

ANNA CAROLINA SADUCKIS MROZINSKI

**“A produção e a compreensão do humor por uma  
criança bilíngue: um estudo de caso.”**



Araraquara – S.P.  
2015

ANNA CAROLINA SADUCKIS MROZINSKI

**“A produção e a compreensão do humor por uma  
criança bilíngue: um estudo de caso.”**

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

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Alessandra Del Ré**

**Co-orientadora: Maria Cristina R. G. Evangelista**

Araraquara – S.P.  
2015

Mroczinski, Anna Carolina Saduckis

A produção e a compreensão do humor por uma criança bilíngue: um estudo de caso / Anna Carolina Saduckis Mroczinski – 2015

94 f.

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

Orientador: Alessandra Del Ré

Coorientador: Maria Cristina R. G. Evangelista

1. Aquisição da Linguagem. 2. Humor Infantil. 3. Bilinguismo. I. Título.

ANNA CAROLINA SADUCKIS MRO CZINSKI

**“A produção e a compreensão do humor por uma  
criança bilíngue: um estudo de caso.”**

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

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Alessandra Del Ré**  
**Co-orientadora: Maria Cristina R. G. Evangelista**

Data da defesa: 25/05/2015

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ALESSANDRA DEL RÉ**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

---

**Presidente e Orientadora**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA CRISTINA R. GUEDES EVANGELISTA**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

---

**Co-orientadora**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> CHRISTELLE DODANE**  
UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY – MONTPELLIER 3

---

**Membro titular**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ESTER MIRIAN SCARPA**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

---

**Membro titular**

**Local:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Faculdade de Ciências e Letras  
**Unesp – Campus Araraquara**

À minha querida mãe, maior motivadora e inspiração de vida. À minha família, que me acompanha em todas as fases da minha vida. Ao Murilo, meu companheiro de todas as horas. Aos meus amigos pré e pós vida acadêmica, sempre presentes. Às minhas orientadoras, Alessandra e Maria Cristina, por toda dedicação e aprendizado.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora Alessandra, por todo trabalho e dedicação destinados a esta dissertação. Pelas conversas, pelos inúmeros ensinamentos, por estar sempre atenta e presente e pela orientação na da vida acadêmica.

À minha coorientadora Maria Cristina, pelo olhar sempre atento, pelos conselhos e encaminhamentos tão importantes.

À minha mãe, pelo enorme esforço e dedicação em toda a minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Por ser sempre meu exemplo, minha inspiração e meu porto seguro. Pelo seu amor infinito e incomparável. Sem o seu amparo e sua motivação, esta dissertação não seria possível.

Ao meu pai e minha irmã, fontes de energia e amor que me impulsionaram sempre.

À minha família, em especial aos meus tios, Ana e Paulo, e aos meus primos, Natália e Pc, que estiveram sempre presentes e foram responsáveis pela minha graduação e consequentemente a entrada na vida acadêmica.

Ao meu namorado, Murilo, por todo seu amor e compreensão nos momentos difíceis e principalmente nas conquistas