade, ele só voltará a aparecer fora da Inglaterra, onde o humor inquietante – que no fim do século retrasado anunciava na França os verdadeiros herdeiros do *nonsense* britânico, como Alphonse Allais, Alfred Jarry, George Fourest – será reinventado.

O *nonsense*, para Cueto (1999), é a última fase na história do humorismo, definindo-o como “a loucura pela loucura” – assim como “a arte pela arte”. A loucura é para o *nonsense* a essência, a prática e o limite; o *nonsense* é loucura, visto que seu humor carece de objeto, de razão e de propósito. Isso indica o vazio ou o esvaziamento do humorismo, o limite máximo além do qual o humorismo não pode ir. *Nonsense* significa *insensatez*.

A noção de absurdo nem sempre aparece diferenciada de modo claro da noção de humor e de riso (sorriso) – e de cômico. A fim de entender um pouco melhor essa questão, teceremos alguns comentários.

A “incompreensão” do *nonsense* pode ser entendida a partir de um desajuste no momento do reconhecimento ou da compreensão. A compreensão – fase seguinte do reconhecimento – consiste na apreensão da referência atual da frase, da intenção do emissor no momento de sua produção. Devido às diferenças de saberes linguísticos entre os interlocutores, pode ocorrer falta de “sintonia” entre a intenção subjacente da mensagem, a intenção do locutor e o que é captado pelo receptor, afetando a forma e/ou o conteúdo significativo da mensagem (Carvalho, 1969).

É desse desajuste, dessa grande diversidade da referência da forma linguística ao objeto que ela significa, que se origina o *nonsense*. Diante dela, o interlocutor geralmente demonstra surpresa, pede esclarecimento ou mesmo desiste de entender.

Do mesmo modo, se no momento da compreensão houver uma distorção, ocasionada por uma semelhança entre as formas externas das palavras, ocorrem os fenômenos de mudança de sentido das palavras, que por sua vez está intimamente ligada ao contexto.

A fim de tentar encontrar uma possível explicação para essas produções, que às vezes parecem muito estranhas, Figueira (1995b, p.75) se apoia na ideia de Saussure e diz que essas produções, os cruzamentos inesperados, são possíveis, levando-se em consideração que existem “relações que se estabelecem entre o material, consciente ou inconscientemente alinhado, presente ou apenas evocado na cadeia dos enunciados”, relações estas que podem ser desencadeadas pelo aspecto fônico e/ou semântico.

O absurdo é uma resposta irônica e cruel do acontecimento que se aguarda, de que se tem esperança e que se busca (Mayoux, 1973). Quando empregado intencionalmente, ele é um recurso usado para expressar uma visão crítica diante do universo cultural por meio da manipulação lúdica de palavras, do jogo de equilíbrio entre diversos significados. Ele exclui as relações afetivas e por isso pode assumir, como no caso de Alice, um efeito cômico. É algo que aparentemente não faz sentido, mas que na verdade é abundância de sentido.

Para Carroll (1980), o sentido não depende apenas das palavras; o *nonsense*, que esconde o sentido de efeito de desvio, é justamente a sua maior demonstração. “O sentido é vulnerável [...] perde-se como se cria [...] é muito frágil o laço que liga o significante e o significado” (Yaguello, 1981, p.109).

No jogo de adivinha, mais especificamente em seu desfecho, o *nonsense* também pode ser identificado no rompimento com o esperado, como bem observa Figueira (1997a), a partir da produção de uma criança, sujeito de sua pesquisa.³

3. J – O que é, o que é? Que quando o vestido põe, o vestido sai?/ M (a mãe se anima a responder) – A menina engordou. A menina emagreceu. A dona do vestido./ J (fica em silêncio, um tanto surpreendida, parecendo analisar a resposta, que é

É o que identificamos na fala de G, aos 4 anos, quando sua irmã, C, contava aos pais as novas piadas que aprendera com os colegas naquela tarde. G, então, também pede para contar uma piada:

G – *Agora eu... vou contar uma piadinha... o que é, o que é que o pintinho vira galinha?*

(silêncio dos interlocutores)

G – *Quando pega fogo.* (ri)

Não parece existir em G uma preocupação em comunicar, em manter a lógica, mas antes em brincar com as palavras, com o previsível, que são justamente as características do *nonsense* presentes nesse discurso. É esse rompimento com o previsível o responsável pelo riso de G e é justamente esse “descompromisso” com a “lógica”, com o esperado, com o previsível, que propõe a brincadeira da qual falaram Bruner, Winnicott e François (ver item 2.1).

Com relação ao *nonsense*, pode-se dizer que é um recurso usado para expressar uma visão crítica do universo cultural através da manipulação lúdica de palavras, do jogo de equilíbrio entre diversos significados. Ele exclui as relações afetivas e por isso pode assumir um efeito cômico. É algo que aparentemente não faz sentido, mas que na verdade é abundância de sentido; “é uma violência contra a semântica, mas desde que é sistemático pode ser apreendido [...] (é) algo vivo, em processo, algo a ser descoberto” (Carroll, 1980, p.21).

Bergson (1900) trata da questão do *nonsense* como um tipo de encadeamento discursivo que – como veremos nos dados desta pesquisa – pode desencadear o cômico nos enunciados. Alice (Carroll, 1997) se vê em vários momentos diante desses encadeamentos: tem-se uma ilustração desse *nonsense* no diálogo entre Alice e a Tartaruga Falsa, na qual esta última dizia chamar sua professora – uma velha tartaruga – de Tortoruga, porque estudar com ela era

satisfatória) – Tá certo./ M – *Mas o que você tinha pensado?/ J – O vestido tá quebrado./ M – Quebrado?/ J – É. Vestido de madeira, uai!* (p. 8).

uma verdadeira tortura. “Tortoruga” seria assim a soma do sentido de “tortura” ao de “tartaruga”.

Por fim, resta-nos fazer mais uma observação. Se compararmos esse processo ao utilizado pela incongruência (anomalia) – ver item 2.3 – poderíamos ser levados a confundi-los. Contudo, trata-se de noções distintas: no *nonsense*, há ausência de lógica (no conteúdo ou na forma) e falta de “sintonia” entre a intenção subjacente da mensagem – do locutor – e o que é captado pelo receptor, afetando a forma e/ou o conteúdo significativo da mensagem. Na incongruência, o problema está na falta de “normalidade” do fato em si, embora ele seja relatado de maneira clara (não absurda).

A esse respeito, Benayoun (1977) afirma que a incongruência é o aspecto formal e abstrato do humor. O humor implica a descoberta de um sentido e de valores ligados a ele e é nesse sentido que ele se distingue do absurdo (*nonsense*); o *nonsense*, gênero humorístico, não tem nada a ver com defeito de significação.

3.3 Jogo, adivinha, brincadeira...

Muitos aspectos interessantes, tanto do ponto de vista linguístico como do discursivo, acontecem no domínio do humor, quando a criança está desenvolvendo uma atividade lúdica ou ainda nos momentos de descontração e/ou de riso.

Na concepção de Bruner, a aprendizagem resulta da relação entre a prematuração da criança, i.e., a capacidade de ter uma herança social e não apenas biológica, e a aprendizagem em situação de jogo, que não é uma situação de necessidade.

Com base em um exemplo de Köler, em que um chimpanzé, vendo um homem pintar um poste de branco, pinta uma pedra da mesma cor, devem-se levar em consideração dois aspectos: a aprendizagem por observação e a reutilização em contexto lúdico.

Para Bruner, quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias (Bruner, 1997).

Desse modo, tão logo a criança domine as formas de linguagem, aprende que aquilo que faz está diretamente relacionado ao modo como ela relata o ato. Assim, por volta dos 3 ou 4 anos, a criança aprende a usar suas histórias, uma mescla da versão canônica e da versão pessoal, com atenuantes para bajular, enganar, agradar, justificar, fazer rir – como no caso do humor –, enfim, conseguir o que quer sem que para isso se estabeleça qualquer tipo de constrangimento.

Com o tempo, o interesse da criança pela linguagem ultrapassa esses objetivos e ela passa a se interessar pela linguagem por si só, como se esta fosse uma espécie de brinquedo. É nesse contexto lúdico, entendendo-se aqui o lúdico, o jogo, como algo que os saber-fazer podem desenvolver por si mesmos, sem a pressão do meio. A esse respeito, Alberti (1999) diz que as pessoas relaxam até o momento em que se registra somente o som e se esquece o sentido.

Em Freud, a relação entre o chiste e o inconsciente revela que a origem do prazer no chiste está no jogo com as palavras e os pensamentos na infância. Dentro da categoria dos chistes, Freud inclui os jogos de palavras, cuja produção manifesta um determinado prazer, resultado da não necessidade de esforço que exige a utilização séria das palavras. Ele permite a união de duas séries de ideias que normalmente aparecem separadas numa apreensão usual e, se tivessem que vir juntas, exigiriam um esforço maior por parte do falante que, nesse caso, faz com que a economia do curso do pensamento seja menor – há uma energia economizada no riso. Essa união só é possível graças ao fato de a ideia da palavra (imagem sonora) estar isolada de sua relação⁴ com a ideia da coisa (caráter visual).

É nesse sentido que os jogos de palavras – assim como os chistes – são considerados fontes de prazer, pois permitem dispensar a relação de sentido usual (sério) que existe entre as palavras e as coisas.

Lévi-Strauss (1971) também falou dessa conexão de “curto-circuito” de Freud, só que a conexão de dois campos semânticos

4. Relação simbólica: é a ligação entre a ideia da palavra e a ideia da coisa.

distantes que causa o riso aqui é rápida e inesperada. Para Freud, a ideia da coisa passa a ser mais importante nos jogos que a significação da palavra dada pela relação entre ela e a ideia da coisa. No caso da criança que produz esses jogos, é a sonoridade que se sobressai ao significado e geralmente são esses jogos que causam o riso nos adultos:

G (4; 5) brincava com carrinho ao lado da mãe, quando simulou uma batida entre os carrinhos e disse sério:

G – *Ai, que fumaça, ai, que fumaça.*

De repente, olhou meio de lado para sua mãe, sorriu e continuou:

G – *Ai, que fumácia,⁵ ai, que fumácia.* (mãe e filho riram da invenção)

Wittgenstein (1984) menciona a importância do jogo, da brincadeira, sobretudo no que se refere à linguagem, enquanto circulação de sentidos. O ato de se aprender a falar é, por excelência, um jogo.

Para Todorov (1978), a importância dos jogos de palavras está no fato de eles ressaltarem a polissemia das palavras, a ausência de um paralelismo rigoroso entre o significante e o significado (um dos traços essenciais da linguagem) e, sobretudo, no fato de eles ensinarem sobre o funcionamento simbólico da linguagem.

O jogo de palavras se opõe ao uso cotidiano das palavras, se opõe ao sério, mas obedece a uma regra particular. Para Todorov (1978, p.302), trata-se de um texto “de pequenas dimensões cuja construção obedece a uma regra explícita, que diz respeito preferencialmente ao significante”.

Vale dizer também que, embora os jogos estejam submetidos a certas regras, de nada adianta sistematizar aspectos da produção linguística, enumerá-los exaustivamente ou agrupá-los de acordo

5. Márcia é o nome da mãe de G.

com um determinado fato de linguagem, como os jogos que se baseiam na sinonímia, na homonímia, no jogo de letras, sílabas, na rima, etc., porque novos jogos são e serão criados a todo momento: os jogos de palavras se enquadram numa categoria aberta.

Sua classificação deve seguir a descrição total do fato de linguagem: uma descrição que saiba identificar a regra comum a vários jogos e outra que possa trazer à tona mais de um aspecto da linguagem. Trata-se de uma possibilidade de evocar significados independentes através de apenas um significante ou de significantes similares.

Há ainda, entre os jogos de palavras, um recurso que foi desprezado anteriormente e classificado como um “mau jogo de palavras”, uma vez que joga com o som e não com a palavra: é o trocadilho (ou calembur).

O trocadilho é definido no dicionário de figuras de linguagem (Cherubim, 1999, p.67) como sendo um “arranjo de palavras semelhantes no som e cuja sequência propicia equívocos de sentidos dúbios, principalmente visando a fazer humor ou graça”. Diante dessa definição, poderíamos enquadrar o trocadilho como um recurso utilizado na produção de humor.

Inicialmente, Todorov o classifica como sendo um tipo de chiste que – assim como os jogos de palavras – é apenas uma imagem fônica e, embora tenha uma estrutura cômica, nem sempre provoca o riso, pois o que parece prevalecer é o efeito narcísico da pessoa que o produz. De qualquer modo, não parece haver uma diferença significativa entre os jogos de palavras e os calembures; aliás, para ele, tanto os chistes quanto os trocadilhos seriam uma subespécie do grande grupo dos jogos de palavras.

Aristóteles destaca o uso do recurso cômico através da troca de letras em uma palavra e da troca de palavras num verso, e do efeito-surpresa que surge delas. Para ele, tanto o sentido ordinário da palavra quanto aquele que é resultante da mudança devem ser evidentes no momento de sua produção/enunciação: o jogo de palavras fica sem efeito se o orador não conseguir expressar ao mesmo tempo os dois sentidos ou se o ouvinte não os conhecer. Mas, para

que o ouvinte seja surpreendido, ele não deve estar sempre atento ao que diz o orador.⁶

A respeito desse jogo, tão comum na linguagem da criança, Bruner (1991) diz que o ato de brincar, ou, mais especificamente, o jogo de papéis e o “faz de conta”, é característico da criança em idade pré-escolar, cuja preocupação não reside em satisfazer seus desejos imediatamente, como a criança pequena, mas de simplesmente satisfazê-los, seja hoje, amanhã, no futuro. É por meio dessa situação ilusória e imaginária, proporcionada pela brincadeira, que a criança se projeta nas atividades adultas, seguindo suas regras.

E, do mesmo modo que nas narrativas, ela (a criança) misturará, sem se valer de artifícios, gêneros de discurso ou de mundos que garantirão ao jogo uma imagem de graça, por assim dizer. Com o tempo, o interesse da criança pela linguagem ultrapassa esses objetivos e ela passa a se interessar pela linguagem por si só, como se esta fosse uma espécie de brinquedo.

A criatividade que se revela durante essas brincadeiras, que, segundo François (1996, p.70), podem ser caracterizadas pela graça, se manifesta com mais frequência na criança quando ela entra no campo da linguagem, isto é, quando começa a brincar com a linguagem: “A semântica da criança é [...] estruturada como uma brincadeira em que podemos saltar ‘graciosamente’ de um sentido a outro, de um enunciado a outro. Mais que o conteúdo da palavra da criança que nos faria rir por sua ignorância ou pela ausência de inibição é a graça desse movimento no campo do sentido que é, para nós, fonte de prazer” (François, 1996, p.77).

Por outro lado, essa criatividade está nos deslocamentos e, em particular, na capacidade que nos é dada de unir o que normalmente não vem junto: o futuro, o passado, o talvez, o “não sei”,

6. Vale dizer que ambas as ideias propostas por Aristóteles são retomadas: o “desvio de atenção” do ouvinte com relação aos fatos é usado por Quintiliano para justificar o uso daquilo que é risível como recurso no discurso, e a evocação simultânea dos dois sentidos pode ser encontrada no estudo realizado por Freud (1905) sobre os chistes.

tudo aquilo que faz com que o real seja tecido do irreal e que isto, como a obra de arte, não serve para nada.

É nesse sentido que brincadeira e humor estão intimamente relacionados. Existem infinitas formas de humor e a criança entrará nelas mais cedo ou mais tarde, de acordo com o seu caráter, modo de vida e, principalmente, educação. Mas é pela brincadeira que ela entrará no humor, já que a criança é, antes de tudo, “um ser que brinca”, como dizem os psicólogos.

Há, obviamente, alguns fatores que favorecem esse jogo com a linguagem, entre eles, o fato de se tratar de uma linguagem oral e não gestual ou de ações, o que facilita sua manipulação. A arbitrariedade do signo (Saussure) também garante uma certa flexibilidade à palavra, já que ela não adere ao que quer dizer. Além disso, a própria dificuldade da criança em compreender o sentido daquilo que lhe falam facilita os deslocamentos.

A palavra língua é a fonte e o objeto da graça. A graça é um subproduto fortuito e “de graça”. Ela é dada, disponível para quem “a elegeu como parte do próprio ofício, e com um declarado entusiasmo e encantamento por esse ‘a mais’ com que a fala da criança nos presenteia” (Figueira, 1997b, p.28). E, em se tratando de aquisição da linguagem, esse dado (que é) dado – para usar os termos de Possenti (1996) – *é também um dado de graça, que pode provocar riso.*

Quando se trata da criança a partir dos 2 anos, de acordo com Figueira, em um trocadilho ou em um jogo de palavras bem-sucedido, estão presentes o riso do ouvinte, o espanto ou o estranhamento diante da possibilidade de fazer outros sentidos percorrerem a matéria linguística. Observemos o caso:

G (entre 2 e 2; 5 anos): no jantar, a criança pediu à mãe que colocasse em seu prato um pouco mais de caldinho de feijão, relacionando “caldinho” a uma dupla que cantava na época (Claudinho e Bochecha):

G – Mãe, põe mais caldinho... caldinho e bochecha (todos riram, menos a criança...)

Ou ainda G, aos 4 anos:

A mãe de G lavava a louça e ao mesmo tempo pensava em outras coisas quando a criança chega perto dela e diz:

G – *Mãe... o que você tá fazendo? Tá fazendo cueca?*

M (silêncio).

G – *Tá fazendo barata?* (em tom de brincadeira)

M (silêncio).

G – *Tá fazendo careca?*

M (silêncio).

G (sai correndo e diz) – *Ih, não deu.*

Jogando com os sons, a criança constrói algo que tem a aparência de chiste, e ao jogar com o sonoro, relacionando significantes parecidos, sugere que os significados também sejam semelhantes. Aqui o jogo com os sons parece se sobrepor ao próprio conteúdo semântico, que, assim, deixa de ter importância. A função da linguagem, aqui, não é mais comunicar: trata-se apenas de uma brincadeira com palavras, cujos conteúdos foram esvaziados. É isto o que parece acontecer com o discurso de G.

Ainda no que se refere à criança especificamente, um outro aspecto que chama a atenção dos pesquisadores, sobretudo, é sua criatividade lexical, sua capacidade de produzir palavras novas ou, para usar os termos de Figueira (1995b), suas *cunhagens espontâneas*, algo que ela exhibe em sua fala desde pequena.

Essa produção tão particular das crianças talvez se explique pelo fato de a língua que a criança recebe não ser algo que vem pronto, “imutável”. Ao contrário, ela é recriada a partir do uso que a criança faz dela, a partir do que ela escuta. A criança percebe as unidades da língua de modo diferente, retirando fragmentos do discurso do adulto e segmentando-os à sua maneira (Figueira, op.cit.).

É dessa experiência tão comum entre as crianças pequenas que as palavras passam a assumir sentidos bem diferentes daqueles dos adultos, com quem elas aprenderam.

É através do jogo, do jogo de/com palavras, dos jogos verbais, trocadilhos, adivinhas, jogos de sílabas, rimas, dos jogos sonoros e de todos os tipos de manifestações da palavra que revelam por parte dos locutores um trabalho linguístico inato – pois jogar pressupõe o conhecimento de regras que tornem possível explorar as ambiguidades e a criatividade de sua língua – que a atividade metalinguística se evidencia. Isto porque, de algum modo, todo locutor, quando escolhe dentro de seu repertório as palavras que vai usar quando fala, exerce uma atividade metalinguística – ainda que isso não ocorra de modo consciente. Mesmo no caso da criança que se encontra em processo de aquisição do código, essa escolha, que é acompanhada por um trabalho de análise – não manifesto –, revela igualmente essa atividade por parte da criança.

E, na medida em que o jogo de palavras pressupõe a aquisição (correta) do código – inicialmente dá suporte a ela para depois se apoiar nela –, ele assume um grande valor pedagógico e por essa razão deve-se estimular sua aprendizagem concomitante à da língua. “Quem domina mal a língua joga mal com ela” (Yaguello, 1981, p.17). Pode-se dizer que os maiores “teóricos da linguagem” ou “jogadores” são, por excelência, os poetas e as crianças, que veem na linguagem um material vivo a ser modelado com amor e para o prazer.

Ao privilegiar o jogo como campo ao qual pertence a língua, extrai-se dela seu caráter abstrato de análise. É nesse sentido que se deve explorar na palavra dos locutores tudo o que manifesta, de modo consciente ou não (lapsos), o jogo do desvio – desvio em relação à norma culta –, a fim de descrever as estruturas da língua, recuperando a partir dessa descrição as características universais da linguagem. Para que se entenda a brincadeira, a piada, o jogo, enfim, é preciso atentar para as características descritivas dos elementos linguísticos utilizados na confecção desse jogo. Isso, na verdade, o falante já faz, sem se dar conta disso.

É nesse sentido que a autora fala em uma atividade metalinguística inconsciente. Através dos jogos de palavras, o sujeito falante revela sua competência linguística, o que nos leva a considerar o

fato de que a comunicação humana não tem necessariamente como objetivo a transmissão de uma informação; o que se tem aqui são as funções poética e lúdica como as centrais dentre as diferentes funções da linguagem (Jakobson).

Figueira diz que, quanto ao processo, as produções linguísticas das crianças, sejam elas neologismos, segmentações que recriam sentidos, cruzamento de palavras, trocadilhos, metáforas, enfim, podem ser comparadas à criação poética. Contudo, não se pode dizer que existe por parte da criança “um esforço consciente de produzir efeito estético ou efeito cômico, ainda que possam – enquanto interlocutores – nos atingirem desta ou daquela maneira, provocando ora emoção ora riso” (Figueira, 1995b, p.78-9). Discutiremos essa questão nos dois subitens que seguem.

Subjaz ao ato de jogar com as palavras um conhecimento das regras da língua, de suas ambiguidades, do uso criativo que é possível fazer dela, enfim, uma competência linguística do indivíduo.

Ser competente, no entanto, não implica necessariamente ter consciência; o fato de a criança ter (ou não) consciência dessas regras não a ajuda (nem a impede) a jogar com as palavras. E não há ninguém melhor que as crianças – e os poetas! – nesse jogo.

As adivinhas e as piadas

Dentre esses jogos, é possível identificar também aqueles que sistematizam mais de um aspecto da linguagem: as charadas ou as adivinhas. Nelas, substitui-se inicialmente a palavra a ser adivinhada por um homônimo, composto eventualmente de várias palavras, e, em seguida, propõe-se uma adivinha para cada uma dessas novas palavras, descrevendo-as segundo um princípio sinônimo.

Segundo Todorov, as adivinhas têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores desde o início do século XX, mas, para ele, nenhum deles esclareceu a verdadeira natureza da adivinha. Uma análise dessas adivinhas, segundo ele, tem de ser estrutural.

Trata-se de definições não convencionais (vale dizer que a definição tem traços fixos e não comportamentos transitórios) e se caracterizam, sobretudo, pela existência de uma relação fônica entre os enunciados (pergunta e resposta), pela presença de rimas, aliterações.⁷

O discurso da adivinha, que se baseia na sinonímia,⁸ explora também as fontes da polissemia. É possível distinguir dois níveis na utilização do duplo sentido, tanto na polissemia quanto na homonímia⁹ (que se aproxima dos jogos de palavras):

1) O jogo se dá nos dois sentidos de uma palavra: o primeiro é o sentido maior e o segundo, uma catacrese (usa-se o termo figurado por falta de outro termo que se ajuste à necessidade do falante, “montar” num trem, “chumbar” um dente de ouro). Exemplo: “o que é que tem dente, mas não morde? O pente”.

2) Aqui, ainda que se tratem de palavras homônimas (ou homófonas), a palavra da primeira réplica não tem nenhuma relação semântica com a segunda. Exemplo: “Qual o santo que tem a cabeça um pouco dura? Santo Cloud (prego)”.

As adivinhas das crianças pequenas, no entanto, nem sempre parecem seguir “as normas” dessa fórmula, que prevê um jogo com a homonímia ou com a sinonímia das palavras:

G2 (4; 9 anos)

G – *Eu vou contá uma piadinha. Sabe o que o cachorro fêmeo falou pra cachorra fêmea? (sério) “Eu vou fazê cocô no mato.”*

7. Aliteração: figura de harmonia fônica ou fonética que consiste na repetição de fonemas no início, no meio e no fim de vocábulos próximos ou distantes, mas dispostos simetricamente em uma ou mais frases (versos). Exemplo: “Que a brisa do Brasil beija e balança” (Cherubim, 1999, p.10).

8. Sinonímia: propriedade de dois ou mais termos poderem ser empregados um pelo outro sem prejuízo na comunicação. Exemplo: levantar = erguer, pois = porque, etc. (Cherubim, 1999, p.62).

9. Homonímia: identidade fônica (homofonia) ou gráfica (homografia) de dois morfemas com sentidos diferentes, em geral (Cherubim, 1999, p.40).

M (ela evitou dar risada e disse) – *Credo, ele não tinha nada mais bonito pra dizer, não?*

G – *Não. Ele tava com dor de barriga mesmo.* (rindo)

É a própria questão proposta pela criança (sob a forma de adivinha – embora ela mesma chame de piada) que desencadeia a manipulação da língua que ela faz no turno 3. Na verdade, o comentário da mãe (*Credo, ele não tinha nada mais bonito pra dizer, não?*) faz com que a criança volte ao seu enunciado (*Sabe o que o cachorro fêmeo falou pra cachorra fêmea? “Eu vou fazê cocô no mato”*) e reflita sobre ele. É esse *feedback* que lhe permite afirmar categoricamente que é isso mesmo que ela quer dizer: “*Não. Ele tava com dor de barriga mesmo*”. E é da constatação dessa realidade “tragicômica” do cachorro que parece surgir o riso da criança.

De qualquer modo, não parece haver uma fronteira muito clara entre a adivinha e a piada. Assim como os chistes e os jogos de palavras, as adivinhas e as piadas divertem todos aqueles que participam delas. E embora ambos os gêneros estejam voltados para o uso da linguagem enquanto atividade lúdica, o elemento lúdico nelas implicado tem naturezas diferentes.

Cohen (1992) sustenta que, para que uma piada seja entendida, é necessário que se crie uma intimidade entre o emissor (criador) e o receptor (apreciador), colocando em primeiro plano aspectos comuns às comunicações: o falante faz um convite ao ouvinte, que se esforça para aceitá-lo, pois desconhece sua natureza e a comunidade deve reconhecer essa transação. Segundo ele, não existe um método “simples” de detectá-las, uma vez que não há fórmula para explicá-las, não existem regras que indiquem que se trata de uma brincadeira, de uma piada...

Sírio Possenti (1999),¹⁰ ao tratar do humor na Análise do Discurso, coloca em questão o papel do inconsciente na elaboração do chiste, mais especificamente do sentido fixo (conteúdo mental), e

10. Comunicação intitulada “Humor, sentido e análise do discurso”, realizada para o XLVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São

defende a prevalência do significante. Para ele, um chiste só tem sentido em relação a outros discursos e, nesse sentido, as piadas não produziriam novos discursos, mas dariam andamento a discursos que já existem.

De acordo com Bakhtin (1997), para que seja possível determinar um gênero discursivo, é imprescindível ter-se a concepção padrão do destinatário e sua participação. A partir disso, pode-se tentar diferenciar as adivinhas das piadas levando em consideração:

1) O fato de, nas últimas – embora elas também partam de um formato pergunta-resposta –, a resposta ser sempre fornecida pela pessoa que propõe a pergunta. Numa piada, o interlocutor deve sempre dizer alguma coisa, mesmo que seja para dizer que não tem a resposta ou que ele espera que seu interlocutor a forneça, já que ele a desconhece; qualquer que seja o caso, o interlocutor figura ao mesmo tempo como participante e ouvinte.

2) O tema: nas piadas, como nos chistes, ele é sempre recorrente, sempre zomba de alguém, de um grupo (loiras, negros, portugueses – no caso do Brasil, etc.) ou de algo (uma instituição). Nas adivinhas, por sua vez, o referente está no conhecimento partilhado pelos interlocutores de algo que faz parte do cotidiano dos interlocutores; é por esse motivo que a resposta da adivinha será sempre um saber coletivo (exemplo: “O que é que cai em pé e corre deitado? A chuva”).

3) O fato de as adivinhas serem vistas como problemas a serem resolvidos, enquanto o objetivo da piada é por excelência provocar o riso; e, sobretudo,

4) A função que a adivinha desempenha (Marini, 2000): a de instituir um desafio, uma competição – e não o riso – o que pressupõe, assim, que haja envolvimento tanto do “desafiante” quanto do “desafiado”. Trata-se de um jogo verbal que visa atestar a incapacidade do oponente de fornecer uma resposta, e, como nos jogos

Paulo (GEL), promovido pela Universidade do Sagrado Coração (Bauru), em maio de 1999.

– em geral –, deve haver um vencedor e um perdedor. Mas, quando a resposta é revelada, o efeito produzido não provoca o riso, e sim a surpresa de quem deveria fornecer a resposta. Tal efeito, segundo a autora, é “um indício de uma atividade reflexiva sobre o funcionamento da língua... Há um nível de consciência e explicitação das propriedades da língua-objeto envolvidas na brincadeira... explicitação da brecha onde se dá o equívoco” (p.648). Ao questionar a própria língua, liberta-se das estruturas lógicas-matemáticas e da seriedade do formalismo.

Em contraposição, as piadas não pressupõem a competição ou a reflexão porque seu objetivo é liberar os sentimentos reprimidos pelo homem, ser social, zombando de alguns grupos e provocando o riso no outro através de sua performance (Freud, 1969).

Com tantas nuances que separam esses dois gêneros, às vezes pode-se ter a impressão – e talvez isso até mesmo aconteça – de um gênero conter o outro: uma piada pode “disfarçar-se” e utilizar traços característicos da estrutura formal da adivinha e vice-versa.

De qualquer modo, devemos ressaltar o aspecto “didático” das adivinhas e das piadas: através de suas estruturas e conteúdos, as crianças não apenas aprendem uma outra modalidade de linguagem, como também têm acesso a dados de uma cultura, de uma comunidade – como é o caso das piadas.

Os jogos e o humor na escola

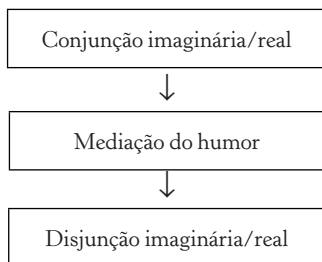
De modo geral, com relação a esses jogos de linguagem, a esse humor que permeia as produções linguísticas, é interessante notar que as crianças pequenas que ainda não foram marcadas pela escola e pela sociedade entram com mais facilidade nesse “espírito”, às vezes até melhor e com mais rapidez do que o fariam alguns anos depois, mesmo sem terem sido preparadas previamente – é óbvio que não estamos pensando nas crianças cujo meio sociocultural favorece a produção de humor e, portanto, se beneficiarão dele.

Elas começam com refrões de brincadeiras, pequenas fórmulas que são a base do humor e que encantam e conduzem a criança desde muito cedo “por degraus insensíveis às outras formas de humor, desde que o adulto não venha desviar a criança, colocá-la numa única direção imposta pelo exterior, cortar alguns possíveis, presentes nela, sob pretexto de torná-la precocemente séria” (Held, 1980, p.180).

Mas, à medida que as crianças crescem e a escola começa a “impor” padrões de língua, essas produções tão criativas vão, simultaneamente, desaparecendo. Essa incapacidade de se desligar do sentido próprio, do sério, e de ver uma situação com outros olhos, seria, assim, encontrada com frequência no adolescente cuja família e escola lhe negaram o desenvolvimento do humor, orientando-o num clima de absoluta seriedade, impermeável à fantasia e ao humor. Nesse caso, por exemplo, é difícil para o adolescente admitir algo que aconteça no mundo do imaginário, como quando o autor de uma fábula humorística inventa uma história na qual o protagonista é um animal imaginário.

Encobrir a criança cedo com seriedade é como colocar uma venda em seus olhos; é lamentável, considerando que a criança, quando incentivada a ler obras que a conduzem a ver e pensar o mundo de um outro ponto de vista, torna-se mais ativa e principalmente mais criativa, capaz de manipulação e reutilização pessoal de humor cotidiano. Tal comportamento e, portanto, a distância que se cria evitarão que a criança seja presa fácil e crédula de certos condicionamentos e superstições, defendendo-se diante do mundo que a cerca (atitude crítica). Porque, mais que informação científica ou moralizante, o humor lhe dá armas, a torna menos vulnerável e pode ser também fonte de reflexão para ela, o que auxilia não só sua formação intelectual como também humana.

Diante disso, Held (1980, p.190) propõe um esquema segundo o qual operaria o humor (fantástico, como ele chama, já que mistura elementos bizarros):



O papel desmistificante que o humor pode desempenhar é incontestável se considerarmos que a “educação da criança passa por melhor manipulação da relação imaginário-real, relações que se estabelecem entre um e outro, por distinção sempre mais aguda de uma e de outra esfera” (op.cit, p.190).

Segundo Held (1980), o humor não é natural nem artificial, são os dois, e sua “semente” está na criança, pronta para germinar ou atrofiar, se não for estimulada.

Cabe ao humor:

- a) elevar-se cada vez mais com relação ao sofrimento;
- b) desmistificar prestígio ou autoridade muito exclusiva; e
- c) desapaixonar situação explosiva.

De acordo com o autor, à medida que a criança desenvolve esse senso de recuo, de distância¹¹ em relação ao problema (atitude ativa) – como descrevem esses três itens –, ela aprende a julgar em vez de sofrer (atitude passiva).

E se para haver humor é necessário que haja recuo, desligamento, uma distância no que se refere a si mesmo, como então ele seria acessível à criança se considerarmos a descrição tradicional da mentalidade infantil egocêntrica?

É nesse sentido que podemos pensar em uma educação pelo humor como uma maneira de auxiliar na maturação afetiva da

11. A ideia de distância ligada ao humor refere-se à distância de si a si, de si aos outros e de si ao mundo.

criança, favorecendo o desaparecimento progressivo desse comportamento egocêntrico, no qual ela é o centro do mundo, em que tudo o que ela sente, vive e pensa é em função de seu prazer, de seu próprio interesse e satisfação.

Podemos pensar, por exemplo, numa reação de humor dos pais com valor educativo, quando a criança transfere para um brinquedo a culpa de ter derramado mingau no sofá, ou quebrado algum objeto: ela sabe que isso pode ser uma saída para escapar de uma palmada ou uma bronca e tenta nos fazer entrar nesse seu jogo com uma certa malícia, observando nossas reações. Nesse caso, caberia aos pais entrar, parcialmente, no jogo da criança, dando indícios de que perceberam o jogo, piscando, falando com uma certa ironia, e a criança entenderá. É evidente que essa educação pelo humor só é possível se existir reciprocidade por parte dos pais, se eles encararem as situações com (bom) humor.

Do mesmo modo, o humor da história em quadrinhos e do livro, posteriormente, podem ajudar a criança a superar suas infelicidades cotidianas – para a criança, a infelicidade que resulta de um acontecimento momentâneo é duradoura, até mesmo absoluta, porque para ela a noção de tempo é ainda confusa: ela vive o presente, o agora – e a conseguir, progressivamente, a distância e o recuo que o humor e sua existência exigem. Na fase em que a criança demonstra interesse particular pelas histórias de animais, é fácil para ela se identificar com um herói que é animal-criança no que se refere aos problemas, receios e defeitos; ela se reconhece nele e, por ser descrito humoristicamente, se diverte, dispensando as críticas moralizantes que, em geral, ela recusa.

No entanto, embora muitas vezes seja difícil identificar o que é destinado à criança ou ao adulto num livro de humor – pois é preciso levar em conta sua idade, seu caráter, sua maturidade, seu ambiente familiar e seus hábitos de leitura –, deve-se ficar atento aos livros e estórias com “advertências” que não estão ao alcance da criança. A criança pode ainda não estar apta a compreender a leitura em outro sentido, nas “entrelinhas”, suposta na percepção do humor.

Há também casos em que, ao contrário, os pais acham que uma forma de humor, uma malícia, está fora do alcance da criança, que ela ainda não tem a capacidade de apreender o duplo sentido daquilo que eles estão falando, por exemplo, quando fazem alusões sexuais, mas na verdade a criança pode perceber mais do que se imagina e o resultado dessa tentativa de “disfarce” pode ser positivo, mas também pode ser negativo, mais maléfico do que se eles tivessem falado claramente.

A riqueza de uma obra literária pode residir na sua ambiguidade, na sua suscetibilidade de ter várias interpretações, o que, portanto, lhe permite ser encontrada em diversas idades da vida e relida de modos diferentes.

Do mesmo modo que o adulto, a criança precisa de livros que lhe proporcionem conhecer tudo o que se refere à existência humana, seja o tragicômico, o perigo, o sofrimento, as falhas cotidianas, o sorriso ou o riso. E é através do humor, indefinível por essência, que essa diversidade de pontos de vista opostos se mostra para a criança: “há, nas origens do humor, ‘alguma coisa que acentua a ideia de o excêntrico ser surpreendido no próprio ato de excentricidade e do qual se vangloria [...] de ser surpreendido em plena confusão e tornar-se consciente do caos que o habita’” (Held, 1980).

Através do humor, das piadas, dos jogos, etc., podemos ter acesso à língua e, conseqüentemente, à cultura de um povo, na medida em que esses elementos colocam em jogo temas ligados a ele e mecanismos linguísticos específicos.

E se a escola tem como função estimular o avanço do aluno e sua autonomia, fazer com que os conceitos espontâneos desenvolvidos na convivência social passem para o nível dos conceitos científicos, através das interações entre os próprios alunos e destes com o professor, então nada mais apropriado e proveitoso do que fazer uso do humor na educação.

Mas, apesar de evidente a contribuição que um trabalho com os jogos de linguagem e com o humor, de maneira geral, poderia trazer para o ensino, a escola, considerada uma instituição, uma forma de socialização ou de aquisição e aprendizagem, parece ainda não ter

se dado conta disso. Não se trata de transformar as aulas numa grande brincadeira, mas de fornecer um elemento “mediador” ou “facilitador” – em termos de tutela – ao processo de aprendizagem, voltado em geral para o sério e para as normas. É confrontando diferenças que se fazem novas descobertas.

Desse modo, o humor poderia não só permear as situações interativas na escola, seja na relação professor-aluno e mesmo na aluno-aluno, e, nesse caso, ele funcionaria como um elemento de motivação – instaurando um clima de prazer em aprender, de bom humor –, como também poderia auxiliar na aquisição da língua falada, no estímulo do imaginário, no desenvolvimento do senso crítico nos alunos – através das histórias em quadrinhos, por exemplo, cujo alvo são os políticos, o mundo dos negócios, etc.

Sobretudo nos quadrinhos, o ridículo se apresenta como uma reflexão a partir de um outro ponto de vista (que se opõe ao sério); ele representa o início de um caminho para se chegar ao riso que vai contra um determinado estado de coisas, contra o sério através do humor irônico, revelando os pensamentos mais sutis. Trata-se, nessas alturas, de um humor (sério-cômico) que leva à reflexão e abre espaço para as expressões da cultura popular.¹² Nesse sentido, a comédia como forma de posicionamento crítico frente a uma situação é também uma forma de aprendizado.

Segundo Feuerhahn (s. d.), a aquisição do cômico e do humor não pode ser feita por meio de princípios didáticos clássicos que valorizam o registro sério. Só é possível transmitir atitudes que permitem um jogo que desafia as representações sociais e culturais de maneira indireta; elas só podem ser apreendidas através dos funcionamentos explícito e implícito da sociedade.

Como diz E. B. White: “se o humor viesse até mim por si só, sem que eu o convidasse, eu o aceitaria em meu sermão, mas não

12. A esse respeito, I. Machado oferece em seu livro algumas sugestões de oficinas de redação, de criação e atividades de leitura de texto e de pesquisa a serem realizadas pelos alunos, como pesquisas sobre o Carnaval brasileiro, a criação de caricaturas e máscaras, atividade de linguagem focalizando a fala caipira, etc.

escreveria o sermão pelo prazer de fazer humor”.¹³ É por esse motivo que, se quisermos que o humor viva eternamente, ele deve ser ensinado e “pregado”.

3.4 A questão metalinguística:¹⁴ (in)consciência e intencionalidade

A palavra “metalinguística”, dentro da psicolinguística, implica, segundo Gombert (1990), uma capacidade, por parte do falante, de refletir, estabelecer relações, abstrair e raciocinar. Assim, falar em atividade metalinguística é atestar um conhecimento consciente da língua: reformulações espontâneas da própria fala (autocorreções), correções sobre a fala do outro e jogos verbais (Clark, 1978; Hakes, 1980; Kess, 1992). Mas será que a fala da criança pequena exibe uma atividade (metalinguística) sobre o objeto linguístico quando se trata de produzir enunciados com tom humorístico? É possível falar em intenção por parte da criança em produzir esses enunciados? A concepção que se tem de humor (adulto) pode ser aplicada à criança?

Antes de tentar responder a essas perguntas, faz-se necessário tecer alguns comentários a respeito do termo “metalinguística”.

Afinal, como situar a questão metalinguística?

Alguns problemas se colocam quando se trata de definir e de situar a metalinguística dentro da psicolinguística. Em primeiro lugar, porque o termo em questão é facilmente confundido com “metalinguagem” ou “metacognição”, entre outros. Em segundo

13. Minha tradução. Escarpit, *A subtreasury of American humor*, 1945 (1967, p.57).

14. Este item retoma, com alguns acréscimos e correções, um artigo que integra a publicação dos trabalhos apresentados no IX Congreso de la Sociedad Argentina de Linguística (SAL 2002), na Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, novembro de 2002.

lugar, porque seu estudo pode ser delimitado dentro da linguística, da psicolinguística e da psicologia de forma muito rígida – como o faz Gombert (1990) –, dificultando sua abordagem no momento da análise.

Desse modo, a fim de evitar as constantes confusões, retomamos aqui algumas distinções propostas por Gombert (op.cit.):

- *Metacognição*: remete a todo conhecimento que tem por objeto tudo o que se refere à tarefa cognitiva.
- *Meta-aprendizagem*: remete ao conhecimento e ao controle dos processos de aprendizagem.
- *Meta-atenção*: qualifica a capacidade de prestar atenção voluntariamente.
- *Metacognição social*: refere-se ao conhecimento dos processos cognitivos utilizados com o outro e as suas implicações comportamentais.
- *Metamemória*: capacidade de controlar/dirigir a própria memória.
- *Metalinguagem*: é a língua (natural ou formalizada) que serve para falar de uma língua. Ela remete a uma língua cuja única função é descrever uma língua (e não outra coisa). Para um psicolinguista, a diferença entre a metalinguagem e a linguagem natural está na atenção do locutor – isto é um consenso.

Encontramo-nos no domínio da metalinguagem sempre que necessitarmos fornecer explicações mais precisas no diálogo informal através de marcas como “isto é”, “em outras palavras”, etc.; é a linguagem da linguagem.

Há metalinguagem do significado e metalinguagem do significante. Um exemplo do primeiro é o dicionário (traduz o significado das palavras através de palavras) e, do segundo, um dicionário de rimas. Nele, a explicação se daria através da seleção de palavras que são semelhantes no que se refere ao som (significante), e não ao conteúdo (significado) como no primeiro.

De acordo com Jakobson – ainda a respeito da metalinguagem –, ela não é apenas um instrumento usado por lógicos e linguistas, todas as pessoas fazem uso dela no seu cotidiano sem se darem conta disso. Quando o remetente ou o destinatário têm de verificar se estão fazendo uso do mesmo código, eles focalizam o código e por isso se valem da função metalinguística¹⁵ (“Não entendi o que você disse.”; “O que é *levar bomba?*/É ser reprovado num exame.”). Segundo o autor, todo processo de aprendizagem e aquisição da língua materna se vale dessas operações metalinguísticas.¹⁶

Segundo François, parece que existe, antes de mais nada, metalinguagem, em geral, que envolve dois grandes tipos: a metalinguagem no sentido estrito do tipo “*mou*¹⁷ é uma palavra francesa” ou “*mou* tem três letras”, e metadiscorso, como enunciados sobre enunciados do tipo “esta frase não quer dizer nada”.

Embora não haja unanimidade, alguns autores consideram que as capacidades metalinguísticas fazem parte da metacognição. A função metalinguística opera com definições do código e usa o próprio código para fazê-lo; a metalinguagem também opera com o código para chegar a um processo de definição através do significado dos termos, do significante. A atividade metalinguística não se remete à linguagem sobre a linguagem, mas à cognição sobre a linguagem, e por isso faz parte das atividades metacognitivas. Embora um debate que pudesse surgir daí não seja importante para o psicolinguista, para ele interessa situar do modo mais claro possível as capacidades metalinguísticas em relação às outras capacidades cognitivas.

Gombert diz que as atividades metalinguísticas só podem ser reconhecidas enquanto tais se forem efetuadas conscientemente pelo sujeito e supõem dele uma capacidade de reflexão e de auto-

15. São seis as funções da linguagem: a expressiva ou emotiva (enfoque sobre o remetente); a conativa (enfoque sobre o destinatário); a referencial (enfoque sobre o contexto); a fática (enfoque sobre o contato); a lúdica ou poética (enfoque sobre a mensagem); e a metalinguística (enfoque sobre o código).

16. O afásico perde justamente a capacidade de realizar essas operações.

17. Tradução: mole, macio.

controle. Isso não implica que, antes da aparição dessa capacidade, a atividade cognitiva da criança não seja controlada.

Segundo o autor, o fato de existirem definições tão amplas é que permite a alguns autores afirmar a existência de atividades metalinguísticas precoces (antes dos 4½, 5 anos):

- a) Hakes (1980) distingue os comportamentos linguísticos precoces daqueles que podem ser obtidos pela solicitação exterior.
- b) Para Levelt & col. (1978), o caráter metalinguístico se refere àquilo que está no limite da consciência (exemplo: autorcorreções espontâneas), àquilo que é resultado de uma verdadeira reflexão explícita sobre a linguagem.

Gombert diz que os termos habilidade e capacidade metalinguística têm sido usados indiferentemente, por isso os distingue:

- *Habilidade*: conhecimentos linguísticos aplicados mais ou menos automaticamente, sem reflexão nem decisão do sujeito.
- *Capacidade*: quando esse caráter deliberado e refletido é estabelecido.

Já Culioli (1968) diz que a linguagem é uma atividade que supõe uma perpétua atividade epilinguística (atividade metalinguística inconsciente). Gombert acrescenta a essas atividades epilinguísticas que, por definição, o caráter reflexivo ou deliberado é inerente à atividade metalinguística no sentido estrito. É esse caráter reflexivo que impede uma possível confusão entre competência metalinguística e competência linguística, de Chomsky.

Para tratar da questão da delimitação dos campos de estudo da metalinguística, partiremos da posição de Gombert, que, como psicólogo, defende que, do ponto de vista da atividade cognitiva do sujeito, nem toda utilização reflexiva da linguagem apresenta obrigatoriamente um caráter metalinguístico. Essa posição, na verdade,

é uma crítica à visão estritamente linguística de Benveniste, segundo a qual a faculdade metalinguística remete à possibilidade que temos de nos colocar acima da língua, de abstrair, de contemplá-la, utilizando nosso raciocínio e nossas observações (uma capacidade que a linguagem tem de se remeter a ela mesma, portanto). Assim, o linguista vai detectar o caráter metalinguístico por meio de marcas linguísticas (utilização da linguagem para se referir a ela própria) identificadas nas produções verbais, enquanto o psicolinguista “vai procurar no comportamento (verbal ou não) do sujeito elementos que lhe permitirão inferir processos cognitivos de gestão consciente (de reflexão ou controle), seja dos objetos de linguagem enquanto tais, seja de sua utilização” (Gombert, 1990, p.15). Com base nisso, os comentários que as crianças fazem sobre a própria linguagem, para um linguista, são produções metalinguísticas e, para um psicólogo,¹⁸ esses comentários só representarão uma competência metalinguística se o caráter consciente e reflexivo da atividade cognitiva for demonstrado.

Gombert é inflexível quanto à delimitação e à localização de cada um dos campos: os linguistas, por privilegiarem a língua como objeto de estudo, se limitarão ao estudo dos enunciados metalinguísticos, deixando os fatores extralinguísticos em segundo plano. Já para os psicólogos, são esses fatores (psicológicos, cognitivos) que qualificarão uma produção linguística como capacidades, comportamentos, atitudes metalinguísticas.

Toda delimitação é válida no momento da abordagem do objeto, no caso, da metalinguística, mas um psicolinguista não pode ignorar dados pertinentes que se encontram no âmbito extralinguístico – e que se referem, portanto, ao contexto em que os enunciados foram produzidos –, visto que tais dados são imprescindíveis à interpretação e à análise dos enunciados.

18. Gombert não faz distinção entre psicólogos e psicolinguistas.

Retomando alguns estudos...

Podemos dizer que, embora a metalinguagem tenha sua origem nos estudos *A poética e Retórica*, de Aristóteles, como estudo do discurso e de suas regras, já se preocupava com a linguagem. Vemos assim que não se trata de uma preocupação recente; o que é recente, moderno, por assim dizer, é a sistematização e as relações interdisciplinares das áreas que têm como ponto de intersecção a linguagem.

É, assim, na tentativa de buscar elementos para tratar da questão metalinguística que recorremos à retórica, mais especificamente, ao etos retórico (*ethé*), já que a ele se confere a maneira de dizer dos oradores/locutores (sujeitos da enunciação), i.e., a *personalidade que mostram através de sua maneira de se exprimir*, a escolha das palavras. Sua eficácia se encontra justamente no fato de esse *ethé* envolver a enunciação sem se explicitar no enunciado.

Com a função inicial de analisar o discurso oral, esse etos corresponde, para o Grupo μ , ao *patos* que Aristóteles definiu em *A poética* como sendo *um estado afetivo suscitado no receptor por uma mensagem particular*. E na medida em que o enunciado humorístico (mensagem particular) suscita, naquele que ouve, vontade de rir (estado afetivo), identificamos o etos, ou, como diz Maingueneau (1995), uma voz do enunciador, cujo papel é exprimir a interioridade do enunciador e envolver fisicamente o coenunciador.

Esse “desejo” de envolver o coenunciador pode ser entendido no estudo em questão como sendo a vontade e, talvez, a “intenção” do enunciador em produzir no seu receptor o efeito – engraçado – desejado. É por meio da enunciação que o etos impõe a sua presença envolvente e invisível.

A noção de etos também está intimamente ligada à de código de linguagem (no campo literário), que muitas vezes vem representada através da corporalidade e do caráter. É o caso, por exemplo, de uma mulher da sociedade que “incorpora” as qualidades que uma mulher de seu *status* deve possuir, ou ainda, como vimos na fundamentação teórica quando tratamos dos procedimentos fre-

quentes da ironia, mais especificamente, da transposição estilística de um sujeito nobre que pode fazer uso de um estilo mais familiar, e, ao contrário, uma pessoa simples que pode usar um linguajar mais sublime, gerando ironia e humor.

Ainda a respeito das intenções dos interlocutores (“variáveis intencionais”), Ducrot (1984b) diz que elas não podem ser decididas pela frase, mas são fundamentais para a compreensão do enunciado.¹⁹

Já para as condutas humorísticas, sejam elas linguísticas ou não, McGuee (1979) propõe um modelo de desenvolvimento que se divide em quatro estágios (baseados na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget):²⁰

- 1º estágio (1½ ano e 2 anos): a capacidade de representar mentalmente os objetos torna possíveis condutas do tipo faz de conta (*faire-semblant*) e esse comportamento de manipular objetos como se eles fossem outros eventualmente pode ocorrer nas verbalizações que acompanham a ação e vir acompanhado de risos que sugerem sua natureza humorística (humor pragmático-semântico).
- 2º estágio (por volta de 2 anos): a criança nomeia objetos e acontecimentos inadequadamente; as condutas, as ações,

19. Ducrot (1984b) diz que não se pode atribuir o mesmo valor semântico a uma frase e ao enunciado dela, isso porque apenas o enunciado conta com uma referência (os enunciados de uma frase podem se referir a coisas diferentes). Cabe à frase somente fornecer pistas que permitam descobrir a que se referem os enunciados. Nesses termos, “significação”, para ele, é a representação semântica da frase ou do texto, e “sentido”, a de enunciado ou de discurso.

20. Segundo Piaget, são quatro as etapas propostas, a saber: a sensório-motora, de 0 a 18-24 meses, que precede a linguagem; a pré-operatória, de 1½-2 anos a 7-8 anos, fase das representações, dos símbolos; a operatório-concreta, de 7-8 a 11-12 anos, estágio da construção da lógica; e a operatório-formal, de 11-12 anos em diante, fase em que a criança raciocina, deduz, etc. As idades podem variar de uma sociedade a outra, dependendo de um equilíbrio de fatores, tais como a hereditariedade, experiência física e transmissão social.

aqui, se limitam ao nível da linguagem (humor pragmático-semântico).

- 3º estágio (por volta de 3-4 anos): aparecem incoerências conceituais, i.e., a criança decompõe os conceitos em seus atributos e reage com humor ao espetáculo da violação de um ou mais desses atributos. Assim, ela rirá de um gato com duas cabeças e se divertirá com os jogos de palavra no nível fonológico e com a criação de palavras sem significado. Foi o que aconteceu com G2 (3; 9 anos), no fragmento a seguir, no momento em que ele propõe adivinhas para a mãe e para a irmã:

G2 – *O que é, o que é que que é um:: um pássaro voando sem asas?*

M – *Hum::... essa é difícil.*

C – *Eu não sei.*

M – *Eu também não... eu acho que um pássaro voando sem asas é um peixe.*

G2 – *Não.*

M – *Ah:::*

C – *“Caribuça”. (rindo)*

G2 – *“Caridão”.*

C – *“Caridão”, quase que eu acertei.*

M – *“Caridão”, mas ninguém sabe o que que é isso, essas palavras que você fica inventando. (risos da Carol)*

G2 – *Ah, é um caridão.*

M – *E o que que é um “caridão”? Ninguém sabe o que é?*

G2 – *É é é um pássaro que voa sem asa.*

M – *Ah, tá. Hum hum.*

- 4º estágio (por volta de 7 anos): aparece uma forma de humor que se assemelha à do adulto, cuja característica é a manipulação no nível das ambiguidades (pensamento operador).

Considerando que o humor linguístico na criança está intimamente ligado ao desenvolvimento dos conhecimentos metalinguísticos, Shultz & Robillard (1980),²¹ ao estudar a emergência do humor linguístico diferenciando as condutas em função da dimensão linguística implicada, identificam as seguintes incongruências linguísticas:

- a) distorções de articulações (humor fonológico);
- b) violações das regras morfológicas (exemplo: *verlan*²² ou jogos de linguagem que não se observam em idade pré-escolar);
- c) violações das regras de restrição lexicais;
- d) violações das regras de uso [pragmático-semânticas] (exemplo: respostas literais “*Can you tell me the time?* (Você pode me dizer as horas?) – *Yes, I can* (Sim, eu posso)”, De Villiers & De Villiers, 1978; isso atesta para os autores o domínio da criança das duas interpretações possíveis do enunciado).

E distinguem os seguintes humores:

1) *O humor fonológico*: jogos de linguagem fazendo rimas ou alteração dos sons ou entonações. O efeito humorístico pode ser criado pela utilização sistemática de uma regra incoerente/incongruente de produção de fonemas. É esse jogo com os sons que vemos na situação que segue (G, 3; 11 anos):²³

G pede à mãe que lhe pegue um brinquedo:

G – *Mãe, pega a Toca do Gugu?*

21. Vale dizer que os autores encontraram nas crianças poucos traços da existência de efeitos humorísticos resultantes de violações das regras sintáticas.

22. O *verlan* consiste em inverter a sílaba final da palavra, pela inicial e vice-versa, é o caso de *mefe* (*femme* = mulher), *tefe* (*fête* = festa), etc.

23. G, criança; M, mãe.

M – *Pega o quê?*

G – *A toca do guga... do gagá... do guiguinho.*²⁴ (mãe e criança riem da brincadeira)

As produções linguísticas que trazem incongruências no nível fonológico (e também lexical, sintático ou pragmático-semântico) são suscetíveis de criar um efeito humorístico – como se observa no diálogo anterior (op.cit.). Vale atentar, contudo, que, embora essa situação seja representativa dessa manipulação linguística que a criança pode fazer através do aspecto sonoro, não se pode dizer que todos os jogos com rimas, produzidos espontaneamente aos 2-3 anos em verbalizações lúdicas, reflitam um conhecimento explícito dos segmentos fonológicos dessas crianças.

2) *O humor baseado em ambiguidades linguísticas*: segundo Van Kleeck, estudos mostram que crianças menores de 6-7 anos não entendem o humor que se baseia em ambiguidades lexicais, e, antes dos 8-9 anos, o humor criado por ambiguidades de estrutura de superfície (ES) ou profunda (EP).

De acordo com Sutton-Smith (1976), o humor que se baseia em ambiguidades tem um grande espaço nas adivinhações, e é preciso esperar 8-9 anos para que as crianças produzam quando solicitadas e compreendam adivinhas efetivamente baseadas em ambiguidades (não adivinhas simples do tipo: “o que é que...” e “quem...?”).

Aliás, muitos autores mostram que as crianças de 6 anos acham engraçadas adivinhas não humorísticas do tipo “o que que as girafas têm que nenhum outro animal tem? Um pescoço comprido” e humorísticas do tipo “girafinhas” (resposta para a mesma pergunta). Lang (1986), em um estudo recente com crianças francesas, encontra o conjunto dessa evolução da produção das adivinhas por crianças.

E apesar de se dizer que essas ambiguidades – que podem ser identificadas mais cedo em brincadeiras linguísticas – são apresen-

24. A palavra “guiguinho” é o diminutivo do nome da própria criança (Guilherme).

tadas de forma não humorística, constatamos o tom de humor da criança (4 anos) ao brincar com a ambiguidade do enunciado de sua irmã. A família estava andando de carro à noite quando *C* falou:

*C*²⁵ – *Olha como a lua tá bonita hoje!*

G – *Por quê? Ela se trocou?* (risos)

O humor que surge como efeito do pedido de explicação/justificação (marcado no discurso) do fato proposto pela criança, e que se baseia em uma ambiguidade linguística, é resultado de uma violação das regras de uso (pragmático-semânticas), atestando o domínio da criança das duas interpretações possíveis do enunciado.

O duplo sentido e a compreensão que temos do enunciado de *G* emergem da coerência que permeia a situação interativa criança-criança. Os itens lexicais utilizados pela criança parecem coincidir perfeitamente – no que diz respeito ao conteúdo e à forma – com seus homônimos (correspondentes), na linguagem do adulto. “Trocou”, aqui, por analogia, está se referindo à troca de roupa (subentendido na enunciação).

Na medida em que o sujeito dessa análise vislumbra o outro sentido do enunciado de seu interlocutor (irmã), pode-se dizer que a sua réplica ao enunciado dele tem o efeito de um humor voluntário. Podemos identificar também, nessa situação, a relação distinta de *G* com o outro (*C*), refletindo-se no aspecto discursivo-formal do jogo em que ele instaura a pergunta numa postura desafiante e, ao mesmo tempo, numa espécie de brincadeira cujo objetivo é surpreender e, conseqüentemente, provocar o riso.

O efeito dessa observação é divertido e engraçado, no caso, para a criança que o produziu, porque ela operou sobre a linguagem com o objetivo de rir e fazer rir e, também, para as outras pessoas que escutaram o diálogo. No caso da irmã, dois caminhos eram possíveis: ou ela aceitava o jogo lúdico proposto por *G* e ria dele, ou, ao

25. *C*, irmã de *G*, 8; 4 anos.

contrário, não ria porque o seu enunciado acabou sendo o motivo do riso que parece zombar...

3) *O humor pragmático-semântico*: são as violações na denominação de objetos ou acontecimentos (1ª estágio: *seau/chapeau*;²⁶ 2ª estágio: isso vem acompanhado de desvios correspondentes à utilização dos objetos). Exemplo:

Ao ver o vizinho da avó dar um banho nos filhos com uma mangueira G (4; 1 anos) fala:

G – *Já sei o que é... é uma minhoca que solta água.*

Vale ainda mencionar o prazer que a criança manifesta mesmo quando repete à exaustão o mesmo jogo de palavras e a mesma adinvinha, ou, ainda, quando as deformações nas produções tiram o aspecto humorístico (mesmo sem esse aspecto, o prazer da criança não diminui).

Sinclair et al. (1978) também realizaram uma experiência com crianças entre 5 e 7 anos perguntando se havia alguma coisa de engraçado ou estranho em algumas figuras. Em 40% das respostas das crianças de 5 anos, a incongruência parece passar despercebida, e em 13% delas, fica atestada a identificação da violação dos atos de discurso. Já nas crianças de 7 anos, só 40% das respostas revelam uma identificação das violações, visto que quase sempre se detecta o caráter estranho nas sequências de crianças dessa idade.

De qualquer modo, independentemente de se conhecer ou não o caminho que a fala das crianças segue na produção de sentido, o fato é que a produção ou a compreensão linguística da criança muitas vezes provoca riso ou espanto no interlocutor. Mas, na maioria dos episódios analisados por Figueira (1997b), a criança (a partir dos 2 anos) parece não ter a intenção de fazer rir.

Quando não há sinais de haver intenção (consciente), por parte da criança, com a alteração linguística produzida em sua fala, i.e.,

26. Tradução: balde/chapéu.

quando a criança é indiferente ao efeito produzido por sua inovação, Figueira (op.cit.) diz tratar-se então de um dado anedótico – e não de um dado humorístico.

No que se refere às situações de riso que estão presentes no uso da linguagem, é importante chamar a atenção para os deslocamentos de termos de seus contextos privilegiados ou usuais de ocorrência para contextos novos, não usuais ou menos usuais. É o que vemos, por exemplo, quando G (4; 3 anos), antes de dormir, pede um copo de água para sua mãe e, enquanto bebe, pergunta seriamente: “Mãe, eu posso tomar no cu?”. A criança parece não ter tido nenhuma intenção de fazer graça ou provocar o riso pela manipulação de termos e situações como o faz um profissional do humor ou um adulto espirituoso. Seu enunciado causa riso porque a criança não consegue se desligar do “primeiro significado”²⁷ da palavra e estendê-lo a um outro domínio de aplicação. A graça está na ingenuidade com que a criança aplica ao verbo “tomar” o mesmo raciocínio que seria adequado a ela.

Tal fato evoca, além da questão do humor, algo que pode ocorrer não só com as crianças, mas com os falantes em geral. Isso porque existem palavras “que estão confinadas a determinados empregos, e seu deslocamento para outros universos de discurso pode vir acompanhado de um estranhamento inicial (uma ‘perturbação’, seguida ou não de riso), que não é outro sinal, senão o de que as palavras se amoldam a certos contextos semântico-discursivos [...] Assim como se pode pretender barrar a transposição de uma palavra para outro domínio pela impressão que seu emprego desperta no ouvinte, pode-se ir atrás da transposição para explorar – comicamente – esta mesma condição” (Figueira, 1997b, p.26).

Mas será que a criança produz humor? A fim de recolher ocorrências da fala da criança que tivessem o sabor de anedotas ou ainda que produzissem um efeito cômico no interlocutor e pudessem dar pistas a respeito desse humor, Figueira (op.cit.) realizou uma pes-

27. O uso mais frequente da palavra “resfriado”, no universo infantil, está associado à ideia de doença, exemplo: “A está resfriado” (adjetivo participial).

quisa longitudinal com duas crianças dos 2 aos 6 anos de idade em processo de aquisição do português. A fonte de registros utilizada foi o diário e, a partir deles, foi possível observar correções sobre a fala do outro e atividades voltadas para a língua (objeto linguístico) com intenção de jogo de palavras ou brincadeira, tais como o trocadilho com nome próprio e tentativas de adivinhas e perguntas-enigma (“O que é, o que é?”).

Visto que essas atividades foram encontradas antes da faixa etária que normalmente revela uma maturidade linguística – de acordo com a literatura, elas nunca aparecem antes dos 6, 8 anos de idade (Clark, 1978; Hakes, 1980; e Kess 1992), Figueira, com base em De Lemos (1996) e fazendo frente às teorias desenvolvimentistas que acreditam que essa maturidade linguística aconteça num estágio final de um processo evolutivo de aquisição da linguagem, desvincula a ideia de mudança linguística, operada na fala da criança, da ideia de faixas etárias. Ela sustenta que essas atividades surgiriam, então, em diferentes momentos da relação da criança com a linguagem, “consequente a um deslocamento que torna a criança capaz de ouvir e interpretar a sua própria produção, [...] onde determinadas propriedades e características do objeto linguístico se tornam evidentes em dados que até podem assumir a feição de anedóticos” (Figueira, 1997b, p.2, 30).

Aos 4 anos, a criança se mostra capaz de “corrigir” a fala de seu interlocutor (pesquisador ou criança) dentro do recorte semântico particular a seu vocabulário, o que vem reforçar a ideia de que a fala da criança pequena exhibe uma atividade (metalinguística) sobre o objeto linguístico. Exemplo:

A mãe está no computador, enquanto G1 (4; 5 meses) fica só falando bobagens para chamar a atenção. Já impaciente, ela diz:

M – *Chega, G, vai brincar um pouco sozinho, não foi assim que nós combinamos?*

G1 – *Tá bom.*

A mãe continua tentando trabalhar no computador, um segundo depois ele volta.

G1 – *Mamãe, você sabia que o sabiá sabia assobiar?*

Sem tirar os olhos da tela, a mãe responde:

M – *Sabia.*

G1 – *Sabia que o sabiá sabia voar?*

M – *Sabia.*

G1 – *Sabia que o sabiá sabia soltar bafo pelo nariz?*

M – *Sabia.*

G1 (rindo debochadamente) – *Ah, ah, não sabia, não. É só pela boca que sai bafo.*

Aqui trata-se, então de reconhecer a emergência de condutas metalinguísticas²⁸ no desenvolvimento linguístico do falante para compreender e produzir jogos linguísticos como as piadas, os trocadilhos, as adivinhas, etc.

Figueira, em sua pesquisa (1997b), verificou momentos de atenção sobre o material linguístico quando a criança brincava, quando falava espontaneamente, quando corrigia a fala do adulto ou a sua própria. Relacionando essa atividade metalinguística ao humor, é possível dizer que há: (a) dados de intenção humorística, i.e., de manipulação da língua (evidente ou não); (b) dados sem intenção humorística, que, por exibirem uma discrepância, tornam-se anedóticos; e (c) dados que são engraçados mas que derivam de um “caminho insuspeitado de segmentação (ou compreensão) suportado por sequência ou subsequência da cadeia da fala” (Figueira, 1997b, p.29).

Pode-se dizer que, nos dois primeiros casos, a língua atinge o nível metalinguístico, mas o mesmo não é possível afirmar do último caso, visto que não há manipulação ou transgressão da ordem da língua. Ela ainda está em fase de constituição e a criança foi apenas colocada diante dela.

28. A fim de evitarmos possíveis confusões e/ou interpretações, que pode haver com os termos “capacidade”, “atividade” ou ainda “habilidade” – ligados à questão metalinguística –, optamos, quando não estivermos fazendo menção aos estudos de outros autores, pela utilização da expressão “condutas” (metalinguísticas).

Contribuindo ainda para essa questão da atividade metalinguística, De Lemos (1996) coloca em discussão, entre outras coisas, a possibilidade de olhar a mudança como sendo um efeito da linguagem na criança. Dito de outra maneira, as mudanças que a fala da criança mostra são conseqüentes à captura da criança (organismo) pelo funcionamento da língua em que é significanda como sujeito falante – não se trata mais de mudanças decorrentes de acúmulo ou construção de conhecimento (De Lemos, 1999), mas de uma mudança de posição no decorrer do processo (isto de acordo com a noção de ordem própria da língua). Dentro dessa perspectiva, De Lemos atenta para a natureza da relação do falante com a linguagem em atividades de fala não metalinguísticas ou simples (*ordinary*).

A habilidade metalinguística muitas vezes aparece sob os termos *awareness of language* (Clark, 1978) e *conscience metalinguistique* (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984), isso porque a oposição entre atividade consciente *versus* inconsciente e/ou conhecimento ainda permanece. Mas, de acordo com De Lemos (1996), as duas expressões são ambíguas, pois remetem a atividades conscientes sobre a linguagem, a um objeto da atenção e/ou reflexão, e ao conhecimento linguístico tornado acessível ao próprio falante – como se isso pudesse ser feito explicitamente.

De qualquer modo, não se sabe ao certo o que significa a aquisição da linguagem e o uso (comum) da linguagem de modo inconsciente. Talvez o termo “inconsciente” esteja implícito nesse contexto, ou seja, ainda não é acessível à criança em um determinado estágio: a criança sabe sem saber que sabe. É nesse sentido que postulamos a *semiconsciência* na criança (ver item 3.5).

De acordo com Freud, a noção de inconsciente está ligada à determinação do humano pela linguagem, e a noção de significante proposta por Lacan permite “definir a inserção do sujeito na língua pela sua emergência nessa cadeia (STE), como faz da sintaxe das línguas naturais uma manifestação primordial do funcionamento simbólico” (De Lemos, 1999). A partir dessa concepção, é possível estabelecer uma relação da criança com a língua e com o outro que a significa como falante.

Mas, se por um lado é sabido que a criança não pode dar opiniões/explicações gramaticais, por outro, um grande conjunto de fenômenos da fala tem sido considerado como evidência para a preocupação crescente com a própria fala quanto à sua eficácia comunicativa e ao seu aspecto formal. Dentre esses fenômenos, é possível identificar os recomeços, os ajustes, as correções e autocorreções como comportamento monitorado – e ainda as brincadeiras com os sons e as palavras, como a compreensão de trocadilhos e adivinhas que evidenciam habilidade em lidar com a homonímia e a recategorização de palavras e estruturas (Clark, 1978, p.31).

Para Bonnet & Tamine-Gardes (1984), a noção de *conscience metalinguistique* estaria associada à natureza reflexiva da linguagem, na qual “as formas elementares de conhecimento e de consciência metalinguística aparecem desde os primeiros níveis de sua aquisição e são solidárias à sua evolução” (op.cit., p.8). Contudo, essa associação não explica a posição diferente assumida pela criança (falante) enquanto ela avalia sua própria fala, i.e., o possível efeito de *reflexivity* na criança/falante que se move para a posição de avaliar sua própria fala como se essa fala fosse de uma outra pessoa. De Lemos completa dizendo que isso não é “suficiente para associar a natureza reflexiva da linguagem ao fato de que ela pode ser usada para falar sobre linguagem. O fato de que o falante pode ser deslocado para o lugar onde ele pode escutar sua própria expressão parece ser uma condição para falar sobre a linguagem...” (De Lemos, 1996, p.10).

É possível ainda recorrer a outro conjunto de fenômenos conhecidos na tentativa de trazer mais elementos a essa questão: trata-se da impermeabilidade da criança à correção num determinado momento da aquisição da linguagem e da correção do adulto – obviamente existem erros na fala da criança que não são corrigidos.

A existência de tal fenômeno – independentemente dos outros dados – só reforça a hipótese de que existe uma posição a partir da qual a criança é incapaz de reconhecer seus próprios erros ou as tentativas dos adultos de corrigi-las se, entre outros motivos: (a) os erros ocorrerem depois de um período de fala correta (aparentemente); ou (b) eles forem seguidos de um período em que a

fala, além de ser geralmente correta, possa ser submetida à auto-correção.

Diante disso, dependendo da posição em que a criança se encontra em relação à língua, há momentos em que de nada adianta corrigi-la se ela não estiver “preparada” para entender essa correção. Mas, como não é possível saber quando ela vai estar preparada, o jeito é corrigi-la até que ela própria perceba:

Desde que começou a falar, *G* chamava o doce “algodão doce” de “albundão doce”, causando riso em toda a família, mas sem perceber o que falava. No Carnaval de 2000, passando uns dias no interior, na casa do avô, a criança começou a pedir insistentemente aos pais que comprassem tal doce na praça da cidade; o uso recorrente desse nome e os constantes risos de todos acabaram por conscientizar *G*, que passou a rir também de sua produção.²⁹

Embora não tenhamos como saber se o riso da criança significava que ela havia realmente compreendido onde estava seu “erro” e continuava a usar a expressão somente para provocar o riso nos outros – e nela própria –, o simples fato de ela ter dado risada, ainda que, de início, o tenha feito para imitar o adulto, representa, ao menos, uma certa mudança em relação à língua, i.e., ela sabe que deve rir toda vez que pronunciar essa expressão. De qualquer modo, aos poucos ela seria levada, por curiosidade ou mesmo por incômodo diante de uma situação em que ela é motivo de gozação, a buscar o motivo dos risos...

A partir disso, é possível reconhecer, de acordo com De Lemos (op.cit.), três posições da criança em relação à língua, ou melhor, em relação ao processo de aquisição dessa língua:

- 1ª posição: a criança (falante) aqui é dependente da fala/ interpretação do outro. A aparente correção que caracte-

29. Segundo o relato feito pela própria mãe de *G*, esse processo de conscientização demorou cerca de um ano e meio.

riza esse primeiro período aparece sob a forma de incorporação, por parte da criança, de fragmentos de expressões com as quais o adulto interpreta suas ações. Existe uma dominância do polo do outro, ou ainda, segundo a psicanálise, uma alienação na fala do outro. Embora dependente (ou alienada), há uma separação entre as duas falas, uma não coincidência que mostra mais que uma mera dependência: é a escuta da fala da mãe na fala da criança. A criança recorta a fala da mãe a seu modo, fazendo emergir, da relação que se estabelece entre significantes (que têm referência interna e também apontam para um funcionamento linguístico), um sujeito. A fala da criança, nessa posição, nos parece correta, uma vez que nela não encontramos erros.

- 2ª posição: esta posição caracteriza-se pela maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram da fala da mãe para a fala da criança. A criança aceita as intervenções da mãe e recorre a ela quando quer saber algo. Aqui ela governa ao menos em parte a progressão do diálogo, o que a torna menos submetida à fala imediata da mãe. Mas isso não a coloca numa posição de autonomia.

O erro (erro *versus* acerto) é outra característica fundamental dessa posição e, segundo De Lemos (1999), foi ele quem desencadeou sua proposta a respeito das três posições, visto que, entre outros fatores, ele permite uma maior “visibilidade” dos dados. As leituras de Jakobson e Lacan permitiram à autora enxergar o “‘erro’ como indício de ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro” – processos metafóricos e metonímicos (operação da linguagem sobre a linguagem; a criança deixa de ser interpretada para ser intérprete).

- 3ª posição: a criança (sujeito) se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. É capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala do outro. Essa posição corresponde à possibili-

lidade de autocorreção, de interpretar sua própria fala. Aqui a criança tende a recusar a ajuda da mãe (sobretudo no momento da narração).

Fenômenos tais como as pausas, reformulações e correções são o espaço em que se manifesta a heterogeneidade: não ocorrem sempre “onde se faria necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários”. Assim, não se pode falar em metaconhecimento se não há a previsibilidade exigida por ele e se for levado em consideração o fato de que “a aquisição da linguagem é um processo de subjetivação do produto do qual o falante é dividido em posições de ser interpretada e ser intérprete” (op.cit., p.26). É uma aproximação a um estado estável de conhecimento ou uma aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto.

Exemplo: A criança aqui reconhece o efeito irônico de sua produção:

G (3; 11 anos) tenta manipular a filmadora que a mãe emprestara do Departamento de Linguística...

M – *Não mexe nisso que não é meu.*

G – *Não é seu?*

M – *Não.*

G – *É do papai?*

M – *Não.*

G – *Então não é de ninguém?* (risos)

G sabe que, se a filmadora não pertence a seus pais, deve ser propriedade de outra pessoa, mas o fato de sua mãe não querer revelar o proprietário – numa espécie de jogo de poder em que ela detém uma informação que a criança não tem – o impulsiona a uma atitude desafiadora em que o adulto passa a ser objeto de gozação.

Ainda a respeito dessas posições, parece não haver uma ordem para elas, embora estejam aparentemente ordenadas; elas representam apenas diferentes relações e podem estar subordinadas umas às outras em diferentes momentos do processo. Trata-se,

assim, de uma mudança estrutural, na qual não há superação de “nenhuma das 3 posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (op.cit., p.26).

De Lemos defende ainda a ideia de que a criança poderia passar da posição de interpretada a intérprete, a partir da relação que tivesse com a língua, assumindo sua própria fala – e não ser mais uma incorporação da fala do outro – e tendo controle de sua atividade linguística. Nesse momento, então, poder-se-ia dizer que se trata de um falante.

Com base nisso e aceitando que a metalinguística pressupõe uma capacidade por parte do falante – como diz Gombert – de reflexão sobre a linguagem e de estabelecimento de relações, abstrações e de raciocínio, é possível dizer que a criança pequena (3-5 anos) possui essa capacidade? No que se refere às produções (da criança) que fazem rir/sorrir, a criança adota uma atitude reflexiva? Ela pode fazer isso nessa idade? E, se ela pode, é possível dizer que é intencional? A criança pequena já pode ter como objetivo fazer o outro rir? Quando ela, aos 4 anos, diz, por exemplo:

G – *Mãe, lembra que quando eu era pequenininho eu fazia carinho em você?*

M – *Lembro... a mamãe gostava.*

G – *Olha, é igualzinho carinho e carimbo.*

M – *Ih, então você vai carimbar a mamãe?*

G – *Vou, porque é igualzinho: ca-rim-bo, ca-ri-nho.* (sorrisos da mãe – de aprovação – seguido de sorrisos da criança)

O que se vê nesse episódio é a atenção da criança sobre o objeto linguístico – desencadeado pela questão do adulto – quando ele compara e encontra semelhanças entre “carinho” e “carimbo”. A aproximação que a criança faz dos dois termos se dá inicialmente pelo nível fonético (/kariu/, /karĩbu/) – o que a induz a chegar à

conclusão de que se tratam de termos iguais (turnos 3 e 5) – e ela se estende ao nível semântico (carimbar = acarinhar). É como se a semelhança sonora garantisse também a semelhança de sentidos/ações. Por isso, a mãe poderia “carimbá-lo”.

Temos, aqui, um exemplo de paronomásia, uma figura de linguagem em que reinam os jogos de palavras numa relação íntima e indissociável que se estabelece entre som e sentido. Quando há equivalência de som e sentido na organização de um texto, estamos diante de um texto poético. A semelhança de sons acaba por provocar, pela contiguidade contextual sonora, uma significação paralela, similar, em termos até então díspares. É essa contiguidade que traz os resíduos do significado dos signos e permite a aproximação, no mesmo paradigma semântico, daquilo que parece tão distante.

O resultado é o sorriso da própria criança, que parece ficar contente com a aprovação obtida da mãe – embora ela não demonstre ter tido inicialmente esse objetivo. Obviamente, não se pode dizer que a criança operou sobre esses sons a fim de obter um resultado “x” como o faz o poeta, mas não se pode negar o fato de a criança ter notado a semelhança sonora, o que nos faz refletir a respeito da existência de uma conduta metalinguística.

Assim, com base no que foi exposto até aqui, procuraremos observar, nesse processo de coconstrução dialógica, as condutas metalinguísticas utilizadas pela criança – da creche – para construir os enunciados que provocam o riso nela própria e/ou em seu interlocutor durante a situação interativa e detectar, a partir da análise dessas situações, em quais condições essas sequências humorísticas surgem nas trocas linguísticas entre a criança e o outro. Em outras palavras, trata-se de verificar os efeitos humorísticos que foram produzidos em situações de interação da criança com o adulto e que resultaram, entre outras condutas, de enunciados provenientes de condutas metalinguísticas.

Intenção e lapsos

Quanto à noção de intenção, que mencionamos algumas vezes até o presente momento – intenções em se produzir enunciados com tom de humor –, vale citar aqui a obra de Searle (1995), cujo título é exatamente *Intencionalidade*. Nela, Searle diz ignorar tudo o que foi estudado no passado a partir de uma perspectiva filosófica a respeito da intencionalidade e propõe uma visão naturalista, biológica sobre os atos de fala, a linguagem e os fenômenos mentais de um modo geral. Para ele, a consciência e a intencionalidade devem ser tratados como a digestão ou a circulação sanguínea, e as sentenças produzidas oralmente (sons emitidos pela boca) ou através da escrita (sinais gráficos que se fixam no papel) são objetos do mundo e por essa razão sua capacidade de representar não é intrínseca, mas derivada da intencionalidade da mente (op.cit., p.VIII).

Seguindo uma antiga tradição filosófica, o autor concebe o termo “intencionalidade” enquanto direcionalidade ou aproximação. Trata-se de uma propriedade de muitos estados/eventos mentais, dirigidos para objetos e estados de coisas no mundo. Mas apenas alguns estados mentais têm intencionalidade, entre eles: o desejo, a crença, a alegria, o regozijo, a imaginação, a fantasia, o prazer, o divertimento, a intenção, etc. Assim, como se vê, “intencional” não se confunde com “intenção”. Pretender ou ter a intenção de fazer alguma coisa é apenas uma forma de intencionalidade. Estados e eventos intencionais não são atos mentais, são apenas estados e eventos; atos são coisas que se fazem. A uma pergunta do tipo “o que você está fazendo agora?”, não é possível responder “estou desejando ir ao cinema”. A pergunta que poderia ser feita com relação ao desejo é “o que você deseja?”. Por outro lado, segundo ele, não existe ato sem intenção. Nesse sentido, é possível estender essa ideia aos atos de fala? Segundo ele próprio, os atos de fala são tipos de atos.

Para Searle, um ato de fala possui um nível duplo de intencionalidade: o estado intencional expresso e a intenção com que é realizado o ato (sentido comum). É esse segundo tipo que confere

intencionalidade aos fenômenos físicos. Não é possível fazer uma declaração (ato de fala) sem expressar uma crença; do mesmo modo não se pode fazer uma promessa sem expressar uma intenção.

Falar em intencionalidade, igualmente, não é o mesmo que falar em consciência, pois muitos estados conscientes não são intencionais e vice-versa. Podemos, por exemplo, acreditar em muitas coisas, mas podemos não estar pensando nelas no momento ou podemos nunca ter pensado; nesse caso, essas crenças seriam inconscientes.

Vale dizer ainda que, embora, para ele, os recém-nascidos e os animais não possuam uma linguagem nem realizem atos de fala, ainda assim – pelo fato de os bebês quererem leite e os animais desejarem sair – pode-se dizer que eles são dotados de estados intencionais.

O autor não concorda com a concepção – comum na filosofia – de que a linguagem estaria subordinada à mente, i.e., de que significar alguma coisa através de uma emissão representa para o falante possuir intenção de produzir efeitos sobre uma audiência – real ou possível (op.cit., p.224-5). Searle rejeita a ideia de que as intenções relevantes são aquelas que produzem efeitos sobre os ouvintes. Ele faz ainda outras distinções: entre intenções prévias e intenções em ação; entre a intenção de fazer um enunciado, de produzir convicção ou de falar a verdade. É preciso levar em conta no estudo da linguagem a possibilidade de enunciar e mentir, de não ter sucesso em fazer um enunciado verdadeiro, mas o mais importante é que uma pessoa pode fazer um enunciado e não se importar se seus ouvintes compreendem ou acreditam em tal enunciado.

De qualquer maneira, quando não se trata de enunciados produzidos intencionalmente, estamos no âmbito dos lapsos.

Para Almeida (1998), trata-se de um erro de linguagem social. Rossi & Peter-Defare (1998), por sua vez, vão tratar do lapso que acontece nas conversas cotidianas, nos diálogos e mesas-redondas difundidas pela mídia entre 1992 e 1996. Os autores não consideraram os problemas de articulação ou de utilização errada de uma palavra desconhecida, as hesitações, as reformulações. Para eles, o

lapso *linguae* é um desvio da intenção do locutor e tem como resultado uma modificação, não intencional, da forma. Trata-se de uma produção involuntária e inconsciente, ao contrário dos “erros voluntários”, como os jogos de palavras, os trocadilhos, etc.

Esses lapsos são classificados pelos autores:

- a) em função da unidade implicada pelo erro: a palavra, a sílaba, a vogal, a consoante e o traço; e
- b) em função do tipo de erro: o amálgama, a apologia, a omissão, a inserção, a intervenção e a substituição.

Tal classificação tem como base o contexto da palavra (lapso), e, nesse caso, a sua ocorrência representa uma antecipação ou uma perseverança, ou uma das memórias às quais o locutor tem acesso, e aí o lapso se originaria daquilo que ainda não foi dito, mas que está programado, ou ainda no que já foi dito, mas ainda está presente na memória desse locutor.

Segundo o autor, os lapsos são resultado do estado psicológico do locutor no que diz respeito à atenção seletiva, às expectativas do organismo, no que se refere ao conteúdo da mensagem que ele pretende transmitir, às ligações semânticas dessa mensagem com o meio ambiente, à influência das condições languageiras, às pressões do discurso, à estrutura da linguagem e à frequência da ocorrência das unidades linguísticas.

Desse modo, diante de mais essas noções, o próximo passo é retomar tudo o que foi visto até o presente momento com vistas à análise dos nossos dados (item 3.5).

3.5 (Re)compondo os constituintes humorísticos na fala da criança

Nosso objetivo até este momento foi trazer à tona não apenas o humor infantil, objeto do presente estudo, mas também algumas noções que estão intimamente ligadas a ele no que se refere à pro-

dução de condutas languageiras (humorísticas). Pode haver outras noções ligadas a essa questão no discurso da criança, mas, devido à amplitude do assunto, nos restringimos a abordar apenas os aspectos que concernem a nossos *corpora*, de modo a elucidá-los ou, ao menos – quando isso não foi possível –, problematizá-los.

Como havíamos mencionado no capítulo 1, não nos ateremos às fronteiras que separam o humor de suas variações; trataremos indistintamente dele como sendo aquilo do que se ri, do que é cômico – para o adulto e para a criança, fazendo a devida ressalva de que o que é motivo de riso para um pode não ser para outro e vice-versa – no âmbito discursivo. Nesse sentido, o humor que privilegiamos neste estudo é aquele desencadeado, entre outros fatores, por diversas condutas de linguagem (*nonsense*, jogos de linguagem...).

Falar em humor é falar em emoção, e os risos e sorrisos revelam isso. Assim, não nos interessa discorrer sobre as emoções como o fariam os psicólogos (felicidade, tristeza...), mas tratar de aspectos emotivos que contribuem com a pesquisa linguística, i.e., que refletem as “intenções” ou os objetivos das crianças no que se refere aos efeitos de suas produções.

Assim, partiremos dessas manifestações não verbais no diálogo (dos risos e/ou dos sorrisos) dos interlocutores em situação de interação. Embora tais índices possam, quanto à função, representar aceitação, subordinação, etc., e, dependendo do caso, ser modalizadores ou ameaçadores, entre outros, levaremos em consideração apenas aqueles que resultarem de enunciados humorísticos, e que, por vezes, reflitem o prazer da criança em produzi-los. Outras manifestações podem revelar o desejo de fazer o outro rir, e, nesses momentos, procuraremos interpretá-los.

Tais manifestações não verbais revelarão, assim, os diversos tipos de conduta linguística utilizados pela criança na produção desse humor. O *nonsense* é um deles. Mas, visto que essa noção é um pouco ampla, privilegiaremos, aqui, o *continuum* entre algo que tem um sentido banal e algo que é verdadeiramente incoerente. Não há, assim, ausência de sentido, mas a criação de um efeito de sentido *nonsense* que serve ao humor. Podemos dizer que um enun-

ciado está no domínio do *nonsense* quando ele não faz sentido para nós, receptores, embora possa fazer sentido para a criança. Vale dizer que o *nonsense* não deve ser abordado de uma forma direta; deve-se tentar ver quais são os casos em que temos enunciados que não são interpretáveis pelo receptor (que não corresponde ao sentido esperado), do ponto de vista do que é esperado, e daquilo que é *nonsense* para o locutor/emissor.

As formas lúdicas constituem uma outra forma de manifestação do humor. Optamos por chamá-las assim porque a criança, em geral, parece brincar, jogar com a sonoridade das palavras, rir das redundâncias nos nomes, sem considerar seu conteúdo; assim, não poderíamos afirmar que se trata de jogos de palavras propriamente ditos.

Uma outra maneira de a criança brincar com a linguagem é fazer uso das formas de adivinhas e piadas, mas, apesar de elas estarem voltadas igualmente para o uso lúdico da linguagem, esse elemento (lúdico) que encontramos nelas e nos jogos de linguagem, por exemplo, não são da mesma natureza.

Há também um humor que, na maioria das vezes, está ligado a deslocamentos de tema, em geral do cotidiano para o imaginário da criança e vice-versa. No primeiro caso, o real é a percepção das referências anteriormente constituídas na experiência. A situação humorística implica uma mudança de registro e, no comportamento realista, essa troca não se faz. Como se o sujeito tivesse alguma dificuldade em se distanciar, de um lado, de seus referenciais (ele tende a impô-los), e, de outro, do acontecimento percebido, ele o considera verdadeiro e busca nele uma lógica idêntica à realidade de maneira a reconstituí-la. Ele se prende às normas do real.

O cômico tem o poder de transformar, pelo puro prazer de rir, aquilo que poderia ser motivo de angústia ou sofrimento; é preciso olhar as coisas de uma outra maneira. Quando se fala em realidade, faz-se referência ao plano das evidências, de ordem concreta. Mas, para conceber a incongruência do humor, é preciso “destruir” mentalmente as normas dessa realidade, deixar de lado hábitos do dia a dia, modos de pensar (aquilo que pensamos na maior parte do tempo). Para rir, ou descobrir o humor nas coisas, é preciso apren-

der a se divertir com aquilo que não faz parte do padrão real, valendo-se de regras da fantasia; ou ainda, como diz Emelina (1996, p.128), o humor são as férias (*mise en vacances*) com o princípio do prazer e da realidade. Assim, para Bariaud, realistas são as reações que negam o humor (algo impossível) e o colocam no mesmo plano que a realidade. O plano da fantasia, ao contrário, consiste em considerar o humor como uma criação do imaginário, uma incongruência sem limites, que pode chegar à maior das inverossimilhanças.

Os jogos de ficção estão nas origens do humor. Na verdade, eles se misturam até o momento em que passam a ser encarados, mais tarde, como diferentes e, nesse momento, já não são mais engraçados. Trata-se da aceitação da incongruência, qualquer que ela seja, no real e no plano da fantasia. Algumas técnicas do humor, como o exagero, por exemplo, contribuem para o efeito fictício já dado pelo contexto.

“Fazer de conta” é distorcer a realidade, os objetos, os parceiros; os quadros são momentaneamente tratados como se fossem outros, diferentes do que realmente são, de maneira que eles não correspondem às expectativas. Com o humor, afasta-se das pressões do real para admitir, na fantasia, incongruências. Jogar o jogo no humor é fazer como se essas incongruências não fossem falsas. A criança joga bem esse jogo e se diverte quando o outro entra nele, quando imagina que esse outro está sendo enganado.

Há nesse tipo de humor um distanciamento em relação às convenções, uma certa superioridade. A criança só achará algo engraçado se seu conhecimento de mundo for suficientemente sólido para lhe permitir ter certeza do caráter lúdico da distorção que ela encontra. Mas seu riso, ainda que de superioridade, não é igual ao do adulto, que ri porque o fato de alguém tropeçar ou cair é cômico para ele. Trata-se do reflexo de seu prazer (puro), pois ela goza de uma posição superior, aquela de quem não tropeçou ou não caiu.

Essa superioridade ou esse conhecimento de mundo que revela o “saber” da criança em relação ao mundo, entre outros, na verdade compõe uma das manifestações linguísticas que muitas vezes fazem os adultos rirem: a ingenuidade.

O riso, nesse caso, decorre do fato de a criança não ter pretendido provocá-lo em seu interlocutor ou nela própria; podemos identificar tal ausência de “intenção” no seu comportamento sério diante do riso do outro, ou seja, diante de tal situação ela não ri, porque o que ela disse é o que ela conhece – ou desconhece.

Mas, às vezes, a pressuposição dessa ingenuidade por parte do outro em relação à criança que produz determinado enunciado pode estar errada. Acreditamos que ela tenha dito algo por mera ingenuidade, mas, na realidade, ela está zombando de seu interlocutor. Por outro lado, o adulto também pode zombar da criança ingênua, mas, como neste trabalho estamos preocupados apenas com o primeiro tipo de zombaria, só nos interessam as produções infantis que desencadearam o riso.

De qualquer modo, o que denominamos aqui de “zombaria” é o humor que se refere a uma diferença baseada numa “norma” dos espaços culturais, sociais e históricos. Trata-se de uma brincadeira espontânea, ligada ao momento da enunciação. Entre aquele que zomba e aquele de quem se zomba se estabelece uma relação que pode ser conflituosa, caso o interlocutor (o objeto da gozação) não aceite participar do jogo, da brincadeira. Tudo o que está nesse domínio, em tese, deveria ser engraçado, embora haja depreciação do outro, mas o fato de, muitas vezes, se colocar em jogo também a integridade dele pode gerar uma certa tensão no diálogo.

Essa zombaria pode partir da criança ou do adulto e, em se tratando dos adultos-pais ou professores, o humor zombador pode assumir um caráter educativo: além do tom descontraído (de riso) que o discurso assume, atenuando uma possível correção, deve-se levar em conta que ninguém – nem as crianças – gostam de ser alvo de gozação e, assim, ela se esforçará para que a situação não se repita. É claro que, como toda “medida pedagógica”, ela também tem o seu revês: se ultrapassar o sutil limite que transforma algo engraçado em uma espécie de agressão, como é o caso da ironia, pode provocar uma “dissonância” na relação entre os interlocutores.

Mas é apenas na relação da criança com a língua que os jogos de palavras, as brincadeiras, as zombarias... e o humor são possíveis, e

é só a partir dessa relação que talvez seja possível inferir se houve ou não “intenção” por parte da criança e até que ponto a criança reflete sobre a própria língua – embora, refletindo ou não, a criança continue a brincar com a linguagem e a produzir enunciados engraçados, pelo menos para nós que as escutamos...

De qualquer maneira, o que nos interessa no âmbito dessa “intenção humorística” é a gestão dos efeitos perlocutórios – para usar os termos de Austin, “efeitos visados por uma produção sem ser declarada explicitamente pelo locutor; é o caso, por exemplo, dos discursos cujo objetivo é consolar ou ainda fazer rir e tirar a tensão, relaxar o ambiente. É nesse sentido que é legítimo colocar todas as condutas de linguagem humorísticas no seio das condutas meta-pragmáticas” (Gombert, 1990, p.149).

Na verdade, não temos meios para verificar a verdadeira intenção da criança. Isso porque os indícios da intenção de divertir são contextuais, ou internos ao estímulo, e variáveis segundo as culturas. Eles podem estar no grafismo dos desenhos de humor, nas fórmulas de introdução das brincadeiras (“eu vou te contar a última...”), na mímica do narrador, no quadro de inserção, enfim, são diversos os sinais que anunciam a presença desse humor.

Diante disso, podemos eventualmente supor sua existência em determinados momentos das situações dialógicas e, nesse caso, a mencionaremos na interpretação dos dados, mas devemos enfatizar que elas não serão alvo de nossa atenção no que diz respeito às condutas linguísticas (humorísticas) das crianças.

Interessa-nos ver, antes, quais os indícios que o discurso e o comportamento não verbal nos oferecem. Desse modo, teremos, de um lado, casos em que há enunciados que são surpreendentes (embora não haja marcas que nos permitam reconstituir a coerência do encadeamento), e, de outro lado, casos em que haverá vários indícios à nossa disposição, tais como o riso, a atitude das crianças, o jogo com as palavras, enfim, elementos que nos permitirão falar em situações “engraçadas”, humorísticas – seja para o adulto, seja para a criança que interpretou essas situações dessa maneira.

Do mesmo modo, não temos como constatar a (in)consciência das crianças ante a realização dessas condutas linguísticas, pois pode haver casos:

- a) em que disponhamos de indícios indiretos: não se trata do humor, mas de outros tipos de manifestações, como as hesitações – quando hesitamos, interrompemos momentaneamente o discurso e realizamos um trabalho de elaboração – e as reformulações – quando reformulamos, utilizando pequenas marcas como “enfim”, “i.e.”, etc., demonstramos também certa atenção à pessoa com quem construímos o discurso;
- b) em que o metadiscurso seja explícito, como quando explicamos “com isso eu quero dizer...”; e, também,
- c) em que os elementos não verbais ou os elementos discursivos nos permitam interpretar tudo o que se diz; nesse caso, não se trata exatamente do metadiscurso explícito ou de enunciados do tipo “meta”,³⁰ mas de indícios (como os risos e os sorrisos).

Parece-nos que estamos diante de uma semiconsciência por parte da criança: ela sabe que seus enunciados produzem determinado efeito nos outros (provocam o riso), mas desconhecem as razões, as técnicas envolvidas em tais produções. Assim, não veremos essa questão do ponto de vista segundo o qual haja a explicitação das regras de conhecimentos sobre a língua, mas numa concepção discursiva: o que, no desenvolvimento do discurso, mostra a atenção que o locutor (criança) dá à construção de um enunciado, à procura de palavras? Para tanto, adotaremos, além dos dois caminhos apontados por Gombert (1990) – a saber, a aceitação de que a reação da criança será humorística quando acompanhada de risos e de que esse riso (da

30. Vale dizer que o prefixo *meta*, de acordo com sua etimologia (grega), nos remete a “mudança”, “posteridade”, “além”, “transcendência”, “reflexão”, “crítica sobre”.

criança) pode também ser desencadeado pela atividade física ou pela agressividade –, um terceiro, que considere simultaneamente as duas possibilidades e que, portanto, exija um olhar mais atento do pesquisador no momento de identificar um enunciado ou uma situação como humorística.

Uma vez reconhecida a atenção que a criança dá ao objeto linguístico, podemos confirmar a existência do discurso explicativo de três maneiras: explicitamente, no momento em que ela explica o porquê dessa atenção, através da ocorrência de certos termos metalinguísticos, tais como “explicar” e “explicação”, “por que...?” (forma mais conhecida), “como...”, etc.; implicitamente, a explicação pode ser identificada por meio de sinônimos de metatermos (comunicar, ensinar, justificar, explicitar); e, finalmente, pelo conteúdo dos textos.

Na verdade, é possível falar em “meta” na explicação, considerando, por um lado, como dissemos há pouco, que a atividade metalinguística pressupõe uma capacidade do falante de refletir, estabelecer relações, abstrair e raciocinar, i.e., executar reformulações espontâneas da própria fala (autocorreções), correções sobre a fala do outro e jogos verbais, e que, por outro, o ato de explicar³¹ é essencialmente uma atividade reflexiva. Seu conteúdo informa, assim, sobre as atividades de linguagem, e sua ocorrência no discurso é um sinal, fornecido pelo locutor, que permite ao interlocutor identificar a maneira pela qual se deve entender/ouvir determinado enunciado – o universo do discurso.

O adjetivo “metalinguístico” é, em geral, entendido tanto no sentido estrito da palavra, que se refere à metalíngua, como no sentido amplo, que diz respeito à metalinguagem. E do mesmo modo que é possível explicar a manipulação de uma máquina – por exemplo, um computador – sem falar muito, mas mostrando, podemos, parcialmente, explicar o sentido de uma palavra mostrando

31. A palavra “explicar” pode ser considerada metalinguística por ter no seu sentido o componente “dizer” remetendo a um elemento de linguagem.

um exemplo na rua ou fazendo um desenho; nesse sentido, o meta-cognitivo é mais amplo que o metalinguístico.

Mas, para evitar essa ambiguidade e também as possíveis confusões e/ou interpretações que possam ocorrer com os termos “capacidade metalinguística” ou “habilidade metalinguística”, optamos, aqui, como já dissemos, pela utilização da expressão “condutas metalinguísticas”, no sentido amplo, distinguindo as explicações dos sentidos das palavras (a metalinguística no sentido estrito) e os jogos de linguagem e/ou as brincadeiras, cujo processo supõe jogar com a presença de dois sentidos (o metalinguageiro).

É importante ressaltar, contudo, que toda explicação também traz uma perda: a cada vez que se pede a alguém para explicar o que ele quis dizer, há uma perda de espontaneidade – espontaneidade esta que é justamente o que caracteriza o aparecimento do chiste, do humor... É lógico que é importante para a mente (*esprit*) humana poder reformular, dizer de outra maneira, dizer novamente, mas tudo o que é “meta” (metacognição, metadiscurso, etc.) significa, por um lado, que existe por parte do falante uma capacidade de fazer deslocamentos, e, por outro, que esses deslocamentos representam uma perda fundamental diante do primeiro enunciado.

De qualquer modo, para conduzir a análise sobre a explicação, vamos nos apoiar em critérios propostos por Veneziano (Berthoud-Papandropoulou et al., 1990) para a identificação das CEJ (condutas de explicação/justificação) (ver item 2.4).

Considerando todos esses aspectos (intenção, consciência ou inconsciência...), de um modo geral, o que importa neste trabalho é a produção de discursos humorísticos, tenham eles sido produzidos intencionalmente ou não pela criança, porque estamos preocupados com o resultado, com o discurso, com o linguístico. O que é do âmbito do intencional e do consciente pode apenas ser interpretado enquanto tal; podemos, por exemplo, supor que risos ou sorrisos denunciem o objetivo de alguma criança de desejar produzir no outro o efeito de humor, mas não temos como estudá-los apenas do ponto de vista linguístico. Pois, mesmo que haja marcas, é pre-

ciso também considerar o aspecto psicológico (cognitivo) e, na medida em que esse aspecto deixa de ser complementar, ajudando na análise dos dados e na identificação dos enunciados linguísticos (portanto um trabalho de psicolinguística), e passa a ser condição *sine qua non*, o trabalho que se supõe linguístico (psicolinguístico) se descaracteriza.

Diante disso, cabe-nos perguntar: “o que se manifesta na comunicação, no discurso, etc.?” e, especificamente, no caso deste estudo: “quais sinais não verbais a criança expressa?”, “os risos e/ou sorrisos representam índices para se interpretar o enunciado?”, isto é, quando a criança diz alguma coisa é com o objetivo de fazer o outro rir (e, nesse sentido, isso é “meta”, na medida em que temos um elemento que é interpretante do outro?).

O que interessa, e isso é o suficiente, são os índices verbais e não verbais, todos relacionados e não de modo independente, que compõem o discurso humorístico: são os risos, os sorrisos, os enunciados metalinguísticos, o *nonsense*, os jogos de linguagem...

Mas, quaisquer que sejam as condutas languageiras utilizadas pela criança para conseguir o efeito de humor em seus enunciados, o acesso a elas parece se dar, em geral, pela relação dialógica que ela estabelece com o outro (a tutela da criança ou do adulto) e pelos movimentos discursivos que dela se originam.

São esses encadeamentos discursivos, a continuidade (a conexão entre os interlocutores, as condutas explicativas) e a descontinuidade deles (as rupturas), que contribuirão para a produção de enunciados humorísticos.

Do mesmo modo, a situação ou o contexto em que eles se inscrevem são imprescindíveis para seu aparecimento no discurso. De acordo com Meyer (s. d.), para a linguagem natural, o sentido está no contexto de uso e deve surgir do explícito (sintaxe) do qual ele é o sentido. Falar em contexto é falar no Outro, num Eu que capta a posição que esse outro adota a seu respeito e, conseqüentemente, no locutor. É pensando nessa pragmática e, mais particularmente, no humor e nos jogos com o implícito, entre outros, que se torna impossível separar os três níveis de linguagem

– a sintaxe (gramática), a semântica (ontologia) e a pragmática (uso).³²

Com base nessa linguagem natural, a nova retórica de Perelman estabelece uma oposição com a linguagem formal dizendo que a primeira é rica, uma vez que cabe ao contexto fornecer ao auditório os meios para dividir em favor de um sentido. A argumentação tem efeitos retóricos visando agradar, convencer, fazer aquiescer; ela opera, pois, sobre uma hierarquia de valores no seio da qual se inscrevem as noções postas em relação no argumento (Meyer, s. d., p.121).

Enfim, na nova linguística de Anscombe e Ducrot, o explícito traz uma conclusão, e é justamente isso que eles querem mostrar, o modo como a linguagem natural marca, sugere, implica, suscita, pressupõe essa conclusão. Para eles, a frase possui necessariamente uma relação com o contexto e não pode ser entendida como algo isolado.³³

Diante da relevância desse aspecto contextual na produção de humor infantil, apresentaremos, a seguir, as situações em que foram produzidos não apenas os enunciados das crianças que ilustraram nosso trabalho até o presente momento, mas também aquelas que deram origem aos dados que serão analisados no capítulo 5.

32. Segundo Meyer (s. d.), Morris e Carnap trataram os três níveis da linguagem como se fossem níveis independentes, e Chomsky, inicialmente, também apostou no isolamento desses níveis, mais especificamente, no fato de que as estruturas profundas (significados) gerariam estruturas de superfície (frases). Contudo, tal ideia não previa a ambiguidade semântica, por exemplo, da ES (Estrutura Superficial): “a visão de um elefante é surpreendente”.

33. Essa noção de contexto vale não apenas para a questão metalinguística, mas para tudo o que se refere à situação em que os enunciados humorísticos foram produzidos.

4

POR UMA METODOLOGIA DISCURSIVA NO ESTUDO SOBRE O HUMOR NA LINGUAGEM INFANTIL

*Enfant, vous êtes l'aube, et mon âme est la plaine
Qui des plus douces fleurs embaume son haleine
Quand vous la respirez¹*
Victor Hugo

4.1 A escolha dos *corpora*

Este trabalho foi desenvolvido com base no material bibliográfico disponível em português, francês e inglês, e a partir de uma pesquisa transversal realizada com nove crianças brasileiras, entre 3 a 5 anos de idade (três de cada idade), de ambos os sexos. As crianças foram expostas exclusivamente ao português como língua materna durante o período de coleta de dados e foram observadas, gravadas ou registradas sob a forma de diário.

Tendo em vista que se trata de um estudo com crianças em idade pré-escolar, a pesquisa transversal foi realizada na Creche Oeste

1. Criança, você é a aurora e minha alma é a planície/ Qual das flores mais doces adoça sua respiração/ Quando você a inala.

da Universidade de São Paulo, onde, anos antes, também coletamos dados para a dissertação de mestrado. Além de ser um lugar conhecido, essa creche também tem a vantagem de receber crianças que apresentam inserções socioculturais diferentes e sócio-histórias de interação baseadas em matrizes diversas de atividade de linguagem, já que seus pais são professores, alunos e funcionários da universidade.

Esta pesquisa constou de duas ou três sessões semanais, que variaram entre 15 minutos e meia hora de duração (total de 24 sessões), distribuídas ao longo de três meses (de agosto a novembro de 2000), a partir de gravações em áudio e vídeo que foram transcritas com base nas normas do Projeto Nurc.²

Para os registros na creche foram propostas atividades individuais e em grupo, em situação de interação informal da criança com o adulto e com as outras crianças: brincando (fantoques, adesivos), folheando livros, etc.

O material utilizado com as crianças foi escolhido pela pesquisadora, que também conduziu as demais sessões em grupo realizadas na Creche Oeste (USP), no horário sugerido pela diretora.

A partir desses dados, observamos, sobretudo, as produções humorísticas das crianças que surgiram das diferentes situações a que elas foram submetidas, a fim de fazer emergir não apenas os tipos de humor que pudessem ser identificados em crianças pequenas, mas também os tipos que se sobressaíram em cada uma das crianças. Interessou-nos, mais do que tratar das diferenças de idade, comparar os estilos de crianças próximas.

4.2 A seleção dos sujeitos

Após apreciação do projeto de pesquisa por parte da diretora da creche e de algumas conversas com a mesma a respeito do que se

2. A. T. de Castilho & D. Preti. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. In: *Projeto Nurc/SP*, v.II. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. p.9-11.

pretendia com o estudo, os sujeitos foram então selecionados com base em alguns critérios que seguem:

- a) inexistência de comprometimentos e/ou distúrbios de linguagem;
- b) autorização prévia dos pais;
- c) disponibilidade das crianças no horário sugerido pela diretora da creche – por volta das 9h, quando a maioria das crianças estava acordada ou não estava fazendo nenhuma atividade programada pela professora, às 12h ou ainda às 14h.

O importante para esta pesquisa era a idade (3, 4 e 5 anos) e o número (três de cada idade) de crianças que fariam parte da pesquisa. Não nos preocupamos com os fatores sexo e nível social porque eles não são pertinentes à nossa pesquisa. Assim sendo, a própria diretora da creche, com base nos objetivos do trabalho, se encarregou de selecionar as crianças.

4.3 Esclarecimentos complementares

É importante mencionar aqui alguns dados pertinentes à pesquisa, tais como o ambiente em que se realizou o estudo transversal.

A Creche Oeste da Coordenadoria de Serviço de Assistência Social da Universidade de São Paulo (Coseas-USP), localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, por estar vinculada à USP, recebe permanentemente pesquisadores das mais diversas áreas, fato este que facilitou o trabalho com as crianças, uma vez que elas já estavam acostumadas a serem gravadas e filmadas para outros projetos de pesquisa. Embora, inicialmente, o gravador e a filmadora tenham sido objetos de atenção das crianças, em geral, no decorrer das sessões, elas os esqueceram.

Trata-se de uma creche considerada padrão, já que desfruta de invejável infraestrutura pedagógica, econômica e social. Além do

trabalho de alfabetização e das atividades artísticas, de coordenação motora e musicalidade, entre outros, que se fazem com as crianças, existe um esforço em tornar a criança mais preparada para o mundo através de um trabalho de socialização. Como seus pais trabalham e/ou estudam durante o dia, a maior parte das crianças permanece na creche e lá recebe alimentação, orientação sobre higiene, tem momentos de recreação e horários de descanso programados de acordo com a idade e com as atividades pedagógicas previstas.

Pode-se dizer que elas gozam de relativa liberdade e independência, considerando-se que, quando não estão em atividade, têm permissão para circular pela creche: quando sentem sede podem se servir de água, quando têm sono podem dormir...

Tal clima de descontração e ao mesmo tempo seriedade faz com que as crianças se tornem mais responsáveis, uma vez que cada uma aprende a preservar o espaço em que vive, a zelar pelo material que usa.

Elas dispõem ainda de uma sala de vivência – lugar onde foi realizada a pesquisa –, com almofadões espalhados pelo chão, estantes com livros que ficam ao seu alcance e onde há sessões de leitura de livros de histórias, contadas por elas mesmas ou pelas professoras, isso sem mencionar televisão, videocassete e, é claro, a alimentação preparada por nutricionistas. A creche conta ainda com o apoio de profissionais especializados, tais como psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos.

O nível socioeconômico-cultural das crianças é bem heterogêneo, dado que a instituição, por estar vinculada a uma universidade, dispõe de vagas para filhos (na faixa etária de 0-6 anos) de alunos, funcionários e docentes. Embora essas diferenças possam se refletir nas produções das crianças, elas não serão levadas em consideração nesta pesquisa, visto que não é nosso objetivo analisar as influências desse fator nas produções das crianças.

Esse conjunto de características, que incluem o espaço pedagógico no qual as crianças se inserem, bem como suas vivências cotidianas, ajuda não apenas a formar um perfil dos sujeitos estudados

mas, também, permitem conhecer parte de seu universo cognitivo, fornecendo elementos importantes para a produção de humor.

Um outro ponto a ser ressaltado diz respeito à distribuição das atividades em sessões. Essa foi uma maneira de evitar que as crianças se cansassem, tendo de fazer tudo em um só encontro, e também de deixá-las menos ansiosas com relação à pesquisa, para que pudessem produzir com espontaneidade, num clima mais descontraído.

Ao mesmo tempo, a adoção desse procedimento permitiu que houvesse maior flexibilidade quanto à realização das atividades, o que contribuiu para a resolução de algumas situações inesperadas. Algumas vezes, as crianças já tinham ido embora porque os pais haviam ido buscá-las mais cedo. Às vezes, tinham faltado, não estavam dispostas ou motivadas, queriam brincar no pátio, tomar lanche...

A preocupação aqui foi a de criar um ambiente estimulante, que convidasse a criança a participar das atividades, na tentativa de atenuar ao máximo os possíveis constrangimentos que pudessem se estabelecer numa relação dialógica em que as crianças sabiam que estavam sendo “avaliadas”.

4.4 Sobre o material utilizado

Com base nos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, foram utilizados na pesquisa transversal:

- dois livros que continham adesivos e rostos de palhaços (*Caras divertidas*);
- um livro apenas ilustrado (*Truks*);
- um livro com ilustrações em relevo (*Monstrinhos*);
- quatro fantoches feitos a partir de meias;
- duas gravuras de 30 cm × 40cm.³

3. Em uma das sessões (2ª), diante da solicitação da criança, utilizamos também papel sulfite e caneta para a confecção de desenhos.

As sessões variaram entre 15 e 30 minutos, dependendo da disponibilidade e da paciência das crianças.

Com o propósito de melhor observar o humor na linguagem da criança, utilizou-se a metodologia do pensar alto, ou seja, a verbalização do pensamento, no momento da atividade, individualmente e em grupo, o que permitiu aos informantes se manifestarem de maneira mais espontânea e descontraída.

Sendo assim, uma vez que a proposta desta pesquisa era trabalhar com a verbalização do pensamento e com relatos orais, optamos, a partir do consentimento das crianças, por gravar as sessões em áudio e em vídeo, a fim de que o material fosse mais bem aproveitado e que não se perdessem detalhes de suma importância para este trabalho, tais como gestos, risos, sorrisos e olhares no momento em que as crianças expressavam o seu humor.

A opção pelas filmagens – além das gravações em áudio – se justifica pela necessidade de um registro da comunicação não verbal (risos, sorrisos), bem como para assegurar a realização da transcrição de alguns diálogos em que era difícil identificar o que estava sendo dito, seja pela existência de ruído externo, seja pela ocorrência de falas simultâneas (de três crianças).

A importância da utilização de dois tipos de registros fica evidente também no momento em que um deles, por algum motivo (falta de bateria, término da fita, falha na gravação, etc.), não funciona. Diante dessas situações inesperadas, podemos sempre contar com, pelo menos, um dos recursos.

Terminadas as sessões, elas foram então ouvidas e vistas, os fragmentos que melhor traduziam nossos objetivos foram selecionados⁴ e, então, transcritos pela pesquisadora, com base nas normas do Projeto Nurc para serem posteriormente analisados. Também foram levados em consideração nas transcrições aspectos não verbais (riso, olhar...), associados ou não à verbalização.

4. Optamos por selecionar os fragmentos porque boa parte do material coletado – por não revelar o humor na linguagem da criança – não seria aproveitada.

Com relação aos tipos de registro, mais especificamente ao vídeo, cabem ainda aqui alguns comentários. Trata-se da dificuldade que tivemos em encontrar o melhor meio de “transcrever” as imagens do vídeo, pois embora para o som já exista há algum tempo a transcrição, para o visual, o gestual, não existe escrita ou “transcrição” equivalente. E como reproduzir com o máximo de fidelidade a imagem? O que é ser fiel? É narrar, traduzir ou transpor?

Tentamos buscar respostas em trabalhos cujas pesquisas tiveram o auxílio da imagem e encontramos em Straten (1998) algumas reflexões e experiências pessoais a respeito. A autora descreve as diferentes formas que encontrou para registrar.

Segundo ela, um mesmo *corpus*, dependendo do objetivo, pode ter anotações feitas de modos diferentes. Se se tratar do estudo de um parâmetro particular, por exemplo, as formas de sorriso ou os tipos de olhares, então a transcrição incidirá apenas sobre as sequências em que eles (sorriso ou olhar) aparecem; se, contudo, o que está em jogo são as relações entre diferentes parâmetros, a transcrição terá de ser de uma parte maior do *corpus*, parte esta que pode variar de algumas sequências a sessões inteiras. Na verdade, é a necessidade que vai determinar a quantidade.

No momento de registrar seus dados, Straten seguiu os seguintes passos:

1) Inicialmente, fez uma *primeira anotação*, algo que ela chama de “ferramenta de trabalho para uso pessoal”, i.e., descrição relativamente detalhada, definição dos parâmetros efetuada com parada e diminuição da velocidade da imagem para posterior análise dos parâmetros.

2) Em seguida, procedeu a uma *segunda anotação*, uma anotação mais fluida, corrente (transcrição-narração), uma versão mais depurada e simplificada da primeira transcrição com o objetivo de explicitar para o leitor (artigo ou obra) a situação da qual se fala, de facilitar a leitura.

Mas, embora ela adote esses dois procedimentos, persistem os problemas de seleção de sequências, transcrição das imagens e do som, registro dos aspectos corporais em palavras e a própria disposição no papel.

Desse modo, a sugestão de Straten – adotada neste trabalho – é que se elaborasse um texto específico para o tipo de pesquisa que se pretende, de acordo com os objetivos dessa pesquisa. Assim, deve-se saber, de antemão, que estilo, que tipo de apresentação, qual disposição na página melhor correspondem aos objetivos da pesquisa e ao(s) leitor(es)/interlocutor(es).

No caso deste trabalho, adotamos o uso de parênteses para registrar os risos e sorrisos – das crianças e dos adultos – visto que eles são nosso ponto de partida para identificar o humor na linguagem infantil.

4.5 O percurso e as dificuldades encontradas

No início da pesquisa, a proposta era realizar uma pesquisa longitudinal com quatro crianças brasileiras, de 5 anos de idade e de ambos os sexos. Os *corpora* seriam igualmente levantados a partir de gravações (áudio e vídeo) semanais de meia hora de duração em situação de interação da criança com o adulto e com as outras crianças, no período de um ano. Além disso, seria pedido às mães das crianças que fizessem anotações esporádicas, sob a forma de diário, de acordo com as instruções da pesquisadora.

A ideia de realizar um estudo longitudinal era pertinente, mas, em se tratando de uma creche, seria difícil de ser realizado, visto que as crianças poderiam de um momento para outro sair. No caso de uma coleta com filhos de colegas, seria muito cansativo para elas e até mesmo invasivo da nossa parte pedir que elas participassem de uma pesquisa durante um ano todo. Além disso, em conversas informais com colegas que tinham filhos nessa idade, constatamos – embora as leituras apontassem para o estudo com crianças mais velhas – que a melhor idade para a coleta seria 3 anos. Isso porque a

criança nessa idade parece produzir muito humor e está em fase de aquisição e transição entre a inconsciência e a consciência de suas produções.

Diante disso, solicitamos, assim, a essas colegas, com quem havíamos conversado, que registrassem as falas de seus filhos que pudessem interessar a esta pesquisa, no período de um ano, sob a forma de diário. Eventualmente, elas utilizaram algum livro ou outro material,⁵ mas isso ficou a cargo delas. O importante é que as produções fossem totalmente espontâneas, por isso não sugerimos o uso de nenhum material em especial.

Parte desse material foi recolhido durante um ano – de agosto de 2000 a agosto de 2001 – e a outra parte (*GA*) contou com anotações que a mãe já possuía (acrescido do que foi coletado posteriormente), de modo a cobrir todo o período linguístico estudado em cada um dos sujeitos – *G*: dos 2 anos e 4 meses aos 5 anos e 2 meses; *GA*: dos 3 anos e 4 meses aos 4 anos e 9 meses.

Sob nossa orientação, as mães anotaram a data, a idade das crianças e todas as produções que julgaram pertinentes à pesquisa. Esse julgamento, que permitiu às mães selecionarem o que era pertinente a este trabalho, foi possível graças às informações – uma síntese com os pontos mais importantes: um pouco sobre o tema “humor”, os objetivos e, sobretudo, alguns exemplos – que elas receberam sobre o tipo de pesquisa que estava sendo realizada.

Paralelamente, e com base nos depoimentos dessas mães, decidimos também realizar uma pesquisa (transversal) com crianças que se encontravam na mesma faixa etária, mas dessa vez elas seriam registradas em áudio e vídeo, em uma creche (*Oeste*).

Nossa intenção inicial com esses dois tipos de coleta era observar as diferenças, semelhanças e evoluções nas produções das crianças da creche e compará-las às das outras duas, no que se re-

5. Esse material não nos foi fornecido.

fere à diferença de registros (filmagens × diário) e, sobretudo, à evolução; é possível estabelecer os mesmos paralelos entre crianças diferentes de 3, 4 e 5 anos e as mesmas crianças no mesmo período.

Para comprovar, ou não, nossas suspeitas e diante da dificuldade em se estabelecer uma metodologia definitiva, optamos pela realização de um estudo piloto com duas crianças de cada uma das idades: de 3, 4 e 5 anos. Antes de ser iniciado o experimento, solicitamos aos pais uma autorização para que as crianças pudessem participar das sessões. Esse estudo constou de duas sessões e não foi incorporado ao *corpus* a ser analisado porque a metodologia utilizada – as situações e o próprio número de crianças – não corresponde aos procedimentos adotados para a pesquisa propriamente dita.

Nessas duas sessões, o objetivo era saber se as crianças de 3 e 4 anos, sobretudo, revelariam o humor em sua linguagem. O problema agora, então, era decidir que tipo de situação nós criaríamos para que as crianças se sentissem à vontade e produzissem. Elaboramos, assim, uma série de situações nas quais as crianças seriam gravadas:

- 1) brincando;
- 2) contando histórias (a criança e o adulto);
- 3) desenhando (pedir para a criança desenhar algo engraçado e perguntar por que ela acha engraçado);
- 4) pedir para as crianças contarem coisas engraçadas que aconteceram com ela durante o dia: na escola, em casa, na casa de um amigo;
- 5) propondo um concurso de piadas/adivinhas (no qual perguntamos o que era engraçado para elas); e
- 6) mostrando uma sequência de figuras (engraçadas).

A partir desse leque de opções, tentamos algumas delas: propusemos o concurso, mas as crianças não aderiram; pedimos que elas contassem piadas e/ou adivinhas (“o que é, o que é?”) e desenhassem coisas que achassem engraçadas, mas só obtivemos alguns resultados com as crianças de 5 anos. Será que a pesquisa deveria

privilegiar a criança de 5 anos e descartar as outras duas idades? Mas como desprezar os depoimentos de algumas mães que atestavam o início da manifestação desse humor justamente por volta dos 3 anos?

Mais uma vez, conversamos com as mães/colegas das crianças (cujos dados vêm sendo mostrados ao longo deste trabalho) e concluímos, finalmente, que as crianças menores (3 e 4 anos) só produzem em situação espontânea e dificilmente quando solicitadas.

Diante de tudo isso, optamos por fazer um estudo comparativo entre uma pesquisa transversal, gravada em áudio e vídeo, a ser realizada na creche, e um estudo longitudinal, cujos dados seriam registrados pelas próprias mães da criança apenas sob a forma de diário. Desse modo, seria possível estabelecer uma comparação não apenas no que se refere à evolução da linguagem em crianças diferentes (transversal) e à evolução nas mesmas crianças (longitudinal), mas também entre as próprias formas de registro. Além disso, a utilização dos dois tipos de dados também garantiria, de um lado (estudo longitudinal), a existência de maior espontaneidade por parte da criança e a observação das mudanças de posição que a criança assumiria em relação à sua própria língua e ao humor a ela ligado, e de outro (estudo transversal), a possibilidade de registrar brincadeiras que poderiam surgir quando as crianças estivessem interagindo com outras crianças e/ou com objetos (marionetes, livros...) que lhes seriam – e foram – propostos.

Desse modo, decidimos manter a pesquisa com crianças entre 3 a 5 anos, mas dessa vez propusemos novas situações – já que as anteriores não haviam funcionado – que permitissem que as crianças fossem o mais espontâneas possível.

Assim, para a pesquisa transversal, conforme citado no início deste item, foram selecionadas nove crianças, com idades variando entre 3-5 anos (três de cada idade), de ambos os sexos, filhas de professores e funcionários da Universidade de São Paulo que deixavam seus filhos na Creche Oeste. Elas faziam parte de quatro diferentes grupos: um informante do Grupo 2, dois do Grupo 3, três do Grupo 4 e três do Grupo 5.

As nove crianças foram observadas em situações individuais (em interação apenas com a(s) pesquisadora(s)) e em grupo (três crianças com a mesma idade). Tanto para a pesquisa individual quanto para a pesquisa em grupo foram elaboradas duas situações diferentes, resultando assim em quatro situações. Assim sendo, e para que as situações não se tornassem algo repetitivo para as crianças, criamos quatro situações diferentes,⁶ a saber:

Situação 1: caras divertidas/palhaços (situação de grupo)



A partir de um livro que trazia caras de palhaços a serem preenchidas com boca, olhos, nariz, etc., sob a forma de adesivo, foi pedido às crianças que construíssem o rosto de dois palhaços e, enquanto elas faziam isso, eram interrogadas: “Vocês já viram um palhaço?”, “Onde vocês viram?”, “Vocês já foram ao circo?”, “O que os palhaços fazem?”, “Vocês dão risadas com eles?”, “Por quê?”, etc.

O objetivo dessa atividade, assim como o de todas as outras, era deixá-las à vontade para que entrassem no mundo do imaginário, do não real, e falassem do modo mais espontâneo possível. Essa “liberdade” proporcionada poderia resultar, eventualmente, em um

6. Decidimos trabalhar em grupo nas situações em que a participação das outras crianças poderia favorecer a produção individual e, ao contrário, somente com uma criança nas atividades em que a interferência das outras crianças poderia influenciar negativamente – já que elas poderiam simplesmente repetir o que a outra criança disse – nas produções.

silêncio, por parte delas, mas poderia, também, fazer com que produzissem coisas interessantes.

Procuramos apenas estimulá-las a entrar no “reino do humor”, dos palhaços conhecidos por elas, das coisas engraçadas que eles fazem, eventualmente do circo, etc. Segundo Vygotsky (1985), o pensamento humano pode partir da experiência pessoal ou do discurso do outro e o que se espera da criança com essa atividade é que ela se remeta à sua experiência ou ao discurso de seus interlocutores e produza algo.

De acordo com Freud, o cômico dos palhaços, a razão pela qual as pessoas riem deles, está em seus movimentos e em seus traços faciais (olhos arregalados, orelha de abano...) extravagantes e exagerados. A graça está justamente nessa pantomima, nesse exagero inútil dos movimentos – e na falta de energia gasta com as funções mentais –, que seriam desnecessários caso fossem executados por qualquer outra pessoa. O riso nesse caso revela superioridade em relação à pessoa cômica.

No caso da criança, esses movimentos expressivos que achamos engraçados nos palhaços acompanham a narração ou a descrição de alguma coisa (exemplo: elas fazem vozes diferentes, arregalam os olhos...). Parece haver, assim, uma necessidade mimética ligada à comunicação – não é pré-requisito para ela.

De qualquer modo, utilizando a figura do palhaço como tema de brincadeira com as crianças, mesmo que, num primeiro momento, o riso estivesse ligado ao cômico da situação, aos exageros a que eles remontam, num segundo momento ele poderia estender-se aos enunciados.

Situação 2: marionetes (situação de grupo)

Foram distribuídos fantoches para as crianças e pediu-se – diante da simulação de diálogos entre os fantoches pela pesquisadora, modificando a própria voz para dar vida aos personagens – que elas usassem o fantoche para conversar. A intenção era que as crianças entrassem no mundo da fantasia e falassem, não com a própria voz, mas com a das marionetes, como se aquilo que porventura elas não “pudessem” falar por si mesmas lhes fosse “permitido” dizer sob a “máscara” de engraçadas meias cobrindo suas mãos. Aqui elas poderiam se sentir à vontade – já que estavam “escondidas” – para serem espontâneas.

A respeito dessa máscara podemos estabelecer uma ponte com Bakhtin (1988) – embora sua ênfase seja na voz do outro –, que fala em um processo de *reificação da palavra*, uma tendência à deterioração do valor temático da palavra, por meio do qual o autor se exime da responsabilidade do que diz, fazendo apenas afirmações que fogem à descrição do estado atual. É como se existisse um certo medo das pessoas de dizer aquilo que realmente estão pensando, de mostrar suas ideologias. Talvez isso explique os diferentes recursos de que o autor se vale para mascarar a sua intenção, o seu julgamento, a sua palavra (se isso for possível!!!). A marionete e o que a criança diz (palavra) através dela, nesse caso, seriam recursos de que ela dispõe para se esconder. Aqui há, na verdade, uma relação intrínseca entre jogo e fabricação dialógica do sentido dentro dele.

Assim como os jogos de palavras e o humor que deles pode decorrer são tipos de brincadeira, no nível da linguagem, as mario-netes também são. E é através da brincadeira que, segundo Freud (1969), a criança pode se desprender do real, descobrir um mundo onde tudo é possível. É o mundo da linguagem, do jogo, do imaginário, das brincadeiras (fantasia) e do humor.

*Situação 3: livros da bruxa e dos monstrosinhos
(situação individual)*



Com base na concepção de Vygotsky de que a linguagem é o principal instrumento de intermediação do conhecimento e que se deveria estimular o desenvolvimento dessa linguagem com algumas atividades, como contar histórias, é que propusemos aos sujeitos da presente pesquisa que contassem a história ilustrada de Eva Furnari, *Trucks*, e nomeassem os monstrosinhos do livro *Monstrosinhos*, de Jean Pienkowski.

O papel dos livros nessa atividade era fornecer outros contextos para que as crianças pudessem produzir humor. Dessa vez, os elementos que poderiam estimulá-las e colocá-las no mundo do imaginário eram a bruxa, o leão, o dinossauro, o passarinho, o sapo que mostra a língua, o monstro que abre e fecha o olho...

De acordo com Held (1980), tanto as bruxas quanto os fantasmas podem deixar de ser assustadores para serem cômicos, se inseridos em histórias que os desmistifiquem. Por exemplo, uma bruxa vai comprar extrato de tomate na mercearia ou, como no caso em questão, tem pena do leão que chorava por ter metade do corpo de um dragão e faz várias mágicas até que ele volte ao normal; elas não

podem ser levadas a sério; ao contrário, podem suscitar a diversão e o riso. É a ruptura, o contraste, a dissonância entre a imagem esperada (tradicional) e os efeitos incongruentes da modernização do mito que torna a desmistificação e o humor indissociáveis.

Trabalhando individualmente, cada criança deveria: (a) contar ou ainda inventar uma história, a partir do livro de Eva Furnari, e com base no livro de Jean Pienkowski, após ver todos os detalhes dos monstros; (b) nomeá-los. No caso do último livro, devido ao fato de os bichos serem estranhos, acreditamos que os nomear poderia resultar em nomes estranhos e/ou engraçados.

Situação 4: figuras (situação individual)



A ideia para elaborar essa situação surgiu de um dicionário elaborado por Pedro Bloch (1999), médico e escritor, no qual o autor reuniu, a partir de conversas com os pequenos pacientes e respectivos pais e amigos, leitores,⁷ centenas de definições bem-humoradas e criações de todo gênero de crianças entre 3 e 9 anos.

Segundo o autor (op.cit., p.9), toda criança nasce para ser gênio e nós, adultos, as estragamos. Quando lhes era pedido, com compreensão e ternura, que definissem alguns termos, suas produções sempre se mostravam mais inteligentes, curiosas e engraçadas que a maioria

7. Pedro Bloch escrevia na revista *Pais e Filhos* para a coluna “Criança diz cada uma”.

das frases apresentadas em livros internacionais de citações. Apresentamos alguns exemplos:⁸

Alegria: uma boca cheia de risadas.

Bruxa: é uma fada que ficou velha e perdeu a dentadura.

Calcanhar: é o queixo do pé.⁹

Dentadura: “Gente, gente! Encontrei uma risada!”.

Dentista: é uma pessoa que diz que tirar dente não vai doer. E não dói, mesmo. Na boca dele.

Gêmeas: eu vi duas meninas de cara repetida.

Helicóptero: é um carro com um ventilador em cima.

Leite: é suco de vaca.

Psicóloga: a mamãe me mandou pra psicóloga e, depois da minha sessão, eu acho que a psicóloga melhorou.

Rir: a minha professora disse que o homem é o único animal que ri. É que ela não vê desenho de televisão.

Sono: é saudade de dormir.

Vento: é ar com muita pressa.

Diante desse tipo de enunciado (engraçado!) e, ao mesmo tempo, diante da impossibilidade de realizar uma coleta semelhante, procuramos imaginar de que modo criaríamos uma situação que pedisse às crianças definições, mas ligadas a um contexto. Foi nesse momento que pensamos em trabalhar com gravuras. Às crianças foi pedido, individualmente – para que suas produções não fossem influenciadas pelas das outras crianças –, que descrevessem o que viam nas duas figuras ilustradas. Conforme iam descrevendo e nomeando os desenhos das figuras (lobo, árvore...), pedimos-lhes que definissem os termos. Vejamos algumas palavras identificadas no decorrer das sessões:

8. O autor não menciona as idades.

9. É interessante assinalar que Guilherme 1 também se referiu ao calcanhar chamando-o de queixo do pé.

- Figura 1 (lobo): lobo, criança, Sol, Lua, árvore, pato, livro, cogumelo, rádio, passarinho.
- Figura 2 (balão): balão, rato, gato, abelha, guarda-chuva, maçã, árvore, casa.

Vale dizer que, por vezes, essas palavras apareceram com outro nome (exemplo: “mosquito”, em vez de “abelha”) e também surgiram outras palavras espontaneamente (exemplo: “alegre”).

O único aspecto negativo de se trabalhar com o desenho é que, às vezes, por ser evidente e/ou por não saber como definir, a criança acabava por apenas apontar para a gravura, sem dizer mais nada.

Desse modo, terminada a pesquisa transversal e diante desses dados, um novo problema se colocava: embora a ideia de uma comparação entre os dois tipos de registros fosse pertinente, como encontrar critérios que dessem conta de analisar dados de naturezas tão diferentes? A esse inconveniente somavam-se mais dois: uma das mães, que inicialmente havia se predisposto a anotar os dados de seu filho (*G1*), não poderia mais fazê-lo; e o fato de que os dados coletados em forma de diário já tinham sido algumas vezes questionados, no que se refere à sua confiabilidade e fidelidade.¹⁰ Vimo-nos, então, diante de um impasse: o que fazer com esses dados coletados longitudinalmente?

Não poderíamos ignorá-los, visto que foi a partir deles e dos relatos feitos – inicialmente informalmente – pelas mães das crianças que começamos a observar o início do que chamamos “humor” na linguagem da criança e, ao mesmo tempo, não poderíamos compará-lo ao estudo realizado na creche.

Além disso, o fato de os dados terem sido recolhidos pelos pais trouxe a vantagem de reduzir alguns artefatos que geralmente o

10. Em geral, questiona-se a falta de comprovação, de registro em áudio ou em vídeo, dos episódios anotados sob a forma de diário pela mãe. Como é ela quem anota e seleciona esses episódios, trata-se de um material que é permeado pela interpretação da mãe, sem mencionar o fato de que, do ponto de vista do encadeamento discursivo, não se dispõe dos dados anteriores ao que a criança falou, impedindo-nos, assim, de identificar o percurso.

pesquisador utiliza, direcionando a pesquisa. Mas, se por um lado esse tipo de coleta permitiu recolher exemplos ricos e variados de situações em que a criança ri ou faz rir, por outro, o número e a variedade dos dados tornavam difícil a sua organização.

A dificuldade que se apresentava nos fez rever então nossa proposta inicial de análise e decidimos, finalmente, utilizá-los para construir nossas hipóteses – já que os enunciados infantis foram produzidos em momentos em que a criança estava totalmente à vontade e por isso falava espontaneamente – e inseri-los no corpo do trabalho de modo a trilhar nosso caminho na busca por esse humor e, ao mesmo tempo, ilustrar as teorias com as quais íamos nos deparando; sobre os dados coletados na creche, optamos por utilizá-los no momento da análise, pois, embora eles tenham sido coletados em situação em que as crianças tinham pouca intimidade com o pesquisador/interlocutor – assim, de pouca espontaneidade –, contavam com a rigorosidade (dados transcritos de gravações em áudio e vídeo) exigida numa pesquisa científica.

Assim, já que os dados coletados longitudinalmente apareciam norteando o trabalho de um modo geral, foi possível também resgatar os dados da outra criança (*G1*) que seriam deixados de lado caso os dois tipos de registros fossem comparados – pois eles não estariam completos –, bem como acrescentar outros exemplos retirados da literatura.

4.6 Procedimentos adotados para a análise dos dados

Encontrado o caminho para garantir a presença do humor na coleta dos dados, o passo seguinte é diferenciar tal humor diante do que se diz e daquilo que se faz e, a partir dessa oposição, com base no material bibliográfico selecionado e no exame dos *corpora*, identificar suas diferentes manifestações nos variados movimentos discursivos.

Do mesmo modo que o aspecto socioeconômico e a idade das crianças – em que se produz determinado tipo de humor – não constituem dados relevantes para a presente pesquisa, o levantamento de dados estatísticos¹¹ também não faz parte de nossos objetivos, visto que se trata de um estudo qualitativo por excelência. Assim, analisaremos as sequências retiradas da pesquisa transversal realizada com as crianças a partir dos autores citados ao longo deste estudo.

Serão levados em consideração, no momento da análise, os aspectos interpretativo e linguístico da comunicação verbal e não verbal, dois parâmetros importantes durante a interação, seja quando a criança enuncia, seja quando reage a uma enunciação, o que garante um caráter *vivante* ao trabalho e menos abstrato, visto que o objetivo é mostrar o que acontece nas relações dialógicas.

Uma distinção que nos interessa particularmente é a que estabelecemos entre o cômico da ação e o cômico das palavras. De acordo com Alberti (1999), essa ideia ter-se-ia originado na *Retórica*,¹² de Aristóteles, quando este fala que as coisas risíveis podem ser encontradas tanto nos homens quanto nos discursos e nos atos, e teria sido retomada por outros autores.

Diante desse fato, só serão levados em conta, no momento da análise, os risos desencadeados por enunciados humorísticos (inteligíveis). Não serão considerados os risos que revelam apenas “bom humor” (*humeur*) por parte do locutor ou do interlocutor – e, nesse caso, tudo é motivo de riso –, embora ele permeie os diálogos em que há produção humorística e componha o cenário em que eles se desenvolvem. Tampouco serão considerados os risos que são resultado de situações em que eles são contagiantes, em que se ri de um acontecimento ou, ainda, de um objeto “engraçado”. Apenas para ilustrar essas situações, selecionamos alguns episódios:

11. Embora também apareçam no fim do capítulo 5 numa tentativa de explicitar os resultados e facilitar a visualização dos mesmos, eles não podem ser considerados representativos para se chegar a conclusões generalizadas.

12. Aristóteles. *Rhétorique*, livro III. Trad. Médéric Dufour e André Wartelle. Paris: Les Belles Lettres, 1980.

**1) Exemplo que reflete apenas “bom humor”¹³
por parte do locutor e/ou do interlocutor:**

Dessa sessão participaram as crianças S e G1

- Situação 3: livros

[...]

199. P – *Ih::... mas eu não trouxe hoje lápis de cor... e que que ele tá fazendo aqui?* (chama a atenção da criança para uma das figuras do livro)

200. S – (silêncio)

201. P – *Ele tava dormindo e ele acordô, será?*

202. S – (silêncio)

203. P – (ri)

204. S – *Lápis dis cô (lápis de cor) eu eu esqueci lá em casa.*

[...]

2) Exemplo de riso contagiante:

Dessa sessão participou B

- Situação: livros

[...]

260. B – *Acho que... acho que porco.*

261. P – *Porco?*

262. B – *Ó, aqui num/ (vai mostrando no livro) não é tudo grandão?*

263. P – *Ahn.*

264. B – *E aqui e aqui é:: já não é tão assim tão pequenininho.*

265. P – *Não é tão pequenininho?*

266. B – *Acho que isso é um porco mesmo. (ri)*

13. Considerando, como disse Freud, que o chiste seria uma forma de retorno à infância, e que é necessário haver uma predisposição para o não sério, poder-se-ia identificar o riso do pesquisador como resultado de uma espécie de retorno inconsciente e prazeroso – o prazer no *nonsense* e nas palavras – a essa infância, sem contar com o bom humor que lhe é inerente.

267. P – (ri)
 268. B – *É::* (ri)
 269. P – *Bom, então, agora você vai inventar um nome pra cada um deles... cê vai dar um nome pra cada um... como é que chama esse?* (aponta para um dos monstros)
 270. B – *Esse? Um nome?*
 271. P – *É::*
 272. B – *Ah, mas com isso sabe o que parece?* (ri)
 273. P – *Ahn.*
 274. B – *Uma gali:nha.* (ri)
 [...]

3) Exemplo em que o(s) interlocutor(es) riem ou sorriem da situação:

Dessa sessão participou B

- Situação: livros

[...]

574. B – *Não* (ininteligível) *a bruxa pa/ passô a mão no passarinho.*
 575. P – *Ahn.*
 576. B – *E ele entrou.*
 577. P – *Uhn... e aí?*
 578. B – *I:::* (rindo; a cada vez que virava a página, B ria, surpresa com os novos acontecimentos que envolviam os personagens)
 579. P – *E aí? O que aconteceu?* (rindo)
 580. B – *Ele ela* (bruxa) *olhou pra trás “quem é que tá por aí?”* (como se a bruxa estivesse fazendo a pergunta) ... (ela aparentemente riu do desenho) *aí o... aí o passarinho falou “deve sê o leão”* (novamente em narrativa direta, com a voz modificada).
 [...]

4) Exemplos em que o(s) interlocutor(es) riem ou sorriem do objeto:

Dessa sessão participou V

- Situação: livros

[...]

192. P – *E esse bicho que abre e fecha o olho, que bicho será que ele é?*

193. V – *Eu não sei... (ininteligível)... um leão.*

194. P – *Um leão?*

195. V – *O olho.*

196. P – *Ahn.*

197. V – *E abre, (V manipula o monstinho) fecha e abre.*

198. P – *Esse bicho é o mais engraçado. (ri)*

199. V – *De novo.*

200. P – *De novo.*

[...]

246. V – *(observa o mecanismo do monstinho minhoca) (ininteligível)*

247. P – *Isso é a minhoca e esse é o passarinho que tá comendo, tá vendo a boca do passarinho aqui, ó?... ó, se você fizer assim, ó, parece que ele tá mastigando a minhoca, ó (manipula o monstinho) nham, nham. (ri)*

248. V – *Mastigô.*

249. P – *Uhn. (ri, observando V manipular o monstinho)*

250. V – *Engoliu.*

251. P – *Engoliu?*

(ininteligível; V continua interessado em saber como os monstinhos se movimentam)

Vale dizer, igualmente, que a nossa atenção está voltada para a produção humorística da criança, mais que para sua recepção – ao contrário de Bariaud (1983) –, embora eventualmente possamos fazer alguns comentários, visto que, quando a criança ri de algo que o adulto falou, nas situações registradas na creche, não temos como

saber se ela riu por imitação, por convivência (atmosfera), por estar repetindo um modelo ou porque realmente compreendeu a produção do adulto. Nesse caso, só seria possível distinguir esses tipos de risos se tivéssemos perguntado a elas a razão de seu riso, o motivo da graça, e aí teríamos um outro problema, a saber, o direcionamento do diálogo, a total falta de espontaneidade da situação – embora as pesquisas de campo em que as crianças sabem que estão sendo registradas representem por si só uma perda dessa espontaneidade.

Um olhar mais atento por parte daquele que analisa os dados deve tentar recuperar, por meio deles, os traços deixados pelo sujeito enunciador no texto (discurso) e levar em conta que esse enunciador/ alocutor (ou orador nos termos de Perelman) fala a um alocutário (auditor/auditório), existente na realidade ou não. O enunciador constrói seu discurso (resposta, argumento) a partir da ideia que supõe de seu interlocutor – presente nos planos discursivo e lógico – e do que o mesmo possa perguntar (“por que...”, “eu não entendo”).

O trabalho analítico dos discursos dessas crianças não é uma análise exaustiva de todo o *corpus* e levará em conta, além da interpretação, os seguintes componentes (Almeida, 1998):

- a) *lexicais*: através do discurso humorístico, um novo significante pode ser incorporado ao código;
- b) *sintáticos*: a relação entre os significantes produz valores informacionais através de deslocamentos;
- c) *fonéticos e sonoros*: o humor analisado é o oral e se produz também através dos jogos com sons; e
- d) *semânticos*: os sentidos compõem uma gama ligada ao tema.

Vale dizer que as análises sintática e semântica de um enunciado não são suficientes para alguém que desconhece o contexto em que

o discurso foi produzido. Assim, é imprescindível considerar, no momento da análise, a dimensão pragmática e os modos de encadeamento do diálogo.

Então, retomando a ideia de Gombert (1990) segundo a qual as produções linguísticas que trazem incongruências nos níveis fonológico, lexical, sintático ou pragmático-semântico podem criar um efeito humorístico, e analisando as produções das crianças, elencamos uma série de oito categorias, com algumas subdivisões, que serão apresentadas e comentadas a seguir (capítulo 5), a partir de amostras retiradas dos dados coletados na creche.

Mas é preciso dizer que, apesar dos critérios levantados, classificar as ocorrências de humor não foi uma tarefa fácil de ser realizada, uma vez que, na maioria das vezes, os diferentes tipos de humor se imbricavam e se misturavam – aliás, como tudo o que acontece em relação ao humor –, dificultando nosso trabalho de identificação. Assim, sempre que um recorte no fragmento do diálogo poderia interferir em sua compreensão e/ou na observação dos modos de encadeamento discursivo, não o realizamos e incorporamos tal episódio no fim, onde os tipos de humor aparecem misturados num mesmo enunciado e/ou no mesmo diálogo.

Além disso, devido à grande quantidade de material selecionado e à repetição de algumas formas, optamos por excluir alguns dos fragmentos e elegemos, aleatoriamente, um ou dois episódios que representassem cada uma das formas.

Vale lembrar que estamos considerando o humor, nesta pesquisa, como aquilo que é risível (a brincadeira, a piada, os jogos de palavras...), e que pode ser desencadeado por diferentes condutas de linguagem. Diante disso, é imprescindível recuperarmos, primeiramente, os seguintes elementos:

I – *Não verbais*, i.e., os risos e os sorrisos da criança e/ou do adulto diante de um enunciado humorístico (riso antes, riso depois; qual(is) a(s) atitude(s) antes e depois), sejam eles locutores ou interlocutores, para, só então, encontrar os elementos.

II – *Verbais*¹⁴ (as marcas linguísticas), ou seja, aquilo sobre o que repousa o humor e faz com que a criança e/ou adulto ria/sorria: o *nonsense*, os jogos de linguagem, as piadas, as adivinhas, os enunciados metalinguísticos...

Após identificar esses indícios específicos responsáveis pelos enunciados humorísticos, faz-se necessário atentar para aspectos gerais do discurso que permeiam os diálogos – em geral – desta pesquisa e que são imprescindíveis na produção desse humor, a saber:

III – *Os modos de encadeamento discursivo*

A) Os tipos de movimentos (deslocamentos) realizados: quais são as características do primeiro enunciado e quais são as características dos encadeamentos dialógicos depois que alguma coisa que tem o efeito de humor é falada.

1) *Movimentos de continuidade*

- *Conivência*: através dela é possível recuperar a qualidade do momento em que há humor, o tom do discurso, sem o qual esse humor não se realiza. A conivência mistura elementos verbais (“ah, sim, é verdade”, “ah, é claro”, etc.) e não verbais (tonalidade, riso, sorriso, etc.) (ver item 2.4).

- *Condutas explicativas*: (a) quando o pedido de explicação (*explanandum*), de forma explícita (marcada no discurso) ou implícita (não marcada), e/ou a explicação (*explanans*), por parte do adulto ou da criança (sejam eles os próprios locutores ou os interlocutores), desencadeiam a produção de enunciados com tom de humor; nesses casos, verificaremos (b) os tipos de explicação: explicitar (discurso), justificar (pragmática), argumentar

14. O critério para a confecção dessa categoria foi a ocorrência *isolada* – e não de forma associada –, ao menos uma vez, de cada um dos tipos (e subtipos) de enunciado humorístico.

(discurso e ideias) e definir (metalinguagem: refletir sobre a língua), em função da situação, do interlocutor, do tipo de atividade (ação ou somente verbal) e do objetivo (fazer agir ou fazer falar); e, (c) os efeitos das explicações ou dos pedidos de explicação: o riso (humor), o aborrecimento por parte da criança ou do adulto, ou a indiferença.

- As modalidades de retomadas de mecanismo e variações; e
- Outros tipos de conduta são responsáveis pelo aparecimento do humor (nesse caso, ela pode também estar implícita, ou ser desconhecida).

2) *Movimentos de descontinuidade (irrupção)*: como se chega ao enunciado inesperado, ou seja, aquilo que interrompe a coerência do discurso, as relações com as expectativas da situação e o que no diálogo precedente prepara o enunciado inesperado; e nesse caso pode haver: irrupções, rupturas, deslocamentos, com ou sem riso.

- B) Por quem eles são desencadeados (pelo locutor ou pelo interlocutor, criança ou adulto).

IV – *Contexto*: a relação com a situação de comunicação, i.e., o contexto no qual o humor se produz – o modo como ele se coloca no diálogo. Os enunciados devem ser analisados como construções de sentido que integram esse contexto (sócio-histórico-político).

Vale dizer que, embora todos esses elementos – e outros – componham o humor, o fato de eles existirem não garante ou não implica a existência de um discurso humorístico. A produção de humor parece exigir como condição *sine qua non* a combinação desses elementos e parece requerer, acima de tudo, a presença de risos, seja por parte da própria criança que enuncia, seja de seu interlocutor.

Finalmente, a partir das categorias propostas e com base nas noções apresentadas até o momento, pretendemos observar os enunciados humorísticos – seus efeitos – que foram produzidos em situações de interação da criança com o adulto e que resultaram de diferentes condutas linguísticas; com base nessa observação e, sobretudo, nos risos na criança, procuraremos propor uma tipologia e os diferentes estilos das crianças.

5

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO EFEITO HUMORÍSTICO NA FALA DA CRIANÇA

*Le rire des enfants est comme un
épanouissement de fleur. C'est la
joie de recevoir, la joie de respirer,
la joie de s'ouvrir, la joie de
contempler, de vivre, de grandir.
C'est une joie de plante.¹*

Baudelaire

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados na Creche Oeste, levando em consideração a comunicação verbal e não verbal (risos, sorrisos) na produção do discurso humorístico na criança pequena (3-5 anos).

Para tanto, priorizaremos o estudo qualitativo, com o olhar voltado para a presença do humor na linguagem da criança, entre outras coisas, em função dos objetos (livros, marionetes, figuras), bem como de sua interação com os interlocutores, nas diferentes atividades lúdicas. Como dissemos no capítulo anterior, alguns

1. O riso das crianças é como um/ desabrochar de flor. É a/ alegria de receber, a alegria de respirar/ a alegria de se abrir, a alegria de/ contemplar, de viver, de crescer./ É uma alegria de planta.

dados quantitativos aparecem apenas com o objetivo de ressaltar os resultados obtidos.

Para tanto, o primeiro passo é identificar os elementos não verbais que vão compor esse humor infantil: os risos/sorrisos das crianças e/ou do adulto. Só a partir deles será possível recuperar não só as produções humorísticas das crianças, nas diferentes situações dialógicas (pesquisa transversal), mas também as condutas que desencadearam essas produções (explicativas, metalinguísticas, irrupções, etc.).

Com base nas categorias de análise descritas no capítulo anterior, procuraremos, aqui, traçar um panorama ilustrativo dos diálogos, sobretudo no que se refere à natureza do enunciado humorístico: *nonsense*, jogos e/ou brincadeiras, temas que envolvem o cotidiano, o imaginário, entre outros.

Além das categorias de análise propostas para a identificação desses enunciados (ver item 4.6), outros elementos, tais como a co-nivência entre os interlocutores, o tipo de interação, o contexto em que os enunciados humorísticos foram produzidos, os movimentos discursivos envolvidos no diálogo (irrupções, retomadas, etc.) e os tipos de riso, figurarão na análise de modo a elucidar o surgimento dessas produções no discurso e a compor o cenário em que elas aparecem. Trata-se de elementos que não podem ser deixados de lado no momento da análise, mas que não são o foco de nossa atenção.

Ao final deste capítulo apresentaremos também alguns gráficos ilustrativos das ocorrências de cada um dos tipos, em cada uma das crianças, a fim de fazer emergir seus estilos....

Tipos de enunciados humorísticos

1) *Humor lúdico*

Ao contrário do *nonsense*, o aspecto lúdico parece fazer parte dos enunciados das crianças, de um modo geral, expressando seu prazer ao brincar com a língua...

a) jogos de linguagem: são os jogos com os sons da língua (similaridade fônica), com as palavras, com a mistura de campos semânticos, são os trocadilhos, o jogo com os nomes próprios.

Na situação que segue, as crianças (*M*, *S* e *V*) brincam com as marionetes e se divertem falando no gravador. Desde o início deste fragmento, as três crianças parecem estar em convivência; os três tentam estabelecer convivência e conseguem, entram nos jogos de palavras, nos jogos com os sons das palavras; não parece haver um saber partilhado (implícito), mas um prazer compartilhado (*partagé*) – quanto ao som, quanto à forma, quanto ao significante –, sem que isso faça necessariamente sentido; é o fato de brincar que importa e que é procurado, não o sentido como no primeiro exemplo. O tom é de diversão, de cumplicidade, de brincadeira, de humor. Assim, tem-se ao mesmo tempo a convivência geral e discursiva:

Exemplo 1

Dessa sessão participaram *S* (3; 7 anos), *V* (3; 4 anos) e *M* (3; 2 anos)

▪ Situação: fantoches

[...]

101. *V* – *Eu vou falar do tatu.*

102. *P* – *O que que você vai falar do tatu?*

103. *M* – *Jacaré.*

104. *P* – *O que que você vai falar dele?*

105. *S* – *O tatu pic/ o tatu picou o pé do pica-pau.*

106. *P* – *O tatu picou o pé do pica-pau? (rindo)*

107. *M* – (risos)

108. *V* – *Eu sou o tatu.*

109. *S* – *Não, o tatu tai? Não é a mesma coisa que “tatutano”(?)*

110. *P* – (risos)

111. *S* – *Então canta.*

[...]

129. *P* – *Vamo vê, vamo ouvi (P liga o gravador para que as crianças ouçam suas vozes)... fala... agora pode falá... não assim*

de pôr a boca, não (S coloca o gravador na boca; P ri)... o que que o S falou? O pica-pau como é que é?

130. S – *O pica/ o pica-pau picou o pé do Picachu. (fala bem perto do gravador)*

131. P – *Vai M... que que o M vai falar? De coisa engraçada?*

132. M – *O pica-pau pegou o pé do jacaré. (gritando)*

133. P – *O pica-pau pegou o pé do jacaré?*

[...]

138. P – *Pera aí, deixa o V falar. (no gravador)*

139. V – *O tatu tá aí? O tatu tai?*

140. P, S e M – *Nã:::o.*

141. P – *Ele não tá qui::*

[...]

(as crianças se divertem ouvindo suas vozes no gravador e riem muito)

146. P – *Que que cê vai falar?*

147. M – *O Pokemón pegou o pé do xi/ do Ash. (nome de mais um personagem do desenho Pokemón, como Picachu)*

148. P – *Como é que é? Repete.*

149. M – *Não... o o Pokemón pegou o pé do (Ash).*

150. P – *O pica-pau ou o Pokemón?*

151. M – *Não, não é ele que picou.*

152. P – *Como que ele chama?*

153. M – *Arara.*

154. P – *Arara? O que que a arara fez?*

155. V – *Tem uma caneta?*

[...]

210. V – *O tatu tai? Não é mesma coisa que o “tatuti”.*

211. P – *O que que você falou o “tatutilo”?*

212. M – (rindo) *Ele falou o “tatutilo”.*

213. P – *Ele falou? (rindo)*

214. M – *Agora é eu. (gritando)*

215. P – *Fala você.*

216. M – *Tatu tatutilo. (fala bem perto do gravador; as crianças riem)*

217. P – *O que que é “tatu tatutulo”?*

(*M não responde; V mexe novamente nas coisas de P*)

[...]

Tem-se, assim, a fala de *V* anunciando a palavra “tatu” e, em seguida, uma “retomada-modificação” por parte de *S* originando o jogo (aliteração): “*o tatu picou o pé do pica-pau*” (turno 105). Tal brincadeira ocasiona uma descontinuidade (irrupção) no diálogo, provocando o riso do adulto (pesquisador).

S retoma o próprio enunciado e o modifica mais duas vezes (“*não, o tatu tai? Não é a mesma coisa que ‘tatutano’?*”, e “*o pica-pau picou o pé do Picachu*”) e dessa vez, estimulado pela brincadeira, *M* retoma parte do enunciado de *S* e parte de seu próprio enunciado – “*jacaré*” – criando “*o pica-pau pegou o pé do jacaré*”.

M inicia a produção da série, a outra criança inicia a produção do *continuum*, criando-se assim, no grupo, uma mistura entre *continuum* e série, adicionado pelo adulto que faz perguntas; enfim, são coisas ligadas e imprevisíveis e que fazem parte de um conjunto lúdico, de um espaço em que se pode dizer o que se quer, onde cada um conta a sua história.

A partir desse momento, então, *V* se volta para o item ouvido com certo grau de consciência da sequência, reconhecendo a presença de material sonoro capaz de ser destacado como unidade (“tatu”) e o comuta com “tatu tá aí”, “tatu tai” e “tatuti”. O jogo agora saiu do nível sintagmático/sintático e entrou no campo dos fonemas (repetição do som de “t” em diferentes “palavras”/sintagmas).

Trata-se de distorções de articulações ou ainda do humor fonológico, de acordo com a classificação de Shultz & Robillard (1980). São jogos de linguagem que rimam ou que alteram os sons ou as entonações. O tom de humor, nesse caso, pode ser criado pela utilização sistemática de uma regra de produção de fonemas.

S também arrisca uma vez o trocadilho, o humor com os sons da palavra “tatu” (“tatutano”), mas o abandona para recomeçar o jogo

de retomadas-modificações dos enunciados. Esse tipo de criação lexical reaparece nos turnos 210 (“tatuti”) e 216 (“tatutilo”).

O que se evidencia a partir dessas retomadas e jogos é a forte influência da tutela das crianças, umas em relação às outras, auxiliando o seu desenvolvimento linguístico.

Vale dizer, aqui, que essas retomadas são definidas por François (1996) como sendo um tipo de tutela local metalinguística, isto é, são aprovações, correções, reformulações que permitem à criança desenvolver, resumir (fazer “retomadas-modificações”). Quando uma criança recebe palavras ou expressões não se pode prever o que ela produzirá, e é com base nesse caráter inesperado e, ao mesmo tempo, desencadeador das retomadas, que o autor afirma que são elas – e não as regras nem os condicionamentos – que ensinam uma criança a falar.

No caso das produções das três crianças aqui analisadas, é isso o que vemos o tempo todo. Uma série de retomadas e jogos desencadeados não apenas pelos enunciados em si, como também pelo riso produzido a partir das brincadeiras. Mais uma vez, o *riso*, enquanto elemento não verbal, se mostra um importante sinal no reconhecimento da consciência que a criança tem da língua e de seus efeitos.²

No que se refere à conduta metalinguística dessas crianças e, mais especificamente, à posição que ocupam em relação à aquisição da língua, podemos dizer que elas foram capazes de retomar e reformular a fala do outro (crianças), reconhecendo a diferença entre a sua fala e a desse outro (De Lemos, 1996). Com relação ao humor, parece que o único objetivo delas é brincar, jogar com as palavras, e mesmo que, inicialmente, não parecesse haver intenção de produzir humor, provocando o riso, diante do primeiro efeito engraçado, prazeroso, surtido, elas procuram provocar novamente esse efeito.

2. A análise dos aspectos não verbais não pode ser mais aprofundada neste relatório porque os vídeos que os registraram encontram-se ainda em fase de transcrição.

Se a percepção dessa graça é posterior ao dito, e depende da reação do(s) interlocutor(es) diante do que ele(s) ouviu(ram), isso apenas reforça a ideia de que, se a fala da criança nos leva ao riso, essa graça é espontânea e resultado de uma condição que o falante (criança) experimenta na sua relação com a língua no processo de aquisição.

Vale lembrar, com relação ao prazer, que ele pode ser encontrado no momento em que as crianças repetem à exaustão o mesmo jogo de palavras: “*o tatu picou o pé do pica-pau*”, “*o pica-pau pegou o pé do jacaré*”, “*o pica-pau picou o pé do Picachu*”, “*o Pokémon pegou o pé do (?)*”. Na verdade, mesmo que a exaustão termine com o aspecto humorístico inicial – que não é o caso –, mesmo sem esse aspecto, o prazer da criança não diminui. É um prazer que ameniza as pressões da realidade exterior e por isso ela quer preservá-lo. Como vimos no momento em que tratamos de Freud (item 1.3), o ego não se deixa abalar pela realidade; ao contrário, ele faz ver que ela pode se tornar fonte de prazer, prazer esse que é a característica essencial do humor.

M diz “jacaré”, um tipo de associação cultural entre animais; o pesquisador faz uma pergunta e a criança introduz “o tatu picou...”; isso faz o pesquisador rir e supõe-se que o riso de *M* encaideia no do pesquisador; a existência do grupo e a existência do bem-estar do grupo fazem com que cada criança fale do mesmo tema, um por vez, retomando de um ponto de vista diferente e dizendo um pouco outra coisa; nesse momento, *S*, que fez a frase dominante (“o tatu picou...”), desencadeadora, refaz a história de falar ao telefone; em outras palavras, é o prazer de misturar. Tenha ou não riso, temos aqui uma sequência do tipo lúdico que é totalmente diferente da sequência com uma só criança, em que há interrogações de pedidos de explicação. Há, assim, uma diferença de gênero de discurso, mas que se coloca no grande gênero “trazer para um tema comum das coisas inesperadas”.

Aqui, fica clara a ideia de que aquilo que faz a criança rir não faz rir o adulto, e vice-versa, e mesmo que o que faz rir um grupo de crianças não tem o mesmo efeito em outro, etc.

Existe uma espécie de transgressão regulada (*reglée*) e a possibilidade que temos de entrar na relação consciente/inconsciente, igual a nós/diferente de nós.

Vale dizer, para terminar, que o tema do “pica-pau”, e com ele o jogo de sons, já havia sido proposto pela criança S na segunda sessão realizada na creche, em 20 de setembro de 2000, ou seja, duas sessões (5 dias) anteriores, e já naquele momento o jogo tinha provocado o riso nos adultos.

Exemplo 2

Dessa sessão participou F (4; 5 anos).

▪ Situação: figuras

[...]

59. P – *Como que ela é?*

60. F – *Tem bico.*

61. P – *Tem bico? Uhn:*

62. F – *E fica assim.* (fica parado e arregala os olhos)

63. P – *Acordada? Não dorme?*

64. F – *É.*

65. P – *É::*

66. F – *E fica curu-curu* (imita a coruja; risos) *fica fazendo um barulho assim.*

[...]

Falando das figuras, dessa vez, a brincadeira é com o som emitido pela coruja e que F reproduz em sua fala (turno 66). Trata-se de uma onomatopeia que parece divertir a criança já que ela ri do próprio discurso.

Tal jogo foi desencadeado pela série de pedidos de explicação-explicação por parte do adulto (turnos 59, 61, 63) e pelo clima de convivência que parece ter se estabelecido no diálogo.

No exemplo a seguir, é V quem se diverte reproduzindo o som da arma, que substitui o enunciado (onomatopeia: o significante substitui o significado – turno 46):

Exemplo 3

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

42. V – *O caçador ele falô pá mim saí de casa pá matá.*

43. P – *Ah, ele falô pra matá?*

44. V – *É, pá pá.* (novamente os sons de tiros e os gestos)

45. P – *É?*

46. V – *Aí o caçador pu pu pu pá.*

47. P – (ri)

48. V – (ininteligível)

[...]

A realização desse jogo é possível num contexto em que a criança se diverte ao contar uma história que se originou da figura do lobo que estava sendo mostrada. O pedido de explicação, por parte do adulto, tutelando o andamento do diálogo, embora não explícito, favorece a produção da criança. Ela parece se divertir – apesar de não rir – e ter prazer em brincar com os sons, já que os repete nos turnos 44 e 46.

Para o adulto, por sua vez (turno 47), o resultado dessa brincadeira é o riso – não se sabe se a criança também riu depois do adulto, já que o turno que segue é ininteligível.

Exemplo 4

Dessa sessão participou B (5; 10 anos)

▪ Situação: livros

[...]

75. P – *Tem uma palavra mágica?... Será que ela falou alguma palavra mágica?*

76. B – (continuou pensando) *Pode falá o que que ela falou?*

77. P – *É, pode, você que vai me dizê.*

78. B – *Sinsalabim.* (sorrindo)

79. P – *Ahn.*

80. B – *E não aconteceu na::da:::*

[...]

Mais uma vez, temos aqui o prazer da criança em jogar (atestado por seu sorriso), brincar com a língua (turno 78) e, dessa vez, sem a tutela (pergunta) do adulto ou de outra criança. As imagens do livro “falam” por si e estimulam a criança em sua narrativa: trata-se de uma fórmula (“sinsalabim”) conhecida pelas crianças – tão conhecida que várias delas a repetiram enquanto estavam folheando o livro (da bruxa).

b) nomeação: aqui, o prazer de “dar nomes” prevalece...

Exemplo 5

Dessa sessão participaram S (3; 8 anos), V (3; 4 anos), e M (3; 2 anos).

▪ Situação: adesivos

[...]

(crianças escolhem o adesivo)

177. S – *Eu vou levar hoje pra casa... agora.*

178. P – *Como ago::ra? Não pode agora, vocês vão contar pra mim primeiro... como que é esse palhaço que vocês desenharam, que vocês fizeram aí?*

(crianças escolhem o adesivo)

179. P – *Como ele é, esse palhaço que você fez, S? Conta pra mim.*

180. S – *É o palhaço, é o Papai Doel.* (ri quando fala isso; ele está terminando de colar os adesivos)

181. P – *Papai Noel? O palhaço é o Papai Noel?*

182. S – *Não, é o Papai Doel.*

183. P – *Papai Doel? O que que é o Papai Doel?*

184. S – *Ah, Papai Doel.*

185. P – *Papai Doel? Ahn... o que que ele faz, o Papai Doel?*

186. S – *Ele, ele faz, ele, ele faz comida pa nós comê.*

187. P – *Ah, é?*

188. S – *É.*

189. V – *Eu quero esse.*

[...]

Embora se trate de um dos primeiros contatos com a criança e ela pareça recusar inicialmente o convite do adulto à convivência, logo ela aceita (turno 180).

O *explanandum*, marcado no discurso enquanto tal, é proposto pelo adulto (turno 179: “como...”³) na tentativa de obter uma explicação – e a convivência – por parte da criança. Diante da solicitação e daquilo que ela vê (rostos de palhaço com adesivos), a criança fornece o *explanans*, no turno 180 (jogando com som e criando uma nova palavra), e ri de seu próprio discurso. A pesquisadora parece interpretar o enunciado da criança como um “lapso” e pede um esclarecimento, ao qual a criança responde enfaticamente que ela disse exatamente aquilo que queria dizer (turnos 181 e 182). Ainda não satisfeita, *P* repete o que a criança falou na tentativa de confirmar e ao mesmo tempo solicita uma definição por parte dela. Sem parecer ainda entender a função desse jogo com o significante (Noel – Doel), *P* busca mais elementos e obtém, de maneira inesperada, a função exercida por ele – turnos 185 e 186.

Aqui existe alguma coisa de inesperado que é produzido por uma criança que poderia produzir outra coisa. É nesse sentido que é possível associar o riso e o aparecimento desses fatos inesperados: é o problema da “teoria da mente” (*théorie de l’esprit*) na relação com o outro. Se há comunicação, não há razão para perguntar por que a pessoa faz isso ou diz aquilo; não há necessidade de se tentar compreender o que há de intencional ou de subjacente.

3. Vale dizer que o “como” tem um papel importante no que se refere aos modos de encadeamento discursivo, pois, além de serem frequentes, eles colocam em evidência a polissemia de tal unidade linguística. A criança interpreta de modo diferente as questões propostas pelo adulto porque ela tem à disposição uma gama de possibilidades de respostas que serão utilizadas dependendo do tipo de pergunta proposta. São perguntas que envolvem o modo de emprego (utilização), a descrição da ação, a narrativa pessoal, etc. Nesse sentido, não há um consenso no fato de que as sequências do tipo “como” seriam realmente explicativas, já que ela se refere a um “como” (modo de) fazer. Trata-se de procedimentos descritivos e de narrativas de acontecimentos, entre outros, e não necessariamente de explicações ou pedidos de explicação...

Entre as condições de aparição do riso, se uma criança diz, aparentemente de modo intencional, alguma coisa que não é esperada ela própria ri. Assim, ela faz rir de forma ciente, seja deformando uma palavra, seja respondendo de maneira um pouco deslocada (exemplo: história do lobo e a camiseta). Quando a criança diz “Papai Doel” e ri, parece que esse riso é provocado pela sua própria intenção de deslocar uma resposta. Não se pode dizer que se trata de um lapso ou um não saber por parte da criança porque, durante a mesma situação, em um momento anterior a essa produção, ela se referiu corretamente ao Papai Noel. Existe uma diferença entre falar alguma coisa induzida pelo discurso do outro e pela imagem e falar algo que não é induzido, nem pela imagem nem pela ideia de Papai Noel. Há, assim, uma primeira irrupção, que é “Doel” acompanhada do próprio riso da criança, e, por outro lado, uma segunda irrupção, que não vem acompanhada de nada (turno 184).

Pode-se dizer que o que parece dominar nesse fragmento é o jogo, com o significante “Doel” e com os conhecimentos de mundo, traduzidos sob a forma de enunciados um pouco estranhos, bizarros. Aliás, essa estrutura de jogos está presente de um modo geral nas diferentes situações registradas na creche.

Exemplo 6

Dessa sessão participaram *S* (3; 7 anos), *V* (3; 4 anos) e *M* (3; 2 anos)

- Situação: fantoches

[...]

(nesse momento, as crianças brincam com os fantoches que estão na sala – vaca, lobo, etc. – e o *V* estava com o lobo, dizendo que ia comer o fantoche que estava na mão da *P*. Chega então o *S*, dizendo que é o pai do fantoche de *P*)

[...]

231. *S* – *Eu sou o papai, eu sou o papai.*

232. P – (ri)

233. V – *Ele é que é o pai.*

234. P – *Ele é o pai?... Oh, papai, obrigada, papai, como você se chama, papai?* (criando uma voz para o fantoche e rindo de S ter aparecido – porque nesse momento tanto S quanto M estavam dispersos – como o pai)

235. S – *Zeca Maneca.*

236. P – *Zeca Maneca?* (rindo)

237. S – *É, Zeca Maneca.*

238. P – *Zeca Maneca?*

(S quer ouvir sua voz no gravador)

(ininteligível; o interesse das crianças pelo gravador e por outras coisas da oficina dificulta o andamento da atividade, as crianças se movimentam muito, correm, deitam no chão e não se prendem aos fantoches)

[...]

O clima de descontração proporcionado pela brincadeira com os fantoches efetivamente parece ter contribuído para que se estabelecesse a convivência entre os interlocutores. O diálogo traduz um ambiente de “faz de conta” em que se inventam nomes e personagens (fantoche).

Assim, no turno 234, temos um pedido de explicação (“como...”) por parte do adulto e o resultado é uma nomeação por parte da criança (turno 235) que causa surpresa no adulto, talvez pela composição de nomes ou pela simplicidade. De qualquer maneira, o adulto acha graça dessa produção (turno 236), mas a criança, não, embora pareça estar se divertindo.

2) *Humor temático*

No que se refere ao tema do diálogo, encontramos três tipos de deslocamento recorrentes na fala da criança e que estão intimamente relacionados à produção de humor linguageiro. São eles:

- a) Cotidiano (realidade): trata-se do humor cujo tema é o dia a dia da criança, i.e., onde ela mora, quem são as pessoas do seu convívio (pais, amigos...), como é o seu cotidiano (na creche, em casa...). São os referenciais que ela transforma e atenua se valendo, para isso, do humor...

Exemplo 7

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

- Situação: livros

[...]

69. P – *Já? E como é que é a mágica... que você viu?*

70. V – *É assim com fogo.*

71. P – *Ahn.*

72. V – *E aí o leão vilô um jacalé.*

73. P – *Ahn.*

74. V – *E aí o jacalé vilô um leão.*

75. P – *Ahn!* (exclamando) *essa foi a mágica que você viu?*

76. V – *É.*

77. P – *É::? E aonde cê viu essa mágica?*

78. V – *Lá na, lá, lá em Osasco.* (olha para a janela e logo depois para o livro novamente)

79. P – *Em Osasco?* (ri) *E aqui?* (retorna a atenção de V para o livro)

80. V – *O que é isso?* (coloca a mão na boca várias vezes, mostrando timidez ou nervosismo)

81. P – *É, não sei... o que será o que cê acha que é isso aqui?*

[...]

Diante da pergunta do adulto, V fala do que lhe é familiar, ele desloca o mundo imaginário (turno 78) do livro para seu mundo (onde ele mora). Tal deslocamento que se dá, interrompendo o encadeamento desse momento do diálogo, causa surpresa e o riso em P (turno 79). O riso do pesquisador parece surgir do inesperado, da irrupção causada pela quebra da fantasia instaurada pela história,

cujo tema é a bruxa. A ruptura vem da realidade “Osasco” (turno 78); é isso que faz desse enunciado algo com o tom de humor.

A criança não ri junto talvez porque para ela seja normal, não houve irrupção no fato de ela falar de alguma coisa que lhe é tão familiar.

Vale ressaltar que essa foi a primeira participação individual de *V* (na outra vez em que ele participou da sessão foi com *S* e *M*), daí a tentativa de *P* em conseguir no diálogo uma atmosfera de entrosamento, de descontração.

No momento a seguir, ainda vemos por parte de *P* a tentativa de ganhar a adesão da criança:

Exemplo 8

Dessa sessão participou *V* (3; 4 anos)

▪ Situação: livros

[...]

143. P – *É?* (sorri)... *E o outro? Aí... que que é isso?*

144. V – *Um sa::po::: (rindo)*

145. P – *É? E o que que ele tá fazendo?*

146. V – *Mostrando a língua.*

147. P – *É?* (ri)... *Você mostra a língua também?*

148. V – (sinaliza que sim com a cabeça)

149. P – *Mostra? Pra quem que cê mostra a língua?*

150. V – *Meus irmãos.*

151. P – *Pros seus irmãos?* (ri) *Ah, é? Por que que cê mostra a língua pra eles?*

152. V – *Porque eles, porque eles, porque eles me batem, aí eu mostro.*

[...]

Embora a criança não se recuse a participar do diálogo, não se tem ainda uma marca – como o riso de *V* – dessa convivência. De qualquer maneira, o deslocamento no discurso (irrupção) realizado pela criança (do tema imaginário para o cotidiano turno 150) de-

sencadeia novamente a surpresa do adulto, que ri. O pedido de explicação (tutela) partiu do próprio adulto.

No exemplo a seguir, o mesmo tipo de deslocamento também causa o riso no adulto:

Exemplo 9

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

297. *B* – *É ele que tá correndo.* (o lobo)

298. *P* – *Ahn::*

299. *B* – *Se eu fosse esse patinho ia fu/ não... se esse monstro tava aqui e esse tava aqui, aí eu já ia pegá.*

300. *P* – *Ah:::*

301. *B* – *E levá pra essa creche.*

302. *P* – (risos)

303. *B* – *E, e esse lobo sabe o que faz?*

304. *P* – *Não.*

[...]

Dessa vez falando sobre as figuras e num clima de convivência, *B*, ao verbalizar as imagens e contar uma história (ficção) que ela vê, realiza um deslocamento de tema para o cotidiano. O adulto, mais uma vez, ri (turno 302) desse movimento discursivo da criança, que, por sua vez, não parece achar graça (turno 303).

No exemplo a seguir, o tema imaginário é o responsável pelo riso da criança.

b) Imaginário: aqui, é o plano da ficção que dá o tom humorístico aos enunciados. Nele, tudo é permitido, não há limites para a criatividade e o prazer...

Exemplo 10

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

315. B – *O que que é o lobo?*
 316. P – *É.*
 317. B – *Ele não existe.*
 318. P – *O lobo não existe? Ah: :*
 319. B – *Quando a gente não tinha nascido.*
 320. P – *Ahn.*
 321. B – *É: : a bruxa existia.*
 322. P – *A bruxa existia... e o lobo?*
 323. B – *O lobo?... Quando a gente tava no carro. (ri)*
 324. P – *Quando a gente tava aonde?*
 325. B – *No carro.*
 326. P – *No carro, ahn.*
 327. B – *Indo po/ i/ indo embora.*
 328. P – *Ahn.*
 329. B – *Pra creche.*
 330. P – *Ahn.*
 331. B – *Pra i pra casa, sabe o que que aconteceu? (rindo)*
 332. P – *Não.*
 333. B – *Meu (pai) falô “olha, olha o bicho papão, olha a bruxa, olha o lobo”. (rindo)*
 334. P – *Cês viram todo mundo?*
 335. B – *Não.*
 336. P – *Não?*
 337. B – *A gente se escondia. (rindo)*
 338. P – *Era mentira?*
 339. B – *E: :ra.*
 [...]

Diante da pergunta do adulto, *B* fala das figuras e imagina uma história e se diverte com ela (ri da própria produção – turno 323). Apesar do clima de convivência, o adulto não ri – o que é engraçado para a criança não é, nesse caso, para o adulto.

O diálogo continua, a história continua, e *B*, ainda no imaginário de sua história (turnos 331 e 337), ri do próprio discurso, mas o adulto não parece achar graça nas produções da criança.

c) Palavrões: em geral, são as crianças menores (por volta de 3 anos) que mais parecem se divertir com o uso dos palavrões. É o prazer de transgredir, não as regras da língua, mas as convenções, já que os pais proibem as crianças de os pronunciarem...

O contexto agora é a atividade com as figuras. A criança parece mais inclinada a uma atitude de desafio e transgressão do que propriamente manter a adesão com seu interlocutor:

Exemplo 11

Dessa sessão participou S (3; 8 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

166. P – *Ah, tem desenho, quem fez esses desenhos?*

167. S – *Foi eu.*

168. P – *Você? Todos eles?*

169. S – *Esse é p.* (palavrão; aponta para um desenho do livro)

170. P – *Ah:: que coisa horrível de falá.*

171. S – *Sabe que já sarô, já sarô a minha garganta?*

172. P – *Já sarô sua garganta? Que bom!*

173. S – *Este é da f.* (palavrão) (gargalha, apontando para outro desenho do caderno)

174. P – *Não pode falá:: não pode falá, se ficá assim, eu não vô mais fazê na/ nenhuma brincadeira com você. Ah, eu não gosto.*

175. S – *Sim, é do v.* (palavrão) esse. (ri)

(S falou vários palavrões e dava risada, mesmo quando eu dizia que era feio falar palavrão; ele sabia exatamente o que estava fazendo)

[...]

S parece se divertir ao falar palavrões: ele sabe que está transgredindo regras sociais ao fazer uso desses palavrões e sabe o efeito que eles causam. Em geral, os adultos condenam as crianças que fazem uso deles e S também parece saber disso, por esse motivo, no

turno 173 – após já ter falado palavrão e ter sido repreendido pelo adulto –, *S* desloca novamente para o tema dos palavrões e parece se divertir muito.

O resultado novamente é a repreensão no adulto (turno 174); a criança agora desconsidera a repreensão, ao contrário, como tudo o que é proibido é bom de fazer, *S* vai fazê-los incessantemente (turno 175) e rir.

3) *Humor anedótico*

Embora tenham sido poucas as ocorrências – porque, em geral, as crianças não produzem esse tipo de brincadeira quando solicitadas ou “tuteladas” pelo outro –, identificamos entre as produções humorísticas um tipo de humor que convencionamos chamar “anedótico”. Seleccionamos aqui um exemplo de adivinha e um outro do que as próprias crianças chamam de “piada”.

a) Piadas: não se trata exatamente da estrutura que reconhecemos enquanto gozação de um grupo social, étnico, etc., mas de uma história cujo desfecho são os risos (do locutor e/ou de seu interlocutor).

Exemplo 12

Dessa sessão participaram *A* (5; 5 anos), *L* (5; 5 anos) e *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: adesivos

[...]

211. *A* – *Esse palhaço, esse palhaço eu tenho uma piada dele.*

212. *P* – *Então vai falar.*

213. *A* – *A flo::r... ela arranco mais num morreu, ela morreu debaixo do* (ininteligível)

214. *P* – (ri) *Que é isso? O que que é isso? Ahn, quem mais?*

215. *A* – *Essa piada aqui ele falô “eu gosto de namorada, mas eu não gosto de piada”.* (risos)

216. *P* – (rindo) *De piada? Ahn, quem mais sabe história de palhaço que nem a *A*?*

217. A – *Eu – eu também quero canetinha.* (para escrever seu nome na folha)

[...]

Dessa vez, a brincadeira é com os adesivos que preenchem os rostos dos palhaços. No turno 214, não se sabe do que *P* riu, mas podemos identificar um pedido de explicação por parte do adulto, desencadeando novamente um enunciado humorístico da criança. Trata-se de uma piada contada por ela mesma: *A* ri do próprio discurso (turno 215) porque para ela não é normal “gostar de namorada” e não de piada. A irrupção no discurso e o riso simultâneo do adulto parecem ter a mesma origem que os risos da criança: uma incongruência no fato.

b) Adivinhas: em geral, as crianças parecem reconhecer a existência de uma estrutura que dê conta desses jogos, não em termos de sinonímia ou de homonímia, mas de uma fórmula que se baseia no uso do: “por que...?” / “o que é...?” / “adivinha” + “porque” / “é” + risos.

Exemplo 13

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

441. B – *O o o bebê vai ficá com medo, mas sabe o que vai acontecê?*

442. P – *Não.*

443. B – *Adivinha.* (sorri)

444. P – *Não sei.*

445. B – *Ele, o lobo, vai ficá até quando os bebês tiverem no berçário, ainda grandão.*

446. P – *Ahn.*

[...]

O clima bem-humorado da interação entre *B* e *P* parece perdurar, e, dessa vez, é a própria criança quem conduz o diálogo (turno 441) e propõe que o adulto adivinhe. Embora não se trate essencialmente de uma adivinha que faz parte do repertório “comum”, do tipo “o que é, o que é”, é a criança quem detém a resposta, como nas adivinhas padrão, o que lhe confere uma certa “superioridade” em relação ao adulto; aí está a graça (sorriso), na inversão de papéis, já que em geral é o adulto quem detém o “saber”. Colocado – inconscientemente – num plano “inferior” ao da criança, o adulto não ri (turno 446).

4) *Humor metalinguístico*

Baseia-se nas condutas metalinguísticas em que se verifica a atenção, por parte do locutor, sobre o material linguístico, seja de forma não marcada no discurso (implícita), tais como os recomeços, os ajustes, as correções e autocorreções, etc., seja de forma marcada (explícita), em que se diz “com isso eu quero dizer...”; através de termos explicativos “porque...” (ver item 3.2), ou ainda, para usar os termos de Borel (1980), de metatermos, tais como “comunicar”, “ensinar”, “justificar”, “explicitar”... Aqui fazem parte as correções e as transgressões da língua:

a) Correções: incluem os momentos em que o interlocutor verifica o conhecimento do outro e/ou o corrige, ou em que o próprio locutor se corrige (autocorreções).

Exemplo 14

Dessa sessão participou *Sa* (3; 8 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

139. P – *O rato fala?*

140. Sa – *Nã::o.*

141. P – *Não? Ah:: mas o Mickey fala... se já viu o Mí*

142. Sa – *E a Minie?*

143. P – *E a Minie também... e eles são ratos, não são?*

144. Sa – Sã::o:: (rindo)
 145. P – *Mas são diferentes, né?*
 146. Sa – *São só de um desenho.*
 147. P – *Ah::bom::... e abelha? O que que é abelha?*
 [...]

Nesse episódio, cujo tema são as figuras, *P* verifica o conhecimento de *Sa* sobre a língua (turno 140) e a corrige trazendo à tona sua realidade, a das histórias em quadrinhos. Diante dessa argumentação do adulto, a criança se dá conta de seu “lapso” e corrige seu discurso (turno 146).

b) Transgressões: por meio delas, o locutor transgride as regras da língua e demonstra, através da linguagem verbal ou não verbal, que sabe que está fazendo isso.

Exemplo 15

Dessa sessão participaram *A* (5; 5 anos), *L* (5; 5 anos) e *B* (5; 10 anos)

- Situação: adesivos

[...]

37. P – *Vê se consegue aí fazer alguma coisa com os adesivos de trás.*

(falam ao mesmo tempo)

38. A – *Eu já sei como vai sê o olho do meu paião (palhaço).*
 (sorri ao falar errado e olha para *P*)

39. P – *E aí?*

40. B – *Ih, vai sê difícil agora.*

41. P – *Tem pouca coisa agora.*

[...]

Ao realizar a atividade em grupo, *A* e *B* narram enquanto colam os adesivos nos rostos dos palhaços e, ao fazê-lo, brincam também com a língua, como acontece no turno 38. A criança sabe que se diz

“palhaço”, porque já falou certo em outros momentos;⁴ ela sabe que aqui está transgredindo uma regra da língua, por isso sorri. Sua produção não dependeu de perguntas (tutela), foi espontânea, assim como seu prazer em brincar com a língua.

5) *Humor “anômalo”*

No caso das crianças, é tudo aquilo que não condiz com o que as crianças conhecem como “normal”, no que se refere ao esperado e previsível em termos físicos e comportamentais:

a) Físico: são as anomalias na aparência de personagens, pessoas, animais, que causam o riso pela ruptura na expectativa. Elas podem se manifestar através da supressão de características (exemplo: falta de uma perna), dos exageros e das desproporções (exemplo: um pé muito grande), e das deformações (exemplo: dois narizes, duas cabeças...).

Exemplo 16

Dessa sessão participou *F* (4; 5 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

104. *F* – *Uma cabeça de gato.*

105. *P* – *Uma cabeça de gato... tá e o que que é um gato?*

106. *F* – *Gato é um chato: fala miau-miau. (imita um gato)*

107. *P* – *Gato faz miau? E você conhece?*

108. *F* – *Olha (mostrando o rádio da figura) é uma cabeça de gato grudada na na Lua.*

109. *P* – *Uhn.*

110. *F* – *E o gato tem uma cara de vídeo.*

111. *P* – (risos) *Ele tem uma cara de vídeo?*

112. *F* – *Tem, olha aqui. (aponta para a figura)*

[...]

4. Ver turno 211 da mesma situação.

Temos no início desse fragmento o pedido de definição, por parte do adulto, de um dos elementos que a criança identificou em uma das figuras da atividade (lobo): o gato. A criança o define a partir de uma qualidade que ela lhe atribui e pelo som (onomatopeia) que ele faz (turno 106). O diálogo se desenvolve nesse encadeamento de condutas explicativas em que *P* realiza um deslocamento para a realidade da criança (turno 107) e esta, por sua vez, realiza um deslocamento de gênero e descreve o animal. O resultado de tal deslocamento, que tem como base uma anomalia física, a “robotização” do animal, é uma irrupção no diálogo marcada pela surpresa e pelos risos de *P*.

b) Não habitual (comportamento): é aquilo que vai de encontro ao conhecimento que a criança tem dos seres, dos acontecimentos absurdos; é o não funcionamento das coisas, o inverossímil e o impossível.

Exemplo 17

Dessa sessão participaram *S* (3; 8 anos), *V* (3; 4 anos) e *M* (3; 2 anos)

▪ Situação 1: adesivos

[...]

(ininteligível)

59. *P* – *E o palhaço é engraçado?*

60. *V* – *É.*

61. *P* – *É?*

62. *V* – *É.*

63. *P* – *Que que ele faz de engraçado o palhaço?*

64. *M* – *Cocô.* (falou com um sorriso escondido, de quem sabia o que estava falando, enquanto colava o adesivo)

65. *P* – *Cocô?* (risos) *Você já viu o palhaço fazendo cocô na rua?*

66. *M* – *É.*

67. *P* – *Uhn::* (espanto)

68. *M* – *Lá longe.*

69. *P* – *Lá longe: uhn::*

70. M – *Na rodoviária.*

(ininteligível)

71. P – *E o seu palhaço engraçado, o palhaço que você viu, o que ele fez?*

72. V – *Ele fez xixi na rodoviária.* (falou rindo, enquanto colava o adesivo, sabia o que estava falando e o efeito que isso já tinha produzido – riso da pesquisadora)

73. P – *Ele fez xixi na rodoviária?* (risos) *E o seu?* (se dirigindo a S)

(ininteligível)

74. S – *Tava pondo piolho.* (falou com um sorriso meio tímido, não dá para ter certeza se ele fez intencionalmente ou espontaneamente)

75. P – *Tava pondo piolho? É?*

(ininteligível)

[...]

O que se tem nesse fragmento é uma irrupção, algo inesperado que se manifesta através do riso do adulto, desencadeado pelo discurso escatológico e anômalo (não habitual) da criança *M* (turnos 64 e 65) e, em seguida, a utilização desse recurso linguístico pela criança diante do efeito que ela conseguiu produzir.

Não é possível dizer se ela agiu ou não intencionalmente, mas o que importa é que ela parece conhecer o efeito que seu discurso provoca – daí a semiconsciência: ela não conhece as regras da língua, mas sabe como usá-la.

Diante da pergunta explícita e dirigida do adulto sobre o que é engraçado, *V* retoma a estrutura escatológica de *M*, a modifica e ri de sua produção (turno 72). Surpresa com a resposta da criança e igualmente rindo, *P* propõe a mesma pergunta para *S* (turno 73).

O discurso de *S* poderia também se enquadrar numa mesma “categoria” do discurso de *M*, não do escatológico, mas do que é sujo (o discurso popular diz que os piolhos aparecem quando o cabelo não é lavado, quando está sujo): turno 74. Contudo, o efeito não foi o mesmo do discurso de *M* – tenha ele sido buscado ou não.

Trata-se, de qualquer modo, de uma retomada do tipo de discurso do outro, o que garante ao diálogo os movimentos e a convivência buscada pelo adulto.

Não se deve esquecer que o interesse do adulto/pesquisador é conseguir a adesão das crianças envolvidas na pesquisa para que elas se sintam à vontade e produzam da forma mais espontânea possível – se é que isso é possível – o humor discursivo.

Exemplo 18

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

- Situação: figuras

[...]

17. P – *Ah, esse é o caçador... ele é o caçador do lobo ou do pato?*

18. V – *Do lobo.* (aponta)

19. P – *Do lo: :bo... e o que que o monstro* (a coruja com cara de rádio) *tá fazendo aqui?*

20. V – *Qué comê o lobo.*

21. P – (ri) *O monstro qué comê o lobo e o lobo qué comê o pato?*

22. V – *É.* (sorri timidamente e abaixa a cabeça para o lado)

23. P – *Ah: :... e o que que é o pato?*

24. V – *Pato?*

25. P – *O que que é o pato?*

26. V – *Ele voa.*

[...]

Nesse episódio, cujo tema é o lobo da figura que faz parte de uma das atividades das crianças, P faz perguntas sobre elementos apontados pela criança e pede explicação (explicitação) da cena (turno 19). O *explanans* da criança é baseado na anomalia do fato: a coruja come o lobo (turno 20). Tal enunciado causa uma irrupção no diálogo, e a surpresa do adulto é algo que para ele não é normal (um monstro não come outro): turno 21. Uma vez que a anomalia do fato vem à tona, a criança também acha engraçado e sorri.

c) Não convencional (comportamento): trata-se de infrações no que se refere às normas sociais (mulheres fazem isso, homens aquilo, etc.):

Exemplo 19

Dessa sessão participou *L* (5; 5 anos)

▪ Situação: livros

[...]

218. *L* – “Sabe, vou fazer mais uma dessa aqui..” (a bruxa diz ao dragão que vai fazer mais uma mágica) “Tá.” (responde o dragão) “Assim está melhor?” (novamente *L* imita a bruxa) “Eu não você vai fazer outra mágica?” (imita a voz do dragão e *P ri*) e fez e o leão virou leão.

219. *P* – Uhn.

220. *L* – *E a-cabou...* (*P ri*) viraram amigos e foram felizes para sempre. (fecha o livro)

221. *P* – Ah:: *que bonitinha... e agora outro livro.* (*P* pega o livro dos monstros) *esse aqui\...*

[...]

Aqui *P ri* do inesperado e abrupto fim, afinal, ao contrário do que ela está acostumada, não é normal uma história terminar assim.

Exemplo 20

Dessa sessão participaram *A* (5; 5 anos), *L* (5; 5 anos) e *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: adesivos

[...]

85. *P* – *E por que que ele tá engraçado, esse primeiro palhaço?*

86. *A* – *Esse?*

87. *P* – *É... por que que ele é engraçado?*

88. *A* – *Porque::: é porque: ele não tem roupa.* (sorri)

89. *P* – *Ah, ele não tem roupa?* (ri)

90. *A* – *Ele não tem roupa.* (ri)

91. *P* – *Ahn, que mais?*

[...]

Diante da figura e dos pedidos de explicação (*explanandum*), *A* explica utilizando como argumento a anormalidade do comportamento do palhaço: o convencional é usar roupas (turno 88). Inicialmente, a criança sorri, como se pedisse a autorização do adulto para a coerência de sua resposta. A irrupção no discurso (*P* se surpreende) e os risos que dela resultam (turno 89) parecem atestar a validade de seu argumento, por isso ela se sente à vontade para rir (turno 90).

d) Insólito gestual (comportamento): são gestos ou posturas que causam o riso na criança, como aqueles dos palhaços, por exemplo:

Exemplo 21

Dessa sessão participaram *A* (5; 5 anos), *L* (5; 5 anos) e *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: adesivos

[...]

193. *P* – *Ahn... e o que que o palhaço faz?*

194. *A* – *Ele faz um monte de coisa engraçada, ele faz... ele::: (ri) ele sobe em cima do elefante (faz gestos de acordo com o que diz) depois cai, depois (pula) (deita-se no chão rindo)*

195. *P* – *É? É engraçado?*

196. *A* – *É.*

[...]

Nesse fragmento, em que mais uma vez o tema central é o palhaço (adesivos), o adulto pede explicações sobre o palhaço (turno 193), para as quais a criança responde e ri de sua produção (turno 194). A graça, para *A*, está na anormalidade, no exagero das ações: cair, pular, etc. Para *P* isso não parece ter graça – mais uma vez estamos diante de um fato que é engraçado para a criança e não para o adulto.

6) Humor zombador

É uma brincadeira espontânea, intimamente ligada ao momento da enunciação. A gozação do outro tem como base “normas” so-

ciais, culturais... Às vezes, ela pode ser utilizada para denegrir a própria imagem e, nesse caso, o alvo da zombaria é o próprio locutor; em outros momentos, dependendo do caso, ela pode criar divergências – quando o outro se sente “ofendido”.

Exemplo 22

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

193. *B* – *Cê já viu um pato desse jeito?*

194. *P* – *Eu não... e o que que é esse pato, que eu não tô sabendo?*

195. *B* – *Nem eu.* (rindo)

196. *P* – *Conta pra mim o que que é esse pato.*

[...]

Dessa vez, é a criança que conduz o diálogo e remete o adulto à sua experiência (turno 193). O adulto responde à pergunta de *B* e devolve a pergunta, pedindo explicação e ao mesmo tempo parecendo zombar da criança. Para surpresa do adulto – que não ri – a resposta de *B* também parece zombar e tirar o adulto da posição superior que a gozação lhe dá. Diante disso, de sua esperteza e da aparente “inferioridade” do adulto, a criança ri.

Exemplo 23

Dessa sessão participaram *F* (4; 5 anos), *Sa* (4; 8 anos) e *Ma* (4; 5 anos)

▪ Situação: adesivos

[...]

137. *P* – *E me diz uma coisa, quem que já viu palhaço aqui?*

(várias crianças respondem ao mesmo tempo)

138. *F* – *Palhaço? Eu sim.*

139. *P* – *Cê já viu? Ainda?*

140. *Ma* – *Eu vi o palhaço e ele fez cocô na calça.*

141. *P* – *Ahn...:* (exclamando)

142. F – *Eu também vi um.*
143. P – *E aí?*
144. Ma – *Que ele pe/ tinha quarenta palhaços no no circo.*
145. P – *Ahn.*
146. Ma – *E todos fez cocô na calça.*
147. P – *Ahn:: (exclamando) que nojo e vocês ficaram lá assistindo?*
148. Ma – *É eu e o... eu e o F.*
149. P – *É? E não tinha um cheiro ruim, não?*
150. Ma – *Não, a gente comeu cocô. (dá uma risadinha mal-dosa)*
151. P – *Ai, que coisa horri::vel: (risos)*
152. Ma – (rindo) *E a gente comeu cocô lá.*
153. P – (rindo) *É? E é gostoso, é?*
154. F e Ma – *É. (rindo)*
155. P – (rindo) *É? Então eu vô trazer pra vocês da próxima vez. (risos)*
156. Ma – *Cocô de quem?*
157. P – *Não sei, de quem que cê qué? De gato? (risos) É? A Sa também quer?*
158. Sa – *Não. (rindo)*
159. Ma – *Cocô de moça.*
- [...]

Nessa atividade de grupo (adesivos), o clima é de descontração, de brincadeira, de retomadas discursivas, de risos, não apenas entre as crianças, mas também entre elas e *P* (conivência). Nessa atmosfera em que “tudo é permitido”, o humor tem espaço para aparecer e se instalar. O tema escatológico que surge com *Ma* no turno 140 é retomado e modificado por ele próprio em outros dois momentos do diálogo (turnos 146 e 150). Nesse último, diante da aparente “aprovação” das outras crianças (turno 142) e de *P* (que entra no jogo fazendo perguntas – turnos 143, 147, 149), *Ma* se sente à vontade para continuar sua brincadeira e zombar de todos através de seus enunciados, que misturam o escatológico e a ironia (turnos 150 e 152).

A cada enunciado de *Ma*, há uma irrupção no diálogo, *P* se surpreende e ri (turnos 149, 153, 155). Mas no turnos 155 e 157, o adulto decide também zombar das crianças, que, por sua vez, também aceitam a brincadeira e riem.

7) *Humor beirando o nonsense*

Os enunciados humorísticos com base no *nonsense* identificados no *corpus* foram, na maior parte, produzidos por *B*; aliás, os três exemplos que seguem são dela. Eles surgiram durante a atividade realizada com livros proposta para a pesquisa, o que poderia nos levar a pensar que eles teriam, de alguma forma, colaborado para essas produções, já que a criança falava a partir de suas imagens – a imagem como “tutela” da criança. De qualquer modo, a tonalidade do discurso também parece contribuir para esse clima de conivência entre os interlocutores: descontração, risos, brincadeiras; não há tensão ou conflito nos diálogos; ao contrário, o tom é de concordância:

Exemplo 24

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: livros

[...]

99. P – *Uhn, uhn.*

100. B – *Uhn::* (como se levasse um susto e rindo, após virar outra página do livro)

101. P – *Uhn: o que aconteceu?* (rindo)

102. B – *Ela olhou pra trás e ele... e ele e ele quase que ele falou e o passarinho olhando dentro da caixa.* (rindo)

103. P – *Não acredito.* (rindo)

104. B – *Ele ca/ ela viu.*

105. P – *Ahn.*

[...]

É nesse clima, então, que o primeiro enunciado *nonsense* é desencadeado: o adulto solicita uma explicação (explicitação) à

criança para o susto que esta leva ao virar a página do livro (turno 101), e, em sua resposta, *B* produz algo que para ela mesma parece engraçado (turno 102). Diante da resposta e da reação da criança, o adulto também ri. Seu riso é de convivência e também de “estranhamento”, já que o enunciado da criança não parece fazer muito sentido: “*ela olhou pra trás e ele... e ele e ele quase que ele falou e o passarinho olhando dentro da caixa*”.

Parece não haver lógica no conteúdo ou na forma nesse enunciado de *B*, talvez pela pressa em contar o que aconteceu, ocasionando uma ruptura na “sintonia” entre a intenção subjacente da mensagem, a intenção do locutor e o que é captado pelo receptor, afetando a forma e/ou o conteúdo significativo da mensagem.

O mesmo parece acontecer no seguinte fragmento:

Exemplo 25

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

▪ Situação: livros

[...]

188. *B* – *Ele tá vendo alguma coisa que, que fez mal até pra ele.*

189. *P* – *Ah, é? Ixi e o outro?*

190. *B* – *O outro uhn.* (se assusta e ri)

191. *P* – *Legal esse, né? (rindo) Que que é esse? Que será esse monstro aí?*

192. *B* – *Esse monstro parece quando ele vai dormir parece... que... que as crianças vão pegar uma pipa aqui.*

193. *P* – *Vão fazer o quê?*

194. *B* – *Parece quando, quando ele tá dormindo parece que as crianças vão pegar uma pipa aqui.* (nonsense)

195. *P* – *Pegar uma pipa.* (rindo)

196. *B* – *É::*

197. *P* – *Como assim?* (rindo)

198. *B* – *Como assim? Porque ó, não é assim?* (mostrando o monstrinho que abre e fecha os olhos) *ó, parece mesmo.*

199. *P* – *Parece uma pipa isso?*

200. B – *Mas quando olha olha ei::* (empolga-se abrindo e fechando os olhos do monstinho; *P* e *B* riem) *isso parece sabe o quê?*
201. P – *Ahn?*
202. B – *Olho aqui.* (aponta para o desenho)
203. P – *Uhn.*
204. B – *E boca aqui.* (novamente aponta para o desenho)
205. P – *É?... Torto, né?*
- [...]

O pedido de explicação por parte do adulto (turno 191) desencadeia o enunciado *nonsense* da criança (turno 192), cuja “falta de lógica” atribuída pelo adulto parece se originar mais do conteúdo do que da forma: quando o monstro dorme, as crianças pegam uma pipa. Isso não parece fazer muito sentido para *P*, que pede mais uma vez que a criança repita, como se ela não tivesse ouvido bem o que a criança disse. A resposta da criança é a mesma (turno 194) e, diante da constatação de que não se tratava de um engano, mas de algo que não fazia sentido, *P* ri (turno 195), mas a criança não ri junto, porque para ela não há nada de engraçado, já que seu próprio enunciado lhe parece fazer sentido. No turno 197, novo pedido de explicação (“como...”) e a criança retoma a pergunta na tentativa de explicar, mostrando o porquê, mas *P* parece não entender... De qualquer modo, a criança parece aderir ao clima de riso que acaba se instaurando no diálogo...

Exemplo 26

Dessa sessão participou *B* (5; 10 anos)

- Situação: livros

[...]

298. B – *O nome é assim.*
299. P – *Monstro levado?*
300. B – *Monstro levado.*
301. P – *Ahn.*
302. B – *Levado de tudo pra deixar tu:::do pra deixar mais ele embora.*

303. P – *Ah, é?* (rindo)
 304. B – *É, deixar mais ele embora.*
 305. P – (ri)
 306. B – *Entendeu?*
 307. P – *Ahn, ahn* (afirmativamente) *e esse?*
 [...]

O pedido indireto de explicação/explicitação (através de uma confirmação – turno 299) por parte do adulto origina o enunciado que beira o *nonsense* por parte da criança (turno 302). Isso parece causar uma irrupção no diálogo e, surpreso, diante do resultado inesperado – *P* esperava esclarecimento e não mais “confusão” –, o adulto ri (turno 303) e ao mesmo tempo tenta obter mais informações propondo mais uma questão. Assim, *B* retoma parte de seu enunciado anterior e mais uma vez o adulto ri (turno 305), pois a repetição em nada o ajudou a compreender o enunciado – embora ele mesmo tenha dito que entendeu, numa atitude resignada, não achava que outras explicações da criança pudessem esclarecer sua lógica...

8) *Humor ingênuo*

Esse tipo de humor se caracteriza, em geral, pelas descobertas e confusões involuntárias da criança. É o tipo de humor que diverte o adulto, pois, na maior parte das vezes, a criança parece ignorar o “tom humorístico” de seu dito. Em nossos dados identificamos:

a) Conhecimento infantilizado do mundo: trata-se do conhecimento que a criança possui em relação à vida e às coisas do mundo e se baseia na sua experiência de vida. É um conhecimento “banal” em relação ao “saber” do adulto, que, em geral, ri da inocência e do ainda “pequeno” mundo da criança...

Exemplo 27

Dessa sessão participou *M* (3; 2 anos)

- Situação: figuras

[...]

1. P – *Me conte aqui... vem aqui, vamo sentá aqui na cobrinha? (na almofada com formato de cobra) Vamo? Sabe o que eu quero que você me conte?... eu quero que você me fale... tudo o que você tá vendo aqui... o que que você tá vendo aqui?*

2. M – *Gato.*

3. P – *Fala.*

4. M – *Gato.* (vai apontando os elementos na figura enquanto os nomeia)

5. P – *Um gato e o que mais?*

6. M – *Cachorro.*

7. P – *Cacho::rro, ahn... que mais?*

8. M – *Helicóptero.*

9. P – *Helicó::ptero, uhn.*

10. M – *E um rato.*

11. P – *Um ra::to... uhn e o que mais?*

12. M – *A rata.*

13. P – *A rata (ri) que mais?*

14. M – *Eu caí.* (M se movimenta e se distrai)

[...]

Sob a tutela das perguntas do adulto (turnos 1, 5, 7, 11), que tenta conseguir a convivência discursiva, a criança acaba por produzir, ingenuamente, um enunciado que, aos olhos do adulto, parece engraçado: trata-se de um discurso baseado no seu conhecimento infantilizado do mundo (turno 12) – ela conhece isso, não é muita coisa, ela conhece o gato, o cachorro, e quando suas possibilidades esgotam no rato, só lhe resta dizer “rata” (o feminino). O enunciado causa o riso no adulto pela ingenuidade de M, talvez até um desconhecimento, talvez seu repertório tivesse esgotado.

A criança não ri (turno 14) porque para ela é algo óbvio e não engraçado.

Tal fato se repete no exemplo a seguir, em que A, também falando sobre as figuras e a pedido do adulto, demonstra seu conhecimento (banal) a respeito dos ratos (turno 144), causando igualmente

o riso no adulto – embora ela própria não ache seu enunciado engraçado:

Exemplo 28

Dessa sessão participou A (5; 5 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

141. P – *Ahn e o que que é rato?*

142. A – *Rato? É uma coisa desse tamanho...* (mostra com as mãos o tamanho do rato)

]

143. P – *É::*

]

144. A – *Branquinho... ele tem:: ele tem:: rabo e ele não voa.*

145. P – *Ahn, ele não voa (ri) é:: e o que que é maçã?*

146. A – *Maçã?*

147. P – *É.*

[...]

Como vemos, dessa vez é o pedido de explicação (definição) que desencadeia a produção humorística da criança. Ao atender à solicitação do adulto, a criança se baseia em sua experiência subjetiva, no seu dia a dia, e define o animal a partir de sua forma física (proporções: “*é uma coisa desse tamanho*”) e da oposição com outros animais que não têm rabo (“*este tem rabo*”) e voam (“*este não voa*”). É essa última forma de definir que parece ter sido o motivo do riso do adulto.

Exemplo 29

Desta sessão participou Ma (4; 5 anos)

▪ Situação: livros

[...]

89. P – *O que que tá fazendo esse monstrinho?*

90. Ma – *Tá fechando e abrindo.* (o olho)

91. P – *Ahn: ... por que será que ele abre e fecha o olho?*
 92. Ma – *Eu não sei.*
 93. P – *Quando que ele abre o olho? Pra fazer o quê?*
 94. Ma – *Pra olhá.*
 95. P – *Uhn:: e ele fecha pra quê?*
 96. Ma – *Pra não olhá.*
 97. P – *Pra não olhar.* (rindo)
 98. Ma – *E esse?* (o quarto monstrinho)
- [...]

Dessa vez, falando sobre o livro dos monstros, é o adulto quem propõe uma pergunta que, ao contrário do esperado, acaba funcionando como uma contratutela. Era de se esperar que esses tipos de perguntas (turnos 93 e 95) tivessem como resultado as respostas dos turnos 94 e 96, porque elas não fornecem nenhum tipo de contribuição para que a criança possa “ir além” em suas produções.

Apesar disso, o enunciado que resulta no turno 96 – e que reflete um conhecimento infantilizado do mundo – é motivo de riso para o adulto (turno 97). Tal efeito pode denotar, por um lado, uma ruptura em sua expectativa e uma certa superioridade diante de uma resposta tão óbvia, mas pode, ao contrário, significar a constatação de sua “inferioridade”, já que foi o próprio adulto quem elaborou e propôs tais perguntas...

b) Sinceridade: são as manifestações sinceras de opinião, desejo, preferência, etc. Aqui a criança pode concordar com o interlocutor, discordar, gostar, não gostar, etc.; de qualquer maneira, subjaz a ideia “eu sou assim”. Em geral, são produzidas a partir da solicitação de alguém, mas também podem se manifestar espontaneamente.

Exemplo 30

Dessa sessão participaram a criança S (3; 8 anos) e G1

▪ Situação 3: livros (ver capítulo 3)

[...]

58. P – *Não sabe? E esse?* (virando a página e apontando para o segundo)

59. G1 – *Esse, eu acho que é você.*

60. S – *Esse é o sapo.*

61. P – *Esse é o S de língua pra fora... mostrando a língua.*

(risos; P continua a virar as páginas do livro)

62. P – *E isso?*

63. S – *É o palhaço.* (olhou e estranhou o desenho sem saber muito bem o que era)

64. P – *Ih:: olha... ele fecha o olho e abre o olho... uhn, legal?*

65. S – *Ele dorme.*

66. P – *É::... agora esse é o mais legal* (apontando para outro monstrinho) *ó, olha o outro...* (risos diante da cara de estranhamento de S) *aqui é pra você dá um beijinho e olhar no óculos... dá um beijinho.*

67. S – *Não.*

68. P e G1 – (risos)

69. P – *Assim, ó...* (dando um beijo no monstrinho)

70. S – *Assim?*

71. P – *É.*

[...]

O riso é desencadeado pela espontaneidade da criança ao se recusar (turno 67) a fazer o que a pesquisadora solicitou (turno 66).

O que temos, aqui, é a tentativa de adesão da pesquisadora, através dos risos (turnos 61 e 66) e com o auxílio do livro, e a resistência da criança que se evidencia no turno 67: *não*. Isso só vem confirmar o fato de que o humor só será produzido e aceito se houver conivência entre os interlocutores. Os adultos riem porque querem buscar conivência na interação e porque se sentem à vontade para isso. Por isso, para eles, o *não*, dito pela criança, um “*não*” inesperado, que aparece em tom de irrupção, de rompimento daquilo que era esperado (eles

pedem que a criança dê um beijo na figura, que brinque com ela, mas ela é categórica na recusa), é engraçado: eles estão em convivência entre si e podem tirar proveito (humorístico) disso.

Exemplo 31

Dessa sessão participou *M* (3; 2 anos)

▪ Situação: livros

[...]

126. P – *E aqui... ó... que que acontece aqui?* (continua manipulando as ilustrações; o livro permite que o leitor interaja com os monstros, modificando suas expressões ao abrir e fechar o livro, por exemplo)

127. M – (silêncio)

128. P – *Ahn?*

129. M – (silêncio)

130. P – *E esse, ó esse...* (mostra mais um monstro)

131. M – (ininteligível)

132. P – *É um monstro... olha, dá um beijinho.* (*P* tenta fazer com que *M* interaja com as ilustrações) (risos)

133. M – *Ele é feio.*

134. P – *Ele é feio.* (ri)

135. M – (ininteligível)

136. P – *Ahn?*

137. M – *É feio.*

138. P – *Não... é bonito* (ri) *é um monstro de óculos, ó* (mostra a figura para *M*)... *dá pra gente vê, ó... o olho dele no óculos, ó, aí... não gostô desse?... Qual que cê gostô? Esse cê gostô?*

139. M – (sinaliza que sim com a cabeça)

140. P – *É? Da minhoca?*

141. M – *É.*

142. P – *E esse cê gostô?* (mostra outro monstro)

143. M – (sinaliza que sim com a cabeça)

144. P – *É? Ó a língua dele.*

145. M – *Aí eu não gosto.*

146. P – (ri) *Não, não pode tirá, senão depois ele não mostra mais a língua.*

147. M – *Achei.*

148. P – *Esse cê gostou?... E isso aí na mão? Que que é que cê tem na mão?* (durante toda a gravação, a criança segurou alguns pequenos brinquedos nas mãos)

[...]

As tentativas do adulto em conquistar a adesão da criança não tiveram muito sucesso no início do fragmento (turnos 127, 129, 131). Embora o material (livro dos monstros) parecesse contribuir para que a convivência se estabelecesse entre os interlocutores, de um modo geral, *M* não pareceu aceitar o “convite” de *P*.

Diante das respostas sinceras e ingênuas de *M* (turnos 133, 137, 145), o adulto parece “se divertir” (turnos 132, 138, 144) e ri. A criança parece ainda resistir nessa interação e é apenas no fim da sessão que isto parece começar a mudar:

Exemplo 32

Dessa sessão participou *M* (3; 2 anos)

▪ Situação: livros

[...]

157. P – *M* (chama a criança)

158. *M* – (não responde; esconde-se de *P*)

159. P – *Hei... onde cê tá? Perdi você (P procura M) oh... oh M.*

160. *M* – (aparece) *Eu tava escondido.* (sorri)

161. P – (ri) *É::: eu sei que você tava escondi:::do: ... conta pra mim, o que você tava fazendo lá no pátio, do que você tava brincando no pátio... tava brincando de esconde-esconde no pátio?*

162. *M* – (sinaliza que sim com a cabeça)

163. P – *É?... Com quem?*

164. *M* – (silêncio)

165. P – *Como é que chama a sua amiguinha?*

166. *M* – *A.*

[...]

O turno 160 revela um primeiro indício – não verbal – de que a tão desejada adesão do adulto está prestes a ser conseguida: pela primeira vez *M* sorri. É um sorriso “maroto”, de quem sabe que está sendo solicitado, mas prefere brincar (esconde-esconde). Apesar disso, diante da ingenuidade e da sinceridade da criança, *P* se rende e ri.

c) Erro: trata-se do erro involuntário da criança, i.e., ela pensa que sabe – baseada em seu conhecimento de mundo – mas, na verdade, não sabe:

Exemplo 33

Dessa sessão participaram *S* (3; 8 anos) e *G1*

▪ Situação: livros

[...]

88. *G1* – *E o Charmander cê conhece?* (outro personagem do mesmo desenho infantil)

89. *S* – *O Charmander?*

90. *G1* – *O Arbo:que...* (outro personagem do mesmo desenho infantil) *eu conheço tudo.*

91. *S* – *Ó, eu conheço o Alboque...*

92. *P* e *G1* – (risos) *oh.*

93. *S* – *O Alboque é esse, ó* (aponta para um dos desenhos do livro dos monstrinhos)

94. *G1* – *Ah:: é esse? Parece mesmo, hein.*

[...]

O contexto, aqui, é o momento de leitura do livro dos monstrinhos. Nele, a criança identifica semelhanças com os personagens que ela conhece, que fazem parte de seu dia a dia, por isso se sente à vontade e participa do diálogo.

Tal clima de convergência dialógica é reforçado pelo riso do adulto no turno 92. O motivo do riso é a troca (“erro”) do “r” pelo “l” feita pela criança ao retomar o nome do personagem (“Arboque” – “Alboque”, turno 91). Trata-se de uma produção ingênua,

já que a criança não parece ter tido objetivo de modificar o nome original.

Em geral, quando são os pais que riem diante desses “erros” – que se tornam progressivamente voluntários – e da falta de habilidade da criança, trata-se de um riso afetuosos que chama a atenção da criança sobre sua própria conduta. Parece que o riso torna possível uma tomada de consciência do erro num clima de que tudo é permitido. Ao mesmo tempo, a criança pode perceber que existe aí um meio de fazer rir, um meio a experimentar em seguida numa reprodução intencional.

Exemplo 34

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

▪ Situação: livros

[...]

159. P – *Esse aqui... ih, o que que é isso?*

160. V – *Não sei.*

161. P – *É um olho que abre e fecha... o seu olho abre e fecha também?*

162. V – (sinaliza que sim com a cabeça)

163. P – *É? (sorri) Quando você fecha o olho?*

164. V – *Amanhã.*

165. P – *Amanhã: :? (ri)... E esse daí? Que que é? (outro monstrinho)*

166. V – (silêncio; observa a figura e fecha o livro, P abre o livro novamente)

167. P – *O que que é isso daí?*

168. V – *Não sei.*

[...]

Nesse episódio, é V quem olha os monstrinhos e está atento ao “movimento” que eles fazem, à medida que o livro abre e fecha. Diante disso, P faz uma pergunta à criança, na tentativa de conseguir sua adesão ao diálogo (turno 161). Para tanto, estabelece uma relação entre o movimento do livro e o de seus olhos. A resposta da

criança causa uma irrupção no diálogo, surpreende o adulto, porque vai de encontro a suas expectativas. O “erro” da resposta é na verdade resultado de um mal-entendido: *V* entendeu o “quando” no sentido de tempo, mas a pergunta se referia a um tipo de situação, i.e., “em que momento nós fechamos os olhos”. O efeito dessa surpresa é o riso do adulto. A criança não ri junto porque, em sua ingenuidade, ela respondeu corretamente.

Exemplo 35

Dessa sessão participou *S* (3; 8 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

81. *P* – *Nem a sua vô... uhn::: e o que que a sua mãe faz?*

82. *S* – *Minha mãe trabalha.*

83. *P* – *Ahn.*

84. *S* – *Só que ela não morreu, ela vai morrer.*

85. *P* – *Ela vai morrer?*

86. *S* – *Vai.*

87. *P* – *Ah, mas vai demorar, né?*

88. *S* – *É... faz tempo que ela morreu.*

89. *P* – *Faz tempo que ela (rindo)... vamo desce daí. (P pede para S descer da janela)*

90. *S* – *Não... quero ficá. (S desce da janela)*

[...]

Embora se tratasse de uma atividade com as figuras (do lobo e do balão), a criança se dispersa e começa a falar sobre sua família. Quem conduz o diálogo no que se refere ao tema é a criança, e o adulto não se opõe e dá prosseguimento, colocando perguntas a partir das informações que a criança fornece.

Em uma dessas retomadas (modificação), o adulto solicita confirmação de um fato (turno 87), para o qual a criança responde, ingenuamente, de maneira incorreta (turno 88). Isso porque a pergunta foi feita em relação ao futuro (“ela vai morrer”) e a criança respondeu tendo como referência o tempo passado (“faz tempo”), como se fosse algo que já tivesse ocorrido.

Como a pergunta do adulto não passou de uma simples retomada do enunciado da criança, não temos como saber se o “erro” dela está no tempo do primeiro enunciado ou do segundo. O fato é que essa incompatibilidade de tempos faz com que o adulto ria – mas não a criança, já que ela detém a verdadeira informação, seja ela algo que pertence ao passado ou ao futuro.

d) Autopromoção: (“eu sei”, “eu posso”).

Exemplo 36

Dessa sessão participou *F* (4; 5 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

44. *F* – *Voa mas* (coloca a mão na boca ao perceber que errara)
... *tem asa, mas não voa.*

[...]

53. *P* – *Eu não sei o que que tem asa, mas não voa.*

54. *F* – *Coru:já.* (sorri e olha para *P*)

55. *P* – *Coruja não voa? Eu nunca vi coruja, você já viu coruja?*

56. *F* – *Vi.*

57. *P* – *É? Como que ela é?*

]

58. *F* – *À noite.*

[...]

Aqui, é a criança quem conduz o diálogo (fazendo o papel de tutor) e, diante da figura do lobo, propõe uma adivinha ao adulto. O adulto entra na brincadeira proposta pela criança, mas não tem a resposta para ela. *F* conhece o jogo, sabe como ele termina e se vangloria disso, de sua posição “superior” em relação ao adulto – em geral é o adulto quem está nessa posição (turno 54). Nesse caso, embora de maneira ingênua, o adulto não ri (turno 55), porque, dessa vez, é ele quem se encontra numa posição inferior.

O mesmo acontece no exemplo a seguir. Mas, dessa vez, quem conduz o diálogo é o adulto:

Exemplo 37

Dessa sessão participou *Ma* (4; 5 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

121. P – *É?... E::: rato? O que que é rato?*

122. Ma – *Rato?*

123. P – *É.*

124. Ma – *Rato é rato.*

125. P – *Ah, mas eu não sei o que que é... como é que ele é?*

126. Ma – *Rato é ra::to.* (impaciente)

127. P – *O que que é “rato é rato”? Eu nunca vi um rato na minha vida... cê já viu?*

128. Ma – (sorri) *Já.*

129. P – *Como é que ele é?... cinza?... ele é grande ou ele é pequeno?*

[...]

Uma das intenções dessa atividade com figuras era propor às crianças que elas dessem definições com base nos elementos das figuras (concreto), pois a partir delas poderiam resultar produções humorísticas como aquelas realizadas por Bloch (1999). Assim, *P* pede que a criança defina um “rato” (“o que é...”, turno 121), mas para a criança a resposta parece óbvia (turno 124). Por isso, o adulto insiste (turnos 125 e 127) e se coloca numa posição de total desconhecimento (posição inferior) na tentativa de obter uma resposta por parte da criança. *Ma* se vale dessa posição em que o adulto se coloca e se vangloria de um conhecimento que ele tem e o adulto não (turno 128). Por isso, a criança sorri e o adulto não.

e) Desconhecimento (“eu não sei”)

Exemplo 38

Dessa sessão participaram *F* (4; 5 anos), *Sa* (4; 8 anos) e *Ma* (4; 5 anos)

(*P* distribui as folhas e os adesivos e as crianças montam as caras dos palhaços colando os adesivos)

[...]

28. F – *Deixa eu vê o que eu vô botá.*29. Sa – *Que que é isso?*30. P – *Isso é uma boca, não é?*31. F – *Ê.*32. P – *Não sei, pode sê outra coisa, o que que pode sê?*33. F – *Boca.* (risos)34. P – *O que que é isso aí?*

(ininteligível)

[...]

Dessa vez, a brincadeira é em grupo, as crianças devem preencher os rostos dos palhaços com adesivos de bocas, narizes, etc. E é a criança (Sa) quem pede explicação. O *explanans* é fornecido pelo adulto (turno 30) numa espécie de pedido de confirmação e na expectativa de que alguma outra identificação pudesse aparecer. Diante da confirmação sem maiores explicações, P refaz a pergunta e solicita novamente que as crianças deem sua opinião, com base no conhecimento que têm. Mas elas não parecem ter outro tipo de conhecimento que as fizesse dar uma resposta diferente daquela que foi dada pelo adulto. E, se têm, não querem ser julgadas. Assim, F retoma o discurso do adulto e ri – de seu próprio desconhecimento (turno 31).

Exemplo 39

Dessa sessão participou B (5; 10 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

467. B – *O que que tá escrito.* (na figura)468. P – *Ah:: isso aí tá escrito em francês.*469. B – *Isso é francês?*470. P – *Ê:: ... “todos os sábados a oi/ às oito e quinze”.*471. B – *Então, cê sabe?* (pergunta sorrindo para P)472. P – (ri)... *Cê sabe falá francês?*

473. B – *Se... se a gente tivesse uma unha desse jeito (igual à do lobo do desenho) a gente ia pa/ o esmalte ia chegá aqui.* (segura na mão de P e mostra em sua unha até onde chegaria o esmalte)
[...]

Diante do título em francês da figura (lobo), a criança pede explicação, mas se espanta e, ao mesmo tempo, parece admirada diante da resposta – e do conhecimento – da pesquisadora. É como se ela dissesse: “eu não sei, como você sabe algo que para mim parece tão difícil, tão distante do meu conhecimento”. A irrupção no diálogo é uma agradável surpresa, por isso ela sorri (turno 471). Aparentemente constrangido diante da criança, de sua ingenuidade, o adulto ri e devolve a pergunta (turno 472). Mas a criança não sabe, por isso muda de assunto.

Passamos agora aos fragmentos que misturaram os tipos de humor, seja no mesmo enunciado e/ou no mesmo discurso:

Tipos de humor misturados

Exemplo 40

Dessa sessão participaram a criança S (3; 8 anos) e G1

▪ Situação: livros

[...]

310. P – *Quem é esse?* (perguntando sobre o livro do castor que S pegou no carrinho de livros) *Eu não conheço esse bicho.*

311. S – *É o tatu.*

312. P – *Tatu? E o que faz o tatu?*

313. S – *Ele, ele pega terra.*

314. P – *Ahn.*

315. S – *Areia.*

316. P – *Ah:::*

317. S – *Ele tá pegando terra aqui, ó.*

318. P – *Que legal: :... e pra que que ele pega terra?*
319. S – *Ele pega terra pá pá pá comê.*
320. P – *Ah: : (se assusta) ele come terra?*
321. S – (sinaliza que sim com a cabeça)
322. P – *Tadi: : :nho.*
323. S – *Ele não morre.*
324. P – *Não morre? Ele gosta de comer terra?*
325. S – (ininteligível)
326. P – *É pra você desenhá: : o que você quer desenhar aqui?*
327. S – *É o cavalo.*
328. P – *O cavalo, então desenha o cavalo.*
329. S – *Dá a folha.*
(ininteligível)
330. S – *Não, não.* (gritando; P tentava escrever o nome do desenho antes de S desenhá-lo)
331. P – *Só no final?*
332. S – *Não, só no final.*
333. P – *Tá bom.*
334. P – *Quer dizer que então... o tatu come terra... e você come terra?*
335. S – *Eu?*
336. P – *É.*
337. S – *Eu, eu co/ eu como pedra.*
338. P – *Pe:dra? ah: : (assustada e ao mesmo tempo rindo)... duvido que você coma pedra.*
339. S – *Eu como pedra de pe/ pequininha.*
340. P – *Ah: : (assustada e rindo) pedra pequenininha? E ela é gostosa?*
341. S – (sinaliza que sim com a cabeça)
342. P – *É: :? Tem sabor do quê?*
343. S – *De laranja.*
344. P – *De laranja? (rindo) ah: :... e a e a terra que o tatu come tem gosto do quê?*
345. S – *De de de de de de água de sabor de de de de do rabo*
(aponta para um dos monstrinhos do livro)

346. P – *Sabor de rabo?* (rindo) *Como que é sabor de rabo? Deve ser ruim.*
347. S – *E a mão? E a língua?* (muda de assunto)
348. P – *Olha é cê viu que legal? Ele coloca a mão pra cima e mostra a língua, o sapinho... num é um sapinho ele?*
349. S – *Esse?*
350. P – *É... esse aqui é o sapo pererê.* (ri)

O pedido de explicitação (esclarecimento) marcado aqui pelo “ahn” é interpretado pela criança como um pedido de correção – o bom termo para uma boa formulação: “areia” (turno 315).

Após essa passagem, tem-se um pedido de explicação por parte do adulto e uma resposta da criança, ambas marcadas (P – *Que legal:... e pra que que ele pega terra?*/S – *Ele pega terra pá pá pá comê*) – “pá” = com o objetivo de. Em seguida, uma irrupção no discurso através da pergunta do adulto diante do inesperado e um comentário que funciona como uma pergunta indireta (turno 320). Nesse segundo enunciado, o pesquisador parece explicar o porquê de seu espanto – porque a criança não entendeu sua surpresa da primeira vez. O enunciado da criança “ele não morre” fica implícito em seu discurso (não marcado), já que ele tenta argumentar que não há consequência negativa; a argumentação não chega ao fim, não continua; é uma oposição em relação à interpretação do adulto.

Um pouco depois, a criança utiliza mais uma vez a argumentação, mas, dessa vez, trata-se de um argumento implícito, desencadeado pela questão do adulto: P – *Quer dizer que então... o tatu come terra... e você come terra?*/S – *Eu?*/P – *É.*/S – *Eu eu co/ eu como pedra.*/P – *Pe:dra?* Aqui, a anormalidade (não habitual) e a surpresa (inesperado) é que são a causa do riso do adulto – turno 338. P não esperava que a criança dissesse algo do gênero da terra, pedra, já que na pergunta há um deslocamento de mundo, do real (em que os tatus comem terra) para o imaginário (em que as crianças comem pedra).

No turno 339, S, ainda no imaginário, produz algo no âmbito do anormal (não habitual) e é nesse momento que a conivência parece se

confirmar e continua assim até o fim da sessão. Na verdade, esse clima de convivência geral no discurso é possível graças a um encaideamento que vai sendo negociado desde o início do fragmento, mas que só se concretiza no turno 339 (momento de negociação).

No turno 343, o riso é causado pela troca – ingênua – que a criança faz de “r” por “l” (humor ingênuo – erro); de qualquer modo, há um novo deslocamento, dessa vez do imaginário (em que as crianças comem pedra) para o real (em que o sabor é de laranja), resultando em uma produção que se baseia na anomalia do fato (não habitual).

Cada um retoma a enunciação do outro; na verdade, um completa a enunciação do outro e a criança, sobretudo, parece se divertir com isso. Pode-se dizer, assim, que existe um clima de brincadeira, sobretudo no nível discursivo. Não temos elementos suficientes para dizer que se trata de uma convivência global, mas é certo que existe uma convivência no discurso.

O tom de brincadeira está também no jogo de conhecimento de mundo que se traduz em enunciados estranhos, como “*eu como pedra*” (turno 337) e “*a terra tem sabor de rabo*” (turno 345). É o prazer de brincar com os sabores mais inusitados: água, rabo (e aqui novamente um deslocamento do real – laranja, água – para o imaginário – sabor de rabo).

Aqui, o papel da linguagem é fazer irrupções: um pequeno deslocamento em relação ao animal (mesmo que o castor e o tatu possam ser considerados animais que pertencem à mesma família). É interessante notar também, nesse diálogo, que ele vai do esperado ao inesperado, inesperado este que, entretanto, se vincula ao discurso graças às perguntas do adulto. Há, assim, uma ligação temática com o enunciado inesperado, mas o importante é que a criança tome a iniciativa de fazer enunciados que se relacionem entre si. Na verdade, é tal enunciado que dirige o sentido (*le maître du sens*) num universo partilhado, trocado (onde a troca é possível).

Trata-se de produções que vão contra toda expectativa do ponto de vista da banalidade do nosso conhecimento; é um efeito-choque, é fazer alguma coisa que os pais proíbem a criança de fazer.

Nós nos situamos aqui num universo no nível sintático-semântico: o tatu come alguma coisa e é com relação a essa qualquer coisa que ele come que está o problema: ele substitui, não se sabe o que o tatu come, mas não é terra.

Nesses deslocamentos realizados pela criança em que mudar o tema é mudar o objeto, evidencia-se o lúdico da situação, o prazer da criança que se diverte com os movimentos possíveis da língua (turno 337 a 345).

Exemplo 41

Dessa sessão participou a criança F (4; 5 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

121. P – *E isso daqui* (apontando para o cogumelo) *o que que é? Cê conhece?*

122. F – *Não sei... – eu já como brócolis.* (deita-se e para de falar da figura)

123. P – *Cê já come brócolis?* (rindo) *É?*

124. F – *Tenho 4 anos e já como brócolis.*

125. P – *Muito bem.*

126. F – *Eu já comi hoje no jantar.* (almoço)

127. P – *Comeu hoje?*

128. F – *Comi, sabe quanto?*

129. P – *Não.*

130. F – *Três.*

131. P – *Nossa, e é gostoso brócolis?*

132. F – (sinaliza com a cabeça que sim)

133. P – *É?*

134. F – *Comi até a flor.*

135. P – *No::ssa.*

136. F – *Até o pau.* (caule)

137. P – *Uhn::* (exclamando) *cê comeu?* (rindo) *e é gostoso brócolis?*

138. F – *É.*

[...]

Mesmo quando o adulto tenta propor alguma coisa, ela recusa e muda de tema, é a criança quem domina a situação e determina o que se vai falar: P – *E isso daqui* (apontando para o cogumelo) *o que que é? Cê conhece?/F – Não sei... eu já como brócolis*, ela impõe seu contexto de jogo e se diverte com ele. Essa produção (turno 122) se caracteriza pela presença do cotidiano da criança e pela ingenuidade com que ela o retrata (autopromoção). A convivência está presente no clima; é o bom humor que predomina e é a liberdade na comunicação que propicia esse clima. É o simples fato de falar que interessa aqui, falar sem que as palavras tenham um significado lúdico específico ou que se façam jogos de palavras, de sons.

No momento em que a criança fala F – *Não sei... eu já como brócolis* (deita-se em uma almofada e para de falar da figura), e o adulto pergunta (e ri) P – *Cê já come brócolis?* (rindo) *é?*, não estamos exatamente no domínio do humor, mas, antes, num encaideamento inesperado.

A partir do momento em que se tem um enunciado como esse – inesperado, bizarro – e que aparece segundo a reação do interlocutor, o que faz a criança? Ela continua? Ela vai fazer jogos de linguagem? Ela vai produzir enunciados inesperados? Aqui, não há humor, ela não zomba de si mesmo, ela explica seriamente.

Não é normal comer brócolis (legumes em geral), mas na creche existe uma nutricionista que cuida da alimentação das crianças, introduzindo no cardápio delas todos os tipos de legumes. F sabe que as crianças, em geral, não comem brócolis, então ele se vangloria disso (é notável em sua idade).

Aliás, toda argumentação está no “já” (*eu já como brócolis*) temporal, reforçada pelo “tenho 4 anos” (F – *Tenho 4 anos e já como brócolis*) e um “hoje” (F – *Eu já comi hoje no jantar*) comum, trivial. É a criança quem introduz o tema (ela se comporta como um adulto); trata-se de uma argumentação gratuita com troca de tema.

Após a pausa, a explicação da criança parece mais uma justificção e uma argumentação. Tudo isso vem marcado pelo “já” – “*eu já como brócolis*” (argumento), “*tenho 4 anos e já como brócolis*” (justificção), “*eu já comi hoje no jantar*” (argumento com base em

um acontecimento), “até” – “até a flor e até o pau” (argumento produzido com ingenuidade – autopromoção e erro – e que se encontra no âmbito daquilo que não é habitual). Na verdade, é a questão do adulto “É?” que desencadeia os argumentos da criança: “jantar”, “três”, “até a flor”, “até o pau”.

Exemplo 42

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

▪ Situação: figuras

[...]

87. P – *Cê tem cachorro? Como é que chama seu cachorro?*

88. V – *Piti.*

89. P – *Piti? É?* (risos)

90. V – *Cachorro é esse daqui.* (aponta para a figura)

91. P – *Ele é cachorro esse daí? Ahn:: e o que que é um cachorro? Eu não sei.*

92. V – *Um cachorro? ... Um cachorro é quando compra.*

93. P – *Quando compra?*

94. V – *Eu ganhei da M, eu ganhei da M e da L aquele cachorro.*

95. P – *Ah, é:::?*

96. V – *É malvado.*

97. P – *Ele é malvado por quê?*

98. V – *Porque, porque, porque crrr.* (imita o som de um cachorro mordendo e faz o gesto com a boca)

99. P – *Uhn:: (susto)*

100. V – *Comeu, comeu o pano.*

101. P – *Comeu o pano?*

102. V – *Ficou grandão.* (eleva as mão acima da cabeça)

103. P – *Ele comeu o pano e ficou grande? É?* (risos)

104. V – (sinaliza com a cabeça que sim)

105. P – *E você também tem que comer pano pra ficar grande?*

106. V – *Não.* (sorri)

107. P – *O que que cê come pra ficar grande?*

108. V – *Comida.* (sorrindo)

109. P – *Ah:::*
110. V – *E balão.* (sorrindo e olhando para P e para a pessoa que filmava)
111. P – *Cê come balão também?* (risos) *Como que é, tem gosto do que balão?*
112. V – *Gosto de balão.*
113. P – *Tem gosto de balão? É gostoso?*
114. V – (sinaliza com a cabeça que sim)
115. P – *É?* (risos) *E o que que é um balão?*
116. V – *Balão? É este daqui, ó.* (apontando para o desenho do balão)
117. P – *Mas o que que faz?*
-]
118. V – *Sai fumaça.*
119. P – *Sai fumaça?*
120. V – *Sai.*
121. P – *E você come coisa com fumaça?* (risos)
122. V – *Não, tira aqui* (aponta para a fumaça, a roda, ou seja, tudo o que fica em volta do balão na figura) *tira aqui e pronto.*
123. P – *Cê tira aí? Ah é?* (risos) *Você tira tudo isso, fica só com esses aqui amarelos, assim? É?*
124. P – *Cê come isso daqui, é o quê?*
125. V – *Maçã.*
- [...]

Temos, inicialmente, no turno 87 o pedido de explicação do adulto (“como...?”) seguido pela resposta da criança (nomeação). Tal jogo causa uma irrupção no discurso e surpresa no adulto. O pedido de definição que se origina a partir de então suscitará a criação de uma união pouco comum: “um cachorro é quando compra”.

Provavelmente a criança não está respondendo à questão da definição; faz referência a ela, mas sem necessariamente atualizar os elementos que lhe permitiriam constituir o dizer. Trata-se antes de uma sequência discursiva em que faltam os acontecimentos de

interpretação, de introdução – se para a criança está claro, então também está claro para o adulto. Mas, na verdade, é algo que não faz sentido para nós.

Aqui, como no exemplo em que a criança fala que o tatu “comeu a terra”, o estranho ou o que surpreende é o fato de a criança utilizar o verbo “comer”; talvez ela quisesse dizer “rasgar”, “morder”, “mastigar”. De qualquer modo, em ambos os casos, a criança não parece rir do que diz, embora o efeito dos dois enunciados (no outro) seja o humor. Parece haver nesse episódio uma espécie de transição entre o intencional e o não intencional, por esse motivo, é difícil precisar.

De qualquer modo, são as perguntas do adulto e a reação que ele tem diante das produções “bizarras” da criança que fazem com que ela continue nesse jogo. Assim, diante dos enunciados das crianças nos turnos 100 e 102, a reação do adulto é de surpresa. A graça de tais produções está na ingenuidade e no não habitual do comportamento do cachorro.

Ainda nesse tom de ficção em que tudo é possível, o adulto faz um deslocamento no diálogo, remetendo a criança ao seu cotidiano (turno 107). O pedido de explicação do adulto tem como resultado uma resposta ingênua, baseada no seu conhecimento (banal) de mundo: “comida”. *V* sorri porque é algo óbvio para ele, não há outra(s) resposta(s) possível(eis) em seu repertório. Mas, no momento seguinte (turno 110), ele retoma o mundo imaginário e produz o enunciado “e balão”, que causa o riso no adulto pela sua anormalidade – não se come balão – e também, de certa maneira, por zombar do adulto. *V* sabe que isso não é possível, mas pode fazê-lo na sua história.

Exemplo 43

Dessa sessão participou *F* (4; 5 anos)

- Situação: figuras

[...]

37. P – *Ah*:: e o que que é um pato?

38. F – *Pato é, ele voa.* (bate os braços como asas)

39. P – *Pato, ele voa?*
 40. F – *Não, voa não.*
 41. P – *Eu não sei, eu não conheço pato.*
 42. F – *Eu vou fazer uma dica pra você.*
 43. P – *Uhn:: dá uma dica pra mim.*
 44. F – *Voa mas (coloca a mão na boca ao perceber que errara)... tem asa, mas não voa.*
 45. P – *Ahn.* (risos)
 46. F – *Adivinha.*
 47. P – *Tem asa, mas não voa... passarinho?*
 48. F – *Voa.*
 49. P – *Passarinho voa... Uhn:: galinha?*
 50. F – (sinaliza com a cabeça que não)
- [...]

Nesse fragmento, a explicação, num primeiro momento, aparece sob a forma de definição: P – *E o que que é um pato?* F – *Pato é, ele voa.* (bate os braços como asas).

O que está em questão aqui é a descrição do signo porque pode-se dizer que o pato pode voar, mas ele não é um animal que se caracteriza pelo voo. É claro que para a criança isso é possível porque ela se encontra no mundo do imaginário: ela poderia dizer que “o pato voa” mesmo sabendo que normalmente ele não voa. Trata-se, portanto, de um momento no discurso em que é F quem explica do que se trata, o que acontece, etc.

Aqui o acontecimento é partilhado: a espera de que o pato voe é trazida à tona diante da correção do dizer, porque é F quem está em evidência, é aquele que está com a palavra, aquele que explica. Ao contrário do que parece acontecer nas outras situações que se passam na creche de uma maneira geral, nesse episódio é a criança que tenta conseguir a convivência do adulto, é ela quem propõe a adivinha sem que se peça a ela para fazer isso: “*Eu vou fazer uma dica pra você*” (turno 42).

Diante da concordância do adulto, a criança propõe a adivinha e se autocorrigue durante a formulação. Tal correção indica uma certa

atenção da criança em relação à sua língua, ela sabe que há algo de errado e por isso reformula seu enunciado. O resultado dessa produção da criança é o riso do adulto (turno 45). Mas a criança insiste, ela quer jogar e convida mais uma vez o adulto a fazer parte de seu jogo (turno 46). Ele aceita e responde. E o que se vê, no turno seguinte, é a criança mostrando ao outro que ela detém uma informação que o adulto desconhece, razão pela qual ela pode se colocar numa posição “superior”...

Exemplo 44

Dessa sessão participou B (5; 10 anos)

▪ Situação: livros

[...]

347. P – *Qual que é o nome dele?* (ri)

348. B – *Deixa eu pensá no nome dele... mas não é para contá história?*

349. P – *Não... é só pra da/ dar o nome mesmo.*

[...]

356. B – *Esse (desenho do sapo) não é brincalhão?*

357. P – *Esse é brincalhão, ahn.*

358. B – *Brincalhão e bravão.* (monstrinho de luvas)

359. P – *Bravão?* (risos)

360. B – *Ele não é bravo, ó.* (mostra o monstrinho)

361. P – *Ele é bravo, é?*

362. B – *Então.*

[...]

Falando sobre o livro dos monstrinhos, e diante do pedido de explicação do adulto (turno 356), a criança nomeia os bichos através de uma retomada-modificação (brinca-brincalhão; bravo-bravão) e com base no seu conhecimento de mundo (banal): se o bicho é bravo, então seu nome é “bravão” (turno 358). Ambos os fatos, associados, desencadeiam a surpresa e o riso – de superioridade, diante da banalidade, do óbvio – do adulto (turno 359). Para a

criança, seu raciocínio é lógico, óbvio, por isso não enxerga a graça de sua produção.

O mesmo acontece nos dois exemplos a seguir:

Exemplo 45

Dessa sessão participou A (5; 5 anos)

▪ Situação: livros

[...]

51. P – *Então dá um nome pra esse bi/ esse passarinho aqui.*

52. A – *É::*

53. P – *Dá um nome engraçado pra ele. (risos)*

54. A – *Uhn:: (fica pensativa)... pirulito.*

55. P – *Pirulito, por quê?*

56. A – (ri) *Porque::... ele tem cor de pirulito.*

57. P – *Ele tem cor de pirulito, é?*

58. A – *É: às vezes os pirulitos são dessa cor.*

59. P – *É? Azul? Uhn: e essa?*

60. A – *E essa minhoca vai sê:: balinha.*

61. P – *Balinha? É::? (risos)*

62. A – *É que... porque às vezes, a balinha fica assim.*

63. P – *É... vermelha e branca.*

64. A – *Isso.*

65. P – *E esse?*

66. A – *Esse sapo? Vai se chamá:: língua-comprida (risos) porque ó... olha o tamanho da língua. (mostra o tamanho da língua do sapo no desenho)*

67. P – *É::: o tamanho da língua.*

68. A – *E esse último vai se chamá bravão. (rindo; sempre que fala algo que considera engraçado, A olha para P para ver sua reação)*

69. P – *Bravão?*

70. A – *É::: (responde sorrindo)*

71. P – *Ele tá bravo?*

72. A – *Tá.*

[...]

O contexto é o mesmo: dar nomes aos monstros do livro. Assim, temos no turno 55 a solicitação (bem-humorada) por parte do adulto, que, diante da resposta de *A*, pede explicação (turno 57). O *explanans* também marcado da criança evidencia seu conhecimento infantilizado de mundo (o pirulito que ela conhece é dessa cor, essa é a sua referência). O riso que se origina nesse turno parece traduzir uma certa superioridade da criança em relação ao adulto – “é lógico que é por essa razão, você não sabe?” –, que, por sua vez, não acha engraçado o que a criança disse – o que é engraçado para a criança nem sempre é engraçado para o adulto e vice-versa.

No turno 62, a criança nomeia, sem a solicitação explícita do adulto – embora o pedido possa estar implícito, já que *P* solicitou que ela nomeasse o outro bicho. O efeito dessa produção para o adulto é de espanto – há uma irrupção no discurso – e por esse motivo ri dela e pede explicação (não marcada).

Do mesmo modo que no exemplo anterior, a criança explica (turno 64), mas não ri porque para ela é algo óbvio (conhecimento infantilizado do mundo).

No turno 68, novamente diante da solicitação do adulto, a criança nomeia e ri da própria produção e o adulto mais uma vez não ri.

No turno 70, temos novamente o riso da criança, que acha graça da própria produção. Parece se tratar, aqui, de um riso que busca a convivência do outro: *A* parece estar sempre atenta à reação do adulto para saber se ela está “agradando”, parece querer sua aprovação e sabe que se fizer desse modo terá o efeito desejado: o riso (dela ou do adulto) – e isso significa que o fato em si é engraçado.

Exemplo 46

Dessa sessão participou *F* (4; 5 anos)

▪ Situação: figuras

1. P – *Que desenho que é esse? Conta pra mim o que você tá vendo.*
2. F – *O lobo ma::u.* (imita a voz do lobo-mau)
3. P – *O lobo mau? Que mais?*

4. F – *Um homem vestido de máscara.*
5. P – *Ah:: e aqui?*
6. F – *É um pato, é um pato-livro.*
7. P – *É um pato-livro? Ahn e aqui?*
8. F – *É um ga:to-vídeo: (sorrindo)*
9. P – *Um gato-vídeo? (ri)*
10. F – *É.*
11. P – (risos) *E o que que ele tá fazendo lá no... lá na Lua?*
12. F – *Ah é uma:: Lua-gato. (sempre que nomeia algo engraçado, F sorri e olha para P, talvez para observar sua reação)*
13. P – *Uma Lua-gato? E o que que é uma Lua-gato?*
14. F – *Lua-gato é um gato. (sorri e olha para P)*
15. P – *Lua-gato é um gato?*
16. F – *É.*

A situação agora é outra, fala-se das figuras: o adulto solicita que a criança explicitamente verbalmente o que ela vê e a nomeação resultante (turno 8) é uma criação lexical com base no conhecimento infantilizado do mundo (“se antes não tinha um nome, agora tem e ele foi criado a partir daquilo que eu conheço”). Ela acha graça de sua própria produção como quem se vangloria de ter feito algo inusitado: ela foi capaz de dar um nome para algo que ainda não tinha denominação.

Surpreso com o resultado que causou uma irrupção no discurso, o adulto ri, ao mesmo tempo em que pede uma confirmação (turno 9). Obtida essa confirmação, o adulto solicita esclarecimentos, para os quais a criança responde – e sorri do próprio enunciado – nomeando através de uma criação lexical (turno 12). Mais uma vez surpreso, mas dessa vez sem rir, pede explicação (definição). E o fato se repete: a explicação da criança se baseia no seu conhecimento infantilizado do mundo; para tanto, ela se utiliza de uma figura tautológica.

De qualquer modo, as nomeações de *F* parecem seguir um padrão: na sessão anterior era o uso do sufixo “-or”, agora são as palavras compostas “gato-vídeo”, “Lua-gato”, etc. (talvez desencadeado pelo “lobo mau”...).

Exemplo 47

Dessa sessão participou a criança S (3; 8 anos) e G1

▪ Situação: livros

95. P – *E essa bruxa aqui* (apontando para a bruxa da primeira página do livro de Eva Furnari que está sendo utilizado para a pesquisa) *o que que ela tá fazendo?*

96. S – *Qual?*

97. P – *Essa bruxinha, não é uma bruxinha ela ou é uma fadinha, o que você acha?*

98. S – *É a fada.*

99. P – *Fada? E o que que ela tá fazendo aqui... com o passarinho?*

100. S – *Eu ach/ eu acho que tá matando.* (ele fala isso seriamente)

101. G1 – *Ah, coitado.*

102. P – *Matando o passari::nho?*

103. G1 – (risos)

104. S – *É.*

105. P – *Tadi::nho dele.*

106. S – *Olha.* (vai até o carrinho cheio de livros que se encontra na oficina, pega um e mostra a capa)

[...]

O humor surge nessa situação em que se fala das figuras, a partir do pedido de explicação/explicitação (turno 99). A resposta dada pela criança, no turno 103, desencadeia o riso do adulto, que se surpreende com o enunciado inesperado (irrupção): não é normal uma fada “matar um passarinho” (turno 100)... Assim, o enunciado revela um humor ingênuo (conhecimento infantilizado do mundo), associado a algo que não é normal e ao mesmo tempo banaliza a violência (como se matar fosse normal, ao menos para uma fada...).

Mais uma vez, a resposta inesperada de S (irrupção no discurso) é que parece causar o riso nos interlocutores (que estão em conivência entre si, tentando ganhar a adesão da criança, que ainda não parece estar participando dela).

Exemplo 48

Dessa sessão participou V (3; 4 anos)

▪ Situação: livros

[...]

191. P – *A: i: ... e sapo? Cê já viu sapo?*

192. V – (sinaliza que sim com a cabeça)

193. P – *E sapo mostrando li/ a língua?*

194. V – (sinaliza que sim com a cabeça)

195. P – *Já? (ri)*

196. V – *Ó.*

197. P – *Ahn?*

198. V – *O sapo tem mão.*

199. P – *Uhn uhn... o que que ele tá fazendo?*

200. V – *Ele tá lavando as mãos.*

201. P – *Tá lavando as mãos (rindo)... aonde ele tá lavando a mão?*

202. V – *Na banheira.*

203. P – *Na banheira? (rindo)*

204. V – *Não, aonde que lava a mão.*

205. P – *Ahn::: na pia?*

206. V – *Na pia.*

Diante do pedido de explicação (explicitação) do adulto, a criança produz um enunciado (turno 200) que mistura o imaginário e o humor ingênuo (conhecimento infantilizado do mundo).

Tal movimento no diálogo faz com que o adulto se surpreenda e ria: o que a criança diz nada tem a ver com o desenho do livro (monstrinhos), *P ri*, na verdade, da criatividade da criança. Mas *P* entra no jogo da criança e continua o diálogo, solicitando mais informações sobre tão inusitada criação. O resultado (turno 202) é um deslocamento, em princípio, que a criança não pareceu ter tido o objetivo de realizar, mas que para o adulto se constitui numa anormalidade.

A ingenuidade de tal produção se comprova no momento seguinte do diálogo quando, diante do riso de *P*, a criança percebe que se enganou (erro), foi um lapso ou talvez ele desconheça essa informação. De qualquer modo, o riso do adulto funciona como

uma forma sutil de correção, forma esta, aliás, que poderia servir de exemplo para professores diante de uma situação em que ele deve corrigir o aluno. O recurso do (bom) humor lhe permite, nesse caso, fazê-lo sem, para isso, ter de ser agressivo.

Exemplo 49

Dessa sessão participou L (5; 5 anos)

▪ Situação: livros

[...]

178. P – *“este monstrinho está danado”... “este monstrinho fica acordado”... “quantos monstrinhos tem neste livro?”*

179. L – *Deixa eu vê... (L pega o livro e começa a contar o número de monstrinhos) um::: dois... três ... quatro... cinco (ritmicamente) os anos que eu tenho.*

180. P – (ri) *É::: a mesma coisa... então, você quando tinha um ano, você era assim (risos; P começa a relacionar cada ano de L com um monstrinho)... quando tinha dois anos era assim...*

181. L – *Não.* (sorrindo)

182. P – *Três anos você era assim... quatro cê era assim e agora você é assim... é? (risos)... esse daqui tá falando “dá um beijinho e olhe no espelho”... (L pega o livro) dá um beijinho aqui, ó. (L beija o monstrinho)... olhou? (risos)*

183. L – *Por quê?*

184. P – *Porque aí você consegue vê... beijando na boquinha, você consegue vê, você no no óculos. (L beija novamente o monstrinho)... né? (risos)... legal.*

No turno 179, a criança ri da descoberta que faz, da relação do número de monstros e sua idade. Ao fazê-lo, revela sua sinceridade e ingenuidade no que se refere ao seu próprio conhecimento do mundo: o número 5 corresponde à sua idade (que é, afinal de contas, a referência que ela tem).

O adulto também ri da associação e se diverte com isso, faz brincadeiras em tom de gozação, de zombaria. Nesse momento do diálogo, em que predomina esse tom (por parte do adulto em re-

lação à criança), *L* não parece se importar porque, na verdade, tudo faz parte de uma grande brincadeira (turno 181).

Ao aceitar entrar no jogo, a convivência se estabelece. Entretanto, como o adulto não abandona esse tom de zombaria, *L* deixa de gostar da brincadeira da qual ela é o alvo da gozação e questiona a atitude do adulto, utilizando-se para isso de uma pergunta explicativa (turno 183).

Diante dos dados analisados, retomamos aqui, resumidamente, os tipos de humor identificados nos *corpora*. Levantamos duas questões que nos parecem pertinentes:

- É possível, a partir dessas produções, identificar aquilo que é efetivamente produzido pela criança e a faz sorrir/rir (A) e aquilo que simplesmente faz o adulto rir (B), i.e., que seria risível do ponto de vista do adulto e não da criança:

A)

1) <i>Humor lúdico</i> : se baseia em (a) jogos de linguagem, e/ou (b) em brincadeiras de nomeação.
2) <i>Humor temático</i> : se baseia em deslocamentos de tema para (a) cotidiano, (b) imaginário, e (c) palavrões.
3) <i>Humor anedótico</i> : é o humor que se baseia em (a) piadas, e (b) adivinhas.
4) <i>Humor metalinguístico</i> : é o humor que se baseia nas (a) correções (hetero e autocorreções), e nas (b) transgressões da língua.
5) <i>Humor “anômalo”</i> : baseia-se naquilo que é improvável, naquilo que foge da “normalidade” das coisas e dos fatos. São anormalidades que se referem aos aspectos (a) físico, (b) não habitual, (c) não convencional, e (d) insólito gestual.
6) <i>Humor zombador</i> : é o humor que se baseia na zombaria, na gozação do outro.

B)

7) <i>Humor nonsense</i> : é o humor que se baseia ou beira o <i>nonsense</i> (absurdo) para o locutor e/ou interlocutor.
8) <i>Humor ingênuo</i> : é o humor que se baseia no discurso espontâneo da criança, em relação a: (a) seu conhecimento infantilizado do mundo, (b) sinceridade, (c) erro, (d) “autopromoção”, e (e) desconhecimento.

- Apesar de ser importante identificar o que faz cada um dos dois (criança e adulto) rir, parece-nos interessante notar, sobretudo a partir dos dados em que apresentamos os tipos misturados que, apesar de a criança não rir/sorrir de determinadas produções, o fato de a criança notar que determinada produção dela surtiu um efeito no outro é importante para o processo de aquisição do discurso humorístico. Isso significa dizer que os risos produzidos pelos adultos poderiam funcionar como uma espécie de incentivo, de “motor propulsor”, garantindo um ambiente, uma atmosfera – e a convivência – necessários para que a criança produza enunciados humorísticos, no próprio momento em que a interação está acontecendo, ou em interações futuras.

Acreditamos que alguns gráficos e números que apresentaremos a seguir nos ajudem a visualizar tais questões, e, por essa razão, incluiremos no levantamento de dados os enunciados que desencadearam o riso/sorriso do adulto (*nonsense* e *ingênuo*).

Contamos um total de 360 ocorrências, número que poderia ter sido superior caso tivéssemos considerado os casos em que o humor está ligado a situações engraçadas, objetos, etc., como já descrevemos no item 4.6. Contudo, nossa preocupação é, como já dissemos, apenas com o humor presente no discurso.

Primeiramente, apresentaremos os resultados gerais para, em seguida, tratar das especificidades desses enunciados.

Do total de ocorrências (360),⁵ identificamos:

- as que fazem as crianças rirem (254 ocorrências):
 - lúdico;
 - temático;

5. Com vistas às adaptações que precisamos realizar para a confecção deste livro, optamos por não expor exaustivamente as 360 ocorrências que se encontram no volume 2 da tese de doutorado (Del Ré, 2003) que deu origem a este livro. Assim, para todo detalhamento referente aos enunciados que classificamos para realizar esses gráficos, remetemos o leitor à referida pesquisa.

- anedótico;
- metalinguístico;
- anômalo;
- zombador.

– e as que fazem os adultos rirem (106 ocorrências):

- *nonsense*;
- ingênuo.

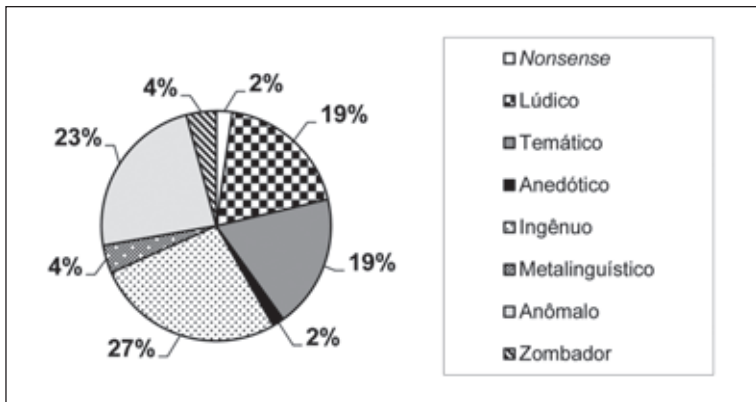


Gráfico 1 – Tipos de humor

Os mais produzidos pelas crianças foram, em uma escala, os do tipo anômalo, seguido pelo temático, lúdico, metalinguístico, zombador e anedótico, totalizando 72%.

Temos, assim, cerca de 28% das produções que fizeram o adulto rir, cerca de $\frac{1}{3}$ do total. Contudo, é interessante notar que os enunciados do tipo ingênuo foram, comparados aos outros tipos, os que mais apareceram, o que pode nos indicar, por um lado, que, na maior parte das vezes, os enunciados são engraçados porque nós os denominamos como tais, ou seja, não se tratou de uma “estratégia” da criança para fazer o outro ou ela própria rir. Por outro lado, como dissemos, eles podem representar “pistas” para que a criança entre no mundo do discurso humorístico.

É evidente que esses dados não podem ser considerados representativos em termos quantitativos, uma vez que não houve a preocupação de nossa parte em trabalhar dados estatísticos. Nesse sentido, podemos dizer que eles apenas apontam uma possível tendência para o humor produzido por crianças pequenas (3-5 anos).

Além disso, devemos considerar que tais enunciados foram produzidos em situações “artificiais”, embora tivéssemos tido a preocupação de propor às crianças atividades nas quais elas se sentissem o mais à vontade possível, sem mencionar o “bom humor” e a disposição da pesquisadora em realizar essas atividades em clima de total convivência. Talvez, se tivéssemos considerado os enunciados que as crianças produziram em situação de interação com quem elas têm total liberdade e intimidade, com seus pais, por exemplo, os resultados fossem diferentes.

Dessa forma, o que podemos constatar, diante desse e dos gráficos que se seguem, é que:

a) No humor anedótico, a ocorrência de piadas é maior que a de adivinhas, embora, como dissemos, sobretudo, as piadas produzidas pelas crianças não têm como foco a gozação de determinados grupos sociais, étnicos, etc. Diante disso, nos questionamos se as crianças realmente acham graça das piadas que contam ou riem porque sabem que elas funcionam assim, i.e., terminam com o riso... No caso das adivinhas, as produções das crianças parecem apenas reproduções de modelos, mera imitação.

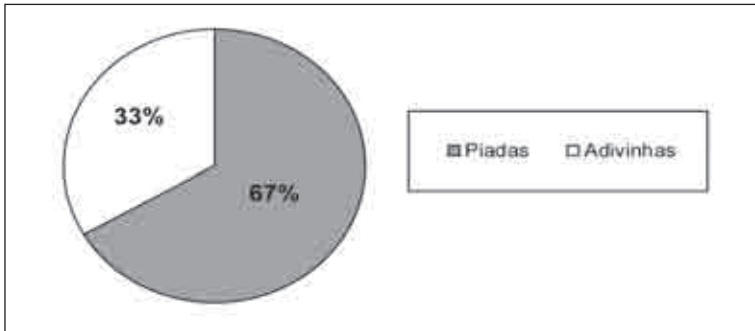


Gráfico 2 – Humor anedótico

b) No humor anômalo, o que mais parece fazer as crianças rir são em maior escala as incongruências no que se refere ao não habitual, ou seja, aquilo que vai contra suas referências, contra o conhecimento de mundo que elas têm.

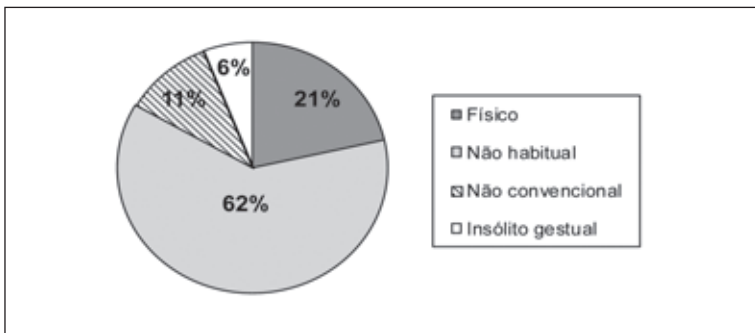


Gráfico 3 – Humor “anômalo”

c) No humor metalinguístico, ao contrário do que poderíamos supor, já que em geral a criança sente prazer em transgredir a língua, o que se vê, antes, são as reformulações de estruturas linguísticas (gênero, número...). Quer elas sejam tuteladas pelo adulto, quer se realizem espontaneamente, o fato é que tais reformulações atestam a manipulação precoce da língua pela criança.

Isso, entretanto, não quer dizer que ela tenha consciência ou intenção de realizar tal tarefa. O que esses dados revelam é a relação que a criança estabelece desde cedo com sua língua.

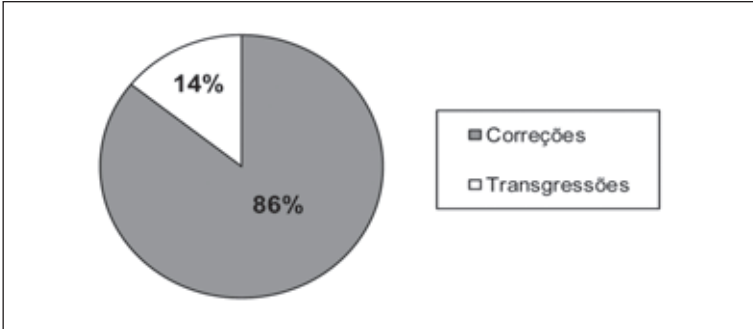


Gráfico 4 – Humor metalinguístico

d) No humor lúdico, a maior parte das produções infantis privilegiou, mais do que a brincadeira com rimas, aliterações, ritmo, expressões, sons/letras, sílabas, acentos, palavras, etc., o jogo com a nomeação, i.e., o uso de nomes estranhos/inusitados.

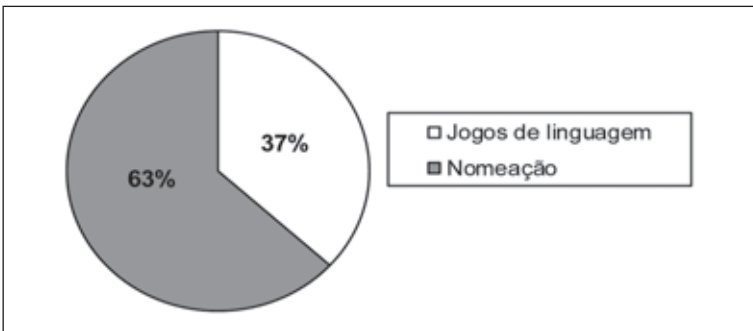


Gráfico 5 – Humor lúdico

e) Dentre as produções humorísticas que tinham como alvo os deslocamentos temáticos, constatamos, com base no Gráfico 6, que

o mundo do humor está intimamente relacionado ao mundo da ficção, em que é possível atribuir características estranhas/ridículas no momento da descrição/construção das personagens e criar enredos/situações inusitadas e engraçadas.

E apesar de ser um pouco menos frequente que o tema imaginário, o tema cotidiano tem grande espaço nas produções humorísticas das crianças, na medida em que ele revela vivências inusitadas/engraçadas da criança e, ao mesmo tempo, à custa das experiências dela, consegue fazer o interlocutor rir.

Quanto aos palavrões, o número reduzido de ocorrências em relação aos outros temas talvez se justifique, como dissemos, anteriormente, por sua utilização por crianças mais novas.

f) O humor zombador, como vimos no Gráfico 1, é um dos tipos de menor ocorrência. Tal fato talvez se justifique se considerarmos que esse tipo de humor, que está diretamente ligado à ironia no discurso, exige um conhecimento de mundo maior que aquele que a criança possui para que ela possa zombar do outro, da falta de conhecimento desse outro.

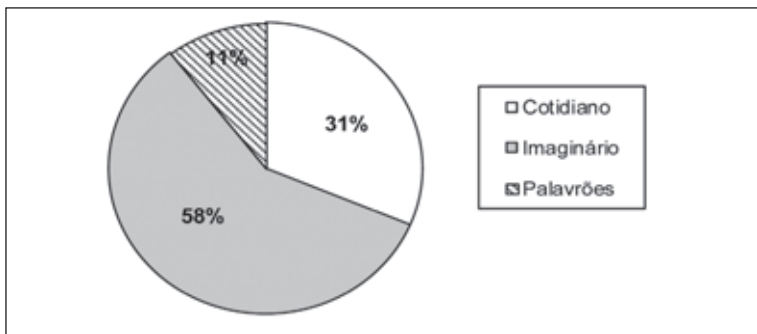


Gráfico 6 – Humor temático

Voltando agora nosso olhar aos enunciados produzidos pelas crianças que causaram o riso no adulto (ingênuo e *nonsense*):

g) Quanto ao humor ingênuo, constatamos que o que prevalece é o conhecimento (infantilizado) que elas têm do mundo, ele é que serve de base para o riso do adulto.

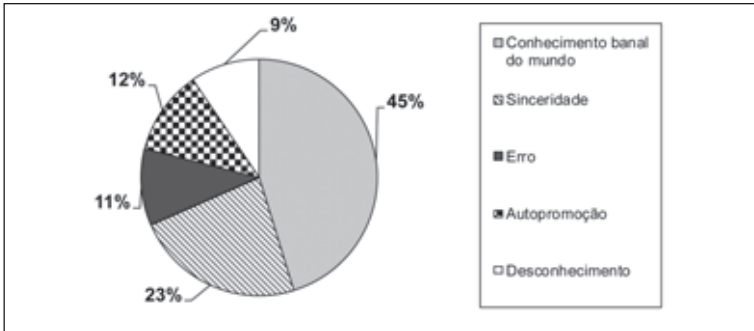


Gráfico 7 – Humor ingênuo

h) Sobre o *nonsense*, finalmente, podemos entender o reduzido número de ocorrências (11), se considerarmos o grau de dificuldade de sua elaboração. Trata-se de brincar com as restrições da língua, de fazer uso de construções sintáticas anômalas, e de violar ou subverter as regras linguísticas. Assim, para que a criança faça uso desse recurso e possa subverter suas regras “criando” ou “fazendo” humor, é preciso que ela tenha mais conhecimento de sua própria língua (metalinguística) e saiba lançar mão do efeito que isso causa no outro.

Feitas essas considerações mais gerais a respeito dos tipos de humor encontrados nos *corpora*, trataremos de suas particularidades.

Na verdade, devemos dizer que são poucos os enunciados humorísticos produzidos de um só tipo, i.e., na maior parte das vezes eles aparecem junto com outros tipos. Essa grande convergência de condutas humorísticas dificultou nosso trabalho de classificação dessas produções. Assim, só foi possível realizar tal tarefa a partir

da identificação de tipos que tivessem, ao menos, uma ocorrência isolada.⁶

Além disso, quanto aos tipos *ingênuo* e *nonsense*, poderíamos supor que talvez eles tivessem servido, como dissemos há pouco, de apoio (linguagem dirigida à criança) para que a criança produzisse outros enunciados; em outras palavras, eles teriam propiciado um ambiente favorável, sem tensão, de cumplicidade, para que a criança se sentisse mais relaxada e produzisse aquilo que também a diverte.

Apresentamos nesta pesquisa as categorias e tipologias a que nos foi possível chegar a partir da literatura e dos dados coletados. Acreditamos que a partir delas abram-se novas perspectivas de pesquisas futuras que busquem novos conceitos, que por sua vez deem suporte para a elaboração de novas categorias de análise.

De qualquer modo, a confecção de uma tipologia se justifica aqui neste trabalho pela possibilidade que ela abre de buscar os diferentes estilos das crianças pesquisadas. A seguir, apresentamos um esboço do que seria tal trabalho a fim de fornecer mais uma pista para pesquisas futuras.

Da manipulação da linguagem à emergência do estilo

Além dos diferentes tipos de humor que acabamos de apresentar, pudemos constatar, a partir desta análise, algo que havíamos intuído, ainda durante a coleta de dados: parece haver em cada uma das crianças – e por diversas razões que não são relevantes neste trabalho – uma maneira própria, singular de manifestar o humor em seu discurso e, com isso, fazer o outro rir.

É o que Mayrink-Sabinson (2000) chamou de “emergência do estilo”, de um estilo em construção. Subjaz a essa noção de estilo

6. Para mais informações ver v.1 (Quadro 1) e v.2 (anexos) in Del Ré, 2003.

uma concepção de linguagem que é lugar de interação. Os sujeitos que dela fazem uso preenchem papéis discursivos, em contextos sócio-históricos reais, e a modificam de maneira singular, escolhendo e manipulando, à sua maneira, aquilo que já está constituído no sistema linguístico. Ao fazê-lo e a fim de produzirem determinado efeito de sentido, ou de se fazerem notar, esses sujeitos deixam marcas de trabalho na linguagem – no caso, na fala – através de indícios estilísticos de individualidade e subjetividade.

O humor é um desses efeitos, e os registros dessas tendências linguísticas encontradas nesta pesquisa estão nos jogos de linguagem, na utilização de uma linguagem que beira o *nonsense*, no zombar do outro, nas nomeações, enfim, em todos os tipos de humor que elencamos na tipologia.

A esse respeito, embora não faça parte de nossos objetivos analisar os dados dos estudos longitudinais por serem de natureza diferente dos coletados na creche (como expusemos no item 4.5), a título de curiosidade, observamos que

- os dados coletados pela mãe de *G* apontam, por exemplo, para maior produção de enunciados lúdicos e metalinguísticos.

No que se refere às crianças da creche, pudemos observar:

- a tendência de *S* a um estilo discursivo baseado no humor temático;
- *V*, por sua vez, parece tender à anomalia como recurso para a produção do humor linguístico;
- assim como *V*, a tendência de *Ma* e *Sa* é fazer uso do humor anômalo na produção de humor no discurso;
- já em *F* identificamos um equilíbrio entre os estilos “anômalo” e “lúdico”, embora o primeiro prevaleça;
- *B* tende mais ao estilo “temático” de humor, embora devamos ressaltar que a maior parte das ocorrências de humor beirando o *nonsense* – segundo a interpretação de um olhar adulto – tenham sido produzidos por ela;

- o estilo de *L* se divide igualmente entre o lúdico e o ingênuo;
- finalmente, *A* revela uma tendência para o lúdico e o anômalo.

De qualquer maneira, como dissemos, trata-se apenas de uma observação que merece ser levada em consideração em trabalhos futuros.

6

CONCLUSÃO: QUE DIREÇÃO TOMAR?

*Quando se acerca el fin, escribió
Cartaphilus, ya no quedan imágenes
del recuerdo; solo quedan palabras.
Palabras, palabras desplezadas y
mutiladas, palabras de otros, fue la
pobre limosna que le dejaron las
horas y los siglos.¹*

Sergio Cueto

Esperamos que os comentários realizados até o presente momento tenham trazido à tona dois aspectos que deveriam ser considerados em todos os tipos de pesquisa, independentemente da área: que os estudos anteriores não podem ser desprezados, não só porque eles sempre têm contribuições a oferecer, mas porque é a partir de suas limitações que poderemos propor novas maneiras de abordar uma mesma questão.

1. Quando o fim se aproxima, escreveu/ Cartaphilus, não restam mais imagens/ da lembrança; restam apenas palavras./ Palavras, palavras desprezadas e/ mutiladas, palavras de outros, foi a/ pobre esmola que lhe deixaram as/ horas e os séculos.

Do mesmo modo, presumimos ter ressaltado a relevância de um estudo sobre o humor na linguagem da criança, através das ocorrências levantadas em seus discursos, associado ao *nonsense*, aos jogos, às questões metalinguísticas, entre outros, e ao comportamento não verbal, no âmbito da Aquisição da Linguagem.

No que se refere ao assunto em pauta nesta pesquisa, isto é, ao humor na linguagem da criança, além de ainda serem poucos os estudos que se dedicaram a ele, sobretudo no que concerne à criança, em geral, eles foram realizados numa perspectiva desenvolvimentista e/ou cognitivista. É nesse sentido que acreditamos que o presente trabalho venha a trazer contribuições, tendo em vista que:

- a) se trata de um estudo que pretende agregar, à análise linguística, o caráter discursivo e dialógico da linguagem, levando em consideração os modos de encadeamento (discursivo), i.e., a continuidade e a descontinuidade do discurso durante o diálogo;
- b) o caráter pragmático dessas produções é reiterado pela importância atribuída ao contexto em que ocorreram e à atmosfera que envolvia a situação (convivência);
- c) ressalta a importância de um estudo da comunicação não verbal (as emoções, os risos e os sorrisos), associado à verbal; e, finalmente, porque
- d) faz emergir a questão do estilo discursivo das diferentes crianças, abrindo uma nova perspectiva de estudo no âmbito do humor infantil.

Cabe, também, enfatizar nesse momento final do livro – mas não das produções humorísticas infantis – que, embora os dados que coletamos tenham nos permitido chegar a uma tipologia do humor, ela não fecha a possibilidade de descoberta de outros tipos de enunciados com tom de humor; ao contrário, acreditamos que um trabalho dessa natureza só tem validade se, a partir deles, pudermos vislumbrar sempre novos caminhos que nos viabilizem

chegar a novas categorias que deem conta de explicar as infinitas produções linguísticas infantis.

Ainda no que diz respeito à tipologia dessas produções infantis, vale fazer uma ressalva. Além do fato de as categorizações serem reducionistas, são também o resultado de uma interpretação e, por esse motivo, suscetíveis de questionamentos e até mesmo de discordâncias, considerando que uma interpretação é apenas um ponto de vista que se fundamenta nas leituras e nas experiências dessa pessoa que as interpretou. Por outro lado, essa possibilidade de outras interpretações pode gerar discussões que, ao contrário, suscitam reflexões, despertarão curiosidade, impulsionando e motivando a realização de novos estudos sobre o tema.

No que se refere ao presente estudo, a importância de classificar os diferentes tipos de ocorrência humorística se justifica não apenas porque através dessa classificação pudemos propor categorias ainda não exploradas – e que, portanto, podem servir de base para outros trabalhos –, mas, principalmente, porque, a partir delas, pudemos inferir a emergência dos estilos humorísticos no discurso de cada uma das crianças. São maneiras singulares de manifestar o humor linguístico.

A criança e seu interlocutor podem rir: (a) do jogo com o duplo sentido de um termo, em geral utilizado em contextos diferentes; (b) da substituição de uma palavra por outra, cuja sonoridade é idêntica ou semelhante; (c) da reunião de sons em uma justaposição inesperada; e, enfim, (d) desse “algo a mais”, misterioso, que não se sabe bem ao certo o que é, mas que exerce um fascínio sobre aquele que ouve e, sobretudo, sobre aquele que o produz.

Quanto às condutas explicativas na produção do humor, pode-se dizer que, a partir dos exemplos analisados, o pedido de explicação, além de transmitir um simples pedido de ajuda, em alguns momentos serviu como tutela na produção de enunciados humorísticos, e, em outros, remeteu à expressão de uma certa dificuldade ou incapacidade por parte da criança de fornecer a explicação solicitada ou a produção humorística esperada. Já a explicação/justificação parece ter sido vista pela criança como um modo de

dar mais ênfase – mais do que ao seu conteúdo – à força de seu ato comunicativo.

De qualquer modo, o tipo de explicação que a criança produz e o efeito que ela vai causar dependem do interlocutor (a quem ela explica), do momento em que ela o faz e do contexto. Vê-se, assim, que as condutas explicativas envolvem não apenas uma atividade cognitiva, mas social (interação) e afetiva (de adaptação dos interlocutores).

A criança não se apropria de procedimentos explicativos enquanto procedimentos gerais, mas os apreende com o uso dos diferentes tipos de discurso. Do mesmo modo, é propondo lugares dialógicos diferentes que a criança apreende o humor.

No que se refere à (boa) performance da criança nas situações dialógicas, foi possível constatar, em concordância com Mollo & Beliveau-Berthou (1990), que ela está diretamente ligada à espontaneidade de sua linguagem. Assim, nas perguntas em que o adulto parecia induzir/conduzir a criança a responder, ela hesitava ou fornecia fragmentos de explicação, mas não produzia os enunciados esperados.

Diante disso, cabe dizer que a explicação – assim como a narração, a descrição, etc. – pode ou não desencadear o riso na criança e/ou no adulto se os componentes do diálogo (para quem, quando e onde) e, principalmente, o fator espontaneidade permitirem o surgimento do efeito humorístico no discurso.

A explicação, assim como o humor, podem representar apenas um momento na/da informação ou na/da argumentação (no caso da explicação). Um discurso não é explicativo (argumentativo, humorístico...) por natureza, mas pode se apresentar como tal em condições precisas. De qualquer modo, o importante é o parentesco entre eles: tanto num caso como em outro, é o deslocamento enquanto movimento discursivo que faz sentido. A partir daí, os discursos se situam de maneira diversa e é possível, por meio da análise de um conjunto de traços constitutivos, e levando em consideração aquilo que é exterior ao discurso, extrair o efeito da explicação e/ou do humor no discurso.

Assim, considerando nesse discurso explicativo o aspecto meta-linguístico, é possível constatar que o jogo com a linguagem por parte da criança é evidente, havendo, portanto, uma manipulação (*maniement*) metalinguística precoce.

As questões “o que pensa a criança quando manifesta sua atenção em relação ao material linguístico?”, ou, então, “ela tem a intenção de fazer o outro rir?”, parecem não ter solução. De modo geral, a tendência de produzir efeitos de humor na fala utilizando-se de recursos variados que marcam a construção de um estilo individual parece ser antes uma busca semiconsciente – e não consciente, como afirma Mayrink-Sabinson (2000, p.129). Isso porque, na maioria das vezes, por não expressar suas razões de modo explícito, a intenção da criança deve ser inferida, o que nos impede, assim, de chegar a uma conclusão definitiva.

Falar na existência de uma semiconsciência é admitir que a criança tenha uma certa consciência de seu “poder” – já que ela utiliza a linguagem a seu favor para conseguir o que quer –, mas, ao mesmo tempo, que ela não se dá conta dessa capacidade em termos de regras. Em outras palavras, ela sabe jogar com a linguagem, conhece os efeitos de certos enunciados, embora não saiba de que modo nem por qual razão eles funcionam. Tal fato, por sua vez, nos leva a pensar que, se a distância (*décalage*) entre a teoria e a prática é inerente ao homem, ela o é, sobretudo, à criança...

O que interessa – e isso é o suficiente – é que a língua não é em si um conjunto de respostas automáticas e, ao mesmo tempo, o que é certo é que o *arrière-fond* não é o mesmo para nós e para a criança, quando se trata, por exemplo, de contar uma história ou um fato engraçado. A criança, ao contrário do que acontece, em geral, com o adulto, ri de seu enunciado escatológico, porque o que está nesse domínio é engraçado para ela.

A relação que a criança tem com o mundo (no que se refere ao nível da prática ou da significação que confere a ele uma cultura) e com a linguagem, como modo de decodificação da experiência, é diferente se comparada à do adulto. Assim, não é possível analisar os dados infantis com conceitos “adultos”, por assim dizer.

As representações do mundo para um ou outro não têm a mesma exigência, os mesmos critérios de significação. Entre a apresentação que temos como adultos e aquela da criança há um contraste e uma oscilação que fazem bem à “alma” (*esprit*). A criança sabe de algum modo, ainda que desconheça as razões, que algumas coisas que ela diz divertem o adulto. Aos poucos, a partir das reações-respostas dos adultos que orientam suas interpretações, ela começa a guardar informações que a ajudarão a compor um saber-fazer-rir (*savoir-faire-rire*).

Diante disso, um outro problema a ser discutido é o valor humorístico que se atribui aos enunciados. Do mesmo modo que não se podem analisar as produções infantis a partir de conceitos “adultos”, a noção de humor e daquilo que é engraçado também é discutível. Aquilo que faz um adulto rir pode não ter o mesmo efeito em uma criança e vice-versa; assim, nos deparamos também com o problema de uma situação ou enunciado linguístico terem sido selecionados por um adulto – pesquisador – que os identificou e os designou como tais. De qualquer maneira, deve-se levar em conta, no momento da análise, o ponto de vista da criança: se ela ri ou não – não importa, nesse caso, se nós, adultos, rimos ou não, quando nos deparamos com suas produções.

Nesse sentido, poderíamos ainda nos questionar, no que se refere a essas produções que consideramos humorísticas, se outras crianças ou outros adultos achariam graça dos enunciados que foram motivo de riso nos *corpora* apresentados, i.e., se eles ririam se tais formulações fossem produzidas em outro contexto, em que os interlocutores não fossem os mesmos, a situação de comunicação fosse outra, o espaço físico, temporal, e até emocional de cada um deles fosse diferente.

O que podemos dizer, com base neste estudo, é que os enunciados humorísticos só são reconhecidos como tais pelos interlocutores quando o contexto no qual eles se inserem propiciam, de modo geral, seu aparecimento, isto é, quando houver convivência entre os interlocutores (se estamos “entre amigos”, se nos sentimos à vontade, etc.), se seu “estado de espírito” favorecer – uma pessoa

mal-humorada ou que se sentisse triste dificilmente sentiria prazer nessas produções –, se o tipo de situação permitir (o meio não exerce nenhum tipo de pressão, não se trata de uma situação em que as pessoas se sentem avaliadas, etc.).

No caso dos enunciados das crianças desta pesquisa, não estamos diante de estruturas linguísticas que favorecem o aparecimento do riso, tais como as piadas, por exemplo (embora, obviamente, uma pessoa que não entenda tais piadas não tenha motivos para rir). Diante disso, acreditamos que tais produções, enunciadas em outro(s) contexto(s), com outros interlocutores, talvez não tivessem a mesma repercussão. De qualquer modo, seria necessário realizar um novo experimento em que crianças e adultos fossem expostos a eles.

No que diz respeito à convivência, é preciso ressaltar, igualmente, que não é possível a utilização dos mesmos parâmetros de análise utilizados com os adultos para tratá-la. Comparando-se as interações, confirma-se, assim, o que foi dito anteriormente e constata-se que:

- a) para que haja humor partilhado (*partagé*), devem estar presentes a convivência global (atmosfera propícia) e a convivência no discurso;
- b) a existência da convivência global depende da discursiva, mas que o inverso não é verdadeiro; e
- c) na interação entre criança e mãe, os dois tipos de convivência aparecem, se a situação for espontânea.

Assim, no que se refere à aparição do humor no discurso da criança, parece evidente, a partir dessas colocações, que o humor só se produz em situações espontâneas, ou melhor, quando se força uma situação de convivência; se é pedido à criança que diga qualquer coisa de engraçado, esse expediente não funciona de modo algum.

Parece-nos evidente, diante dos dados coletados e dos resultados que obtivemos, que:

- a) a ocorrência de um grande número de enunciados humorísticos ingênuos revela que, em muitos casos, a criança não pretendeu produzir algo que fizesse ela própria ou o outro rir – assim, aquilo que é engraçado para nós pode não o ser para ela –, mas, apesar disso, suas produções continuam a encantar a todos, pela maneira mágica e única com que ela faz uso da língua;
- b) na maioria das vezes, os enunciados humorísticos se misturam: é a união de dois ou mais tipos desses enunciados que causam o riso no locutor e/ou no interlocutor;
- c) o acesso ao discurso humorístico, seja para sua produção – que constitui o foco de nossa atenção –, seja para sua compreensão, só é possível graças a um conjunto de fatores que, reunidos, permitirão à criança pequena fazer uso dele: os risos e os sorrisos, os jogos de linguagem, as anomalias, os enunciados metalinguísticos, os movimentos discursivos (a convivência, as condutas explicativas, as irrupções) e o contexto em que ele se produz.

Por fim, vale dizer que os *corpora* coletados para a pesquisa sobre o humor nos levam a crer que, ao contrário do que se supõe, a gestão do humor linguístico parece surgir cedo na linguagem da criança. Do mesmo modo, essa conduta que a criança desenvolve parece ser útil a ela – e não pouco útil, como afirmou o próprio Gombert (1990, p.155) –, se considerarmos que a criança se vale dessas manipulações linguísticas para conseguir o que quer: mais do que fazer o outro rir, ela parece querer se divertir, brincar com as palavras pelo puro prazer de fazê-lo, para atrair a atenção desse outro, ou mesmo zombar dele.

Por isso, ela própria e/ou seu(s) interlocutor(es) ri(em): no caso da criança/locutor, o motivo do riso são a brincadeira linguística em si e o prazer que ela proporciona. Quanto ao interlocutor, em se tratando de uma criança, ela pode rir do jogo de linguagem em si e/ou dos efeitos que ele produziu; se for um adulto, ele pode rir da

ingenuidade com que a criança produziu um enunciado ou da surpresa da precocidade e do efeito de certas manipulações linguísticas espontâneas.

De qualquer modo, independentemente da razão desse(s) riso(s), o fato é que a criança pequena pode, sabe, gosta e entra efetivamente com facilidade no jogo do humor, do bizarro, às vezes até melhor e com mais rapidez do que o faria alguns anos depois...

Isso traz à tona uma outra questão a ser ainda explorada, mas dessa vez no âmbito da educação: a necessidade de serem trabalhados os aspectos humorístico e metalinguístico (através da explicação no discurso), não apenas no ensino fundamental, mas, também, no ensino médio, se considerarmos que o humor constitui um poderoso instrumento de crítica à sociedade de um modo geral (política, economia...), à realidade. É de se espantar que os educadores não tenham descoberto esse expediente tão eficaz, que poderia ser usado com a criança e pela criança, facilitando seu progresso, a conquista de sua autonomia e sua adaptação ao meio no qual vivemos.

Enfim, como se vê, o humor não é um tema simples de ser abordado, sobretudo no que se refere à criança. Isso porque ele envolve, além dos enunciados propriamente ditos, todo o universo discursivo que o cerca, questões relativas à pragmática, aos elementos não verbais, isso sem mencionar os fatores de ordem prosódica, os culturais, etc. Como a criança pequena, em fase de aquisição da linguagem, entra no humor? Afinal, que humor é esse que a criança produz? Com que idade já podemos flagrar o início desse processo? Existe uma espécie de “pré-humor” na linguagem infantil, como identificá-la?...

Diante dessas e de outras tantas questões, vê-se que ainda resta muito a pesquisar. Fica, assim, aqui, o convite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- AGAMBEN, G. *Enfance et histoire*. Paris: Editions Payot & Rivages, 1978, 2000.
- AIMARD, P. *Les bébés de l'humour*. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- ALBERTI, V. *O riso e o risível*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./FGV, 1999.
- ALMEIDA, J. *Achados chistosos da psicanálise na escrita de José Simão*. São Paulo: Educ, 1998.
- ARGYLE, M., INGHAM, R., ALKEMA, F., McCALLIN, M. The different functions of gaze. *Semiotica*, 7, p.19-32.
- ARISTÓTELES. *De la génération des animaux*. Trad. Pierre Louis. Paris: Les Belles Lettres, 1961.
- _____. *La poétique*. Trad. Roselyne Dupont-Roc e Jean Lallot. Paris: Seuil, 1980.
- _____. *Rhétorique*. Livro III. Trad. Médéric Dufour e André Wartelle. Paris: Les Belles Lettres, 1980.
- AUBERGÉ, V. Le sourire parlé. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001. p.121-2.

- AUCHLIN, A. Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. In: VÉRONIQUE, D., VION, R. (Ed.). *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1995. p.223-33.
- _____. Bonheur conversationnel et qualité du discours: pour une approche expérimentelle et systematique de la compétence discursive. *Langage et Pratiques*, n.19, p.13-8, 1996.
- AURIAC-PEYRONNET, E. Parce qu'on peut mourir de rire... Le cas d'Anna. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001. p.209-14.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Tomos 1 e 2. Paris: Larousse, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARIAUD, F. *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- _____. (Org.). *Humoresques l'humour d'expression française*. Actes du Colloque International. Tomos 1 e 2. Paris: Z'édicions, 1988.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____, FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BENAYOUN, R. *Le nonsense: de Lewis Carroll à Woody Allen*. Paris: Balland, 1977.
- _____. *Les dingues du nonsense*. Paris: Balland, 1984.
- BERGSON, H. *Le rire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1900, 1995.
- BERNICOT, J. et al. *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1998.

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., FAVRE, C., VENEZIANO, E. Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALaP*, n.7-8, p.9-35, 1990.
- BIDERMAN, M. T. *Dicionário contemporâneo do português*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BIRDSONG, D. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlim: Springer-Verlag, 1989.
- BIRDWHISTELL, R. L. *Kinesics and context: essays on body-motion communication*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- BLOCH, P. *Dicionário de humor*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- BLONDEL, E. *Le risible et le dérisoire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.
- BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. *Quand l'enfant parle du langage: connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.
- BOREL, M.-J. Discours explicatifs. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques (Université de Neuchâtel)*, n.36, p.19-41, 1980.
- _____. et al. *Essai de logique naturelle*. Berna: Peter Lang, 1983.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BRANDT, P.-Y. *La justification par la négative dans l'argumentation enfantine*. Paris: Peter Lang, 1988.
- BRÉDART, S., RONDAL, J.-A. *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Bruxelles: Mardaga, 1982, 1997.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- _____. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARROLL, L. *Aventuras de Alice*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.
- _____. *Alice no país das maravilhas*. Trad. Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 1997.
- CARVALHO, J. G. H. *Estudos linguísticos*. Coimbra: Atlântida, 1969.

- CASTILHO, A. T. de, PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Projeto Nurc/SP, v.II. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. p.9-11.
- CHABRIER, N. Le professeur et le sens du comique, selon S. Kierkegaard. In: LETHIERRY, H. (Ed.). *Savoir(s) en rire*. Rire à l'école? Paris/Bruxelas: De Boeck et Larcier, 1997.
- CHALHUB, S. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- CHARAUDEAU, P. Une problématisation discursive de l'émotion. In: PLANTIN, C. et al. (Org.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p.125-55.
- CHERUBIM, S. *Dicionário de figuras de linguagem*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CLARK, E. V. *Awareness of language: some evidence from what children say and do: the child's conception of language*. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. F. (Ed.). *The child's conception of language*. Nova York: Springer-Verlag, 1978. p.16-44.
- _____. The young word-maker: a case study of innovation in the child's lexicon. In: WANNER, E., GLEITMAN, L. R. (Ed.). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 390-425.
- COHEN, T. A metáfora e o cultivo de intimidade. In: SACKS, S. (Org.). *Da metáfora*. Trad. Lynn Mario Menezes de Souza. São Paulo: Educ/Pontes, 1992. p.9-17.
- COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001.
- COSNIER, J. L'émotion et les deux voies de la communication. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001. p.27-32.
- CUETO, S. *Versiones del humor*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora, 1999.
- CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. Cahiers pour l'Analyse, 9. Paris, 1968. p.106-17. Retomado em CULIOLI, A., FUCHS, C., PÊCHEUX, M. Considerations théoriques à propos

- du traitement formel du langage. *Documents de Linguistique quantitative*, 7. Paris, 1970
- CUNHA, D. A. C. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.303-10.
- DANON-BOILEAU, L. Le méta comme faculté de détour. *CALaP*, n.12, p.71-7, 1994.
- DAVIS, F. *A comunicação não-verbal*. Trad. Antonio Dimas. São Paulo: Summus, 1979.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (peçado) original. *Abralin – Associação Brasileira de Linguística*, Boletim 3, p.97-126, 1982.
- _____. Interacionismo e aquisição de linguagem. *D. E. L. T. A.*, v.2, n.2, p.231-48, 1986.
- _____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substractum*, v.1, n.1, p.120-30, 1992.
- _____. *Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?* (mimeo, 1996)¹
- _____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II*. Relatório científico. (mimeo, 1999)
- DE VILLIERS, J. G., DE VILLIERS, P. A. *Language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- DEJEAN, C. Polyfonctionnalité du rire dans une interaction finalisée entre deux apprenants. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001, p.153-8.
- DEL RÉ, A. *Compreensão e produção de metáforas em crianças pré-escolares: relato de uma experiência*. São Paulo, 1998. Dissertação (mestrado) – FFLCH/USP.

1. Texto inédito apresentado no 5th International Pragmatics Conference. Cidade do México, jul. 1996.

DEL RÉ, A. Interação verbal e aquisição de linguagem. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, n.XLVII, 2000.

_____. *Jogos, trocadilhos e humor em crianças pequenas: dados com conta-gotas? As línguas do Brasil: tipos, variedades regionais e modalidades discursivas.* III Enapol – Encontro de Alunos da Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 2001. p.15.

_____. *Convivência e humor nas interações criança-adulto e criança-criança: afinal, já sabemos para que serve a linguística?* IV Enapol – Encontro de Alunos da Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 2002. p.177-88.

_____. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico.* São Paulo, 2003. v.1, 265f. v.2, 164f. Tese (doutorado em Linguística) – Área de Concentração: Semiótica e Linguística Geral – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Explicação e humor na linguagem da criança. In: FERNANDES, Silvia Dinucci (Org.). *Conceito, definição e explicação na linguagem da criança.* v.4. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCL – UNESP/Araraquara, 2003. p.163-88. (Série Trilhas Linguísticas).

_____. L'explication et l'humour chez le jeune enfant. *La Linguistique (Paris, França)*, v.39, p.75-91, 2003.

Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Cultural Brasil Editora, 1971.

DING, G. F., JERSILD, A. T. A study of laughing and crying in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, n.40, p.452-72, 1932.

DUCROT, O. *Enunciação.* Enciclopédia Einaudi. v.2. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984a. p.368-93.

_____. *Le dire et le dit.* Paris: Les Éditions de Minuit, 1984b.

EBEL, M. L'explication comme fait de discours. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques (Université de Neuchâtel)*, n.36, p.57-82, 1980.

- EGGS, E. Logos, ethos, pathos: l'actualité de la rhétorique des passions chez Aristote. In: PLANTIN, C. et al. (Org.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p.15-32.
- ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- EMELINA, J. *Le comique: essai d'interprétation générale*. Paris: Sedes, 1996.
- ESCARPIT, R. *L'humour*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo, Ática, 1995.
- _____. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Novo dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FEUERHAHN, N. *Le comique et l'enfance*. Paris: Presse Universitaires de France, s. d.
- FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de hoje*, 4(30), p.145-62, 1995a.
- _____. A palavra divergente, previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos em linguística aplicada*, n.26, p.49-80, 1995b.
- _____. *Argumentação, contra-argumentação e nonsense na fala da criança*. (mimeo, 1997a)
- _____. *Dados anedóticos: a fala da criança provoca o riso, mas a criança faz humor?* (mimeo, 1997b)
- _____. Children's riddles: what do they tell us about change in language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.33, p.15-26, 1998.
- FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FRANÇOIS, F. *Paradigme et définition*. La linguistique – Revue internationale de linguistique générale. v.10, fasc.2. Paris: Presses Universitaires de France, 1974. p.25-36.

- FRANÇOIS, F. Qu'est-ce qu'un ange? Ou définition et paraphrase chez l'enfant. In: FUCHS, C. (Ed.). *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne: Peter Lang, 1985. p.103-21.
- _____. *Quelques conduites d'explication chez l'enfant*. La psychologie du langage: recherches fondamentales et perspectives pédagogiques. Laboratoire de Psychologie des acquisitions et du développement. Paris: Université de Dijon, 1988. p.91-110.
- _____. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, v.42, n.1-2, p.39-48, 1989.
- _____. *Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune*. La communication inégale: heurs et malheurs de l'interaction verbale. Paris: Delachaux et Niestle, 1990a. p.35-111
- _____. *L'enfant et la deixis*. La deixis. Mary-Annick Morel, Laurent Danon-Bileau. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. p.427-37.
- _____. Stratégies discursives chez les enfants. Un exemple: les définitions. *Revue de l'A R. P. L. O. E. V.*, v.30, p.175-86, 1992.
- _____. *Práticas do oral*. Trad. Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.
- FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. v.VIII. Trad. Jayme Salomão. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. 1.ed., 1905.
- _____. *Les mots de Freud*. Paris: Gallimard, 1982.
- _____. *Le créateur littéraire et la fantaisie: l'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard, 1985.
- FURNARI, Eva. *Trucks*. São Paulo: Ática, 1991.
- FURUKAWA, E. Comunicação não-verbal em crianças: uma análise do sorriso e do riso. *Reunião Anual de Psicologia*, 18. Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p.324.
- GARITTE, C., LEGRAND, F. Compétences humoristiques et compétences sociales chez des enfants de 8-10 ans. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Séminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001. p.231-6.

- GAUTHIER, I. Étude pragmatique des justifications et des simulations expressives au sein de la requête. *Psychologie de l'Interaction*, n.1-8, p.45-64, 1998.
- GAY, P. *En lisant Freud: explorations et divertissements*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- GENETTE, G. Mortos de rir. *Folha de S. Paulo*, 18/11/2001. "Caderno Mais", p.4-10.
- GOMBERT, J. E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- _____. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite: articulation oral/écrit. *Repères*, n.3, p.143-56, 1991.
- GREIMAS, A. G. et al. *Práticas e linguagens gestuais*. Lisboa: Veja, 1979.
- GRIZE, J.-B. Un point de vue sémiologique. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques (Université de Neuchâtel)*, n.36, p.1-17, 1980.
- _____. *Théorie et explication: de la logique à l'argumentation*. Geneva: Droz, 1982. p.49-65.
- GUILLOT, G. L'école de l'humour. In: LETHIERRY, H. (Ed.). *Savoir(s) en rire: rire à l'école?* Paris/Bruxelas: De Boeck et Larquier, 1997.
- GUIMARÃES, E. *Articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1999.
- GUIRAUD, P. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Ática, 1991.
- HAKES, D. T. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlim: Springer-Verlag, 1980.
- HALTÉ, J.-F. Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques*, n.58, p.3-10, 1988.
- _____. Discours explicatif: état et perspectives de la recherche. *Repères*, n.77, p.95-109, 1989.
- HAWKINS, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: University Press, 1984, 1992.
- HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- HORGAN, D. Nouns: love'em or leave'em. *Annals of the New York Academy of Sciences*, n.345, p.5-26, 1980.

- HOUAISS, A. et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUDELOT, C. Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section maternelle en situation de description d'image. *CALaP*, n.14, p.123-55, 1997.
- _____ et al. Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans. *CALaP*, n.7-8, p.241-55, 1990.
- _____, VASSEUR, M. T. Aspects métacommunicatifs d'un dialogue père-fils. In: *LEAPLE-CNRS*.² Paris: Université René Descartes, Sorbonne, s. d.
- HUTT, C. Estudo de um *corpus*: dicionário da linguagem gestual dos Monges de Trapa. In: GREIMAS, A. G. (Org.). *Práticas e linguagens gestuais*. Lisboa: Veja, 1979. p.153-67.
- JACQUES, F. *L'espace dialogique de l'interlocution*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, s. d. p.127.
- JISA, H., MARIOTTE, D. L'explication dans l'interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale. *CALaP*, n.7-8, p.225-39, 1990.
- JOLLES, A. *Formas simples*: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, s. d.
- JOSSÉ, D., HUDELOT, C. Interactions verbales, gestuelles et verbo-gestuelles dont des petits groupes d'enfants en creche et en maternelle. *Actes du Colloque Grofred XII*. Paris: Les Cahiers du Cerfee, 1996. p.159-72.
- KAMHI, A. G. Metalinguistic abilities in language impaired children. *Topics in Language Disorders*, n.7, p.1-12, 1987.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation*: de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin, 1980.

2. Este texto foi apresentado em uma comunicação oral, mas ainda não foi publicado.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Paris: Armand Colin, 1986.
- _____. *Les interactions verbales*. Tomos I, II, III. Paris: Armand Colin, 1990.
- _____. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.
- _____. Quelle place les émotions dans la linguistique du XX^e siècle? Remarques et aperçus. In: PLANTIN, C. et al. (Org.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p.33-74.
- KESS, J. F. *Psycholinguistics, psychology, linguistics and the study of natural language*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- KEY, M. R. Preliminary remarks on paralanguage and kinesics in human communication. *La Linguistique*, n.9(2), p.17-26, 1970.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995a.
- _____. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos (Campinas, Unicamp/IEL)*, n.29, p.109-17, 1995b.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOECHLIN, B. Técnicas corporais e sua notação simbólica. In: GREIMAS, A. G. (Org.). *Práticas e linguagens gestuais*. Lisboa: Veja, 1979. p.51-67.
- LEAR, E. *Nonsense*. Toulouse: Ombres, 1997.
- LETHIERRY, H. *(Se) former dans l'humour: mûrir de rire*. Lyon: Chronique Sociale, 1998.
- _____. (Ed.). *Savoir(s) en rire: rire à l'école? (Expériences tout terrain)*. Paris/Bruxelas: De Boeck et Larcier, 1997.
- LEVELT, W. J., SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J. Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. (Ed.). *The child's conception of language*. Berlim: Springer-Verlag, 1978. p.1-14.
- LÉVI-STRAUSS, C. *L'homme nu*. Paris: Plon, 1971.
- LEVINE, J. *Motivation in humor*. Nova York: Atherton Press, 1969.
- LIER, M. F. A. F. *O jogo como unidade de análise*. Aquisição da linguagem. Publicação do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1985.

- LOPES, E. *Metáfora: da retórica à semiótica*. São Paulo: Atual, 1986.
- _____. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- MACHADO, I. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, s. d. (Série Didática).
- MAINGUENEAU, D. *O etos: o contexto da obra literária*. cap.7. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.137-54.
- _____. *Termos chaves da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- MARIANO, M. R. C. *Produção de definições por crianças ou diferentes formas de explicar as coisas*. São Paulo, 2002. Dissertação (mestrado) – FFLCH/USP.
- MARINI, D. Na fronteira entre dois gêneros: as piadas e as adivinhas. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, XXIX DEL, v.29, p.645-50, 2000.
- MAUDIRE, P. *Exilados da infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola*. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MAYOUX, J.-J. *L'humour et l'absurde: attitudes anglo-saxonnes, attitudes françaises*. Londres: Oxford, 1973.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um *corpus* longitudinal em aquisição da escrita. *Trabalhos de Linguística Aplicada (Campinas)*, n.36, p.121-30, 2000.
- McGUEE, P. E. *Humor: its origin and development*. São Francisco: Freeman, 1979.
- MELO, L. E. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia? In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.187-93.
- _____. Desenvolvimento das condutas de linguagem em situação de restituição de narrativa. *Estudos Linguísticos (Bauru, SP)*, XXVIII, GEL, Universidade do Sagrado Coração, p.326-31, 1999.
- MEYER, M. Sintaxe, semântica, pragmática e os fundamentos da argumentação. cap.V. *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Teorema, s. d. p.110-28.

- MICHAELIS. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MOLLO, E., BELLEVAL-BERTHOUX, A. A. Explication d'un jeu de société par de tout jeunes enfants. *CALaP*, n.7-8, p.189-210, 1990.
- MOREIRA, M. S. C. L. G. *Riso e humor no processo psicanalítico*. São Paulo, 1992. Tese (doutorado) – IP – USP.
- MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- NASH, W. *The language of humour*. Londres/Nova York: Longman, 1985.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. (Coleção Repertórios).
- OTTA, E. *O sorriso e seus significados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- PELEN, J.-N. De la moquerie et de ses états. La moquerie: dire et pratiques. *Revue Régionale d'Ethnologie*. Grenoble: Centre Alpin et Rhodanien D'ethnologie, 1988. p.7-21.
- PERELMAN, C. Argumentação. *Enciclopédia Einaudi*. v.11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. p.234-65.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, J. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1947.
- _____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manoel de Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- PIENKOWSKI, Jan. *Monstrinhos*. São Paulo: Salamandra.
- PLANTIN C. et al. (Org.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- _____. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.
- PLATÃO. Philèbe. *Œuvres complètes*. v.9, parte 2. Trad. Auguste Diès. Paris: Belles Lettres, 1959.
- POSSENTI, S. Operações epilinguísticas em textos humorísticos. *Estudos linguísticos: anais de seminários do GEL XVII*, p.558-69, 1989.

- POSSENTI, S. Pelo humor na linguística. *D. E. L. T. A.*, v.7, n.2, p.491-519, 1991.
- _____. Fazendo as palavras render: o inconsciente é infantil? *Revista de Estudos da Linguagem (UFBH)*, n. 2, 1994.
- _____. O dado dado e o dado dado. In: CASTRO (Org.). *O método e o dado nos estudos da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. Comunicação intitulada “Humor, sentido e análise do discurso”, realizada para o XLVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), promovido pela Universidade do Sagrado Coração (Bauru), maio de 1999.
- _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, s. d.
- RASKIN, V. Linguistic heuristics of humor: a script-based semantic approach. *International Journal of the Sociology of Language*, n.65, p.11-25, 1987.
- RAYNAUD, J. R. Sheckley, a ticket to tranai: humour, non-sens, et utopie: humour et imaginaire. *Actes du IV^e Colloque du Centre d'Études de Recherches sur les Litteratures de l'Imaginaire*, 22-23. Limoges, 1983. p.107-20.
- RECTOR, M., TRINTA, A. R. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1990.
- REY-DEBOVE, J. *Le métalangage: étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Armand Colin, 1997.
- ROJO, R. H. R. Agir, obéir, parler des actions: le rôle des interactions familiales pour la construction des actions, du langage et du sujet social. *Pratiques Langagières et Didactique des Langues (Genebra)*, n.91, p.57-81, 1999, ago. 1999.
- ROSSI, M., PETER-DEFARE, E. *Les lapsus: ou comment notre fourche a langué*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- SALAZAR ORVIG, A. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: L'Harmattan, 1999.

- SALAZAR ORVIG, A. Eléments pour une analyse de la connivence dans le dialogue.³ In: BONDI, M., STATI, S. *Dialogue Analysis 2000, selected papers from the 10th IADA Anniversary conference, Bologna 2000*. Tübingen: Niemeyer, 2003. p.339-50.
- SALIBA, E. T. O riso do Brasil. *Revista E (SESC São Paulo)*, n.4, out. 2002.
- SARRA, S. Contribuições para o estudo da ontogênese do sorriso e do riso a partir da observação de um grupo de crianças de 4-5 anos. *Ciência e Cultura (Brasília)*, v.39, n.7, p.862, jul. 1987.
- SAUVY, A. *Aux sources de l'humour*. Paris: Odile Jacob, 1988.
- SEARLE, J. R. *Intencionalidade*. Trad. Júlio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SHULTZ, T. R. A cognitive developmental analysis of humor. In: CHAPMAN, A. J., FOOT, H. C. (Ed.). *Humor and laughter: theory, research and applications*. Chichester: Wiley, 1976.
- _____, ROBILLARD, J. The development of linguistic humor in children: incongruity through rule violation. In: MCGHEE, P., CHAPMAN, A. J. (Ed.). *Children's humor*. Nova York: Wiley, 1980.
- SINCLAIR, A. et al. *The child's conception of language*. Berlim: Springer-Verlag, 1978.
- SMADJA, E. *Le rire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. (Que sais-je?).
- SORIANO, M. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion, 1975.
- SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- SOUZA, H. F. A importância do corpo no desenvolvimento da linguagem. *Cadernos do CED (Florianópolis – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação)*, n.15, p.114-32, 1990.

3. Esse artigo foi usado pela prof^a dr^a Anne Salazar Orvig durante o curso “Convergences et divergences dans le dialogue”, ministrado de setembro a junho de 2001 (Sorbonne/Paris V), mas não tem registro de publicação.

- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.
- STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.
- STRATEN, A. van der. Remarques sur la transcription des enregistrements vidéo. *CALaP*, n.18, p.161-77, 1998.
- SUTTON-SMITH, B. A developmental structural account of riddles. In: KIRSCHENBLATT-GIMBLETT, B. (Ed.). *Speech play*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1976.
- SZAFRAN, W. A., NYSENHOLE, A. *Freud et le rire*. Paris: Métailié, 1994.
- TAULELLE, D. *L'enfant à la rencontre du langage: comment l'enfant découvre et crée sa langue maternelle*. Bruxelas: Pierre Mardaga, s. d.
- TELLENBACH, H. *La réalité, le comique et l'humour*. Paris: Économica, 1981.
- TODOROV, T. *Les genres du discours*. Paris: Seuil, 1978.
- TORREZAN, M. *Wittgenstein: a educação como um jogo de linguagem*. Campinas, 1998. Dissertação (mestrado) – FE/Unicamp.
- TRAGER, G. Paralanguage: a first approximation. In: HYMES, D. (Ed.). *Language in culture and society*. Londres: Harper & Row Publishers, 1964.
- TRAVAGLIA, C. L. Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira. In: *ANAIS do 36º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo*. São Paulo: USP/GEL, 1989.
- _____. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *D. E. L. T. A.*, v.6, n.1, p.55-82, 1990.
- VENEZIANO, E. Les premières manifestations des conduites d'explication. In: BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., FAVRE, C., VENEZIANO, E. Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALaP*, n.7-8, p.9-35, 1990.
- _____. L'acquisition des connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer. *Revue Parole*, n.9-10, p.1-27, 1999.
- VIGNAUX, G. *Le discours du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys, 1988.
- VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992, 2000.

- VION, R. Expression et gestion des émotions dans les interactions verbales. In: COLLETTA, J.-M., TCHERKASSOF, A. (Ed.). *Emotions, interactions et développement*. Seminário Internacional. Grenoble: Université Pierre Mendès France e Université Stendhal, 2001. p.199-202.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, 1985.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1945, 1989.
- WEIL, P., TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- WEINRICH, H. *Le temps*. Paris: Éditions Seuil, 1973.
- WILLEMART, P. L. M. G. Saber que nasce do riso. *Leia (São Paulo)*, v.1, n.92, jun. 1996.
- WILSON, C. P. *Jokes: form, content, use and function*. Londres: Academic Press, 1979.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Otávio de Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- WOLFENSTEIN, M. *Children's humour: a psychological analysis*. Bloomington, Londres: Indiana University Press, 1978.
- YAGUELLO, M. *Alice no país da linguagem: para compreender a Linguística*. Trad. Maria José Figueiredo. Lisboa: Estampa, 1997.
- ZILLMANN, D., BRYANT, J. Uses and effects of humor in educational ventures. In: MCGUEE, P. E., GOLDSTEIN, J. H. *Handbook of humor research*. Berlim: Springer-Verlag, 1983.
- ZIV, A. *L'humour en éducation: approche psychologique*. Paris: Éditions E. S. F., 1979.

Consolo na praia

Vamos, não chores...
A infância está perdida.
A mocidade está perdida.
Mas a vida não se perdeu.
O primeiro amor passou.
O segundo amor passou.
O terceiro amor passou.
Mas o coração continua.

Perdeste o melhor amigo,
Não tentaste qualquer viagem.
Não possui casa, navio, terra.
Mas tens um cão.

Algumas palavras duras,
Em voz mansa, te golpearam.
Nunca, nunca cicatrizam.
Mas, e o humour?

A injustiça não se resolve.
À sombra do mundo errado
murmuraste um protesto tímido.
Mas virão outros.

Tudo somado, devias
Precipitar-te – de vez – nas águas.
Estás nu na areia, no vento...
Dorme, meu filho.

Carlos Drummond de Andrade

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23, 7 x 42,10 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-221-5



CULTURA
ACADÊMICA 
Editora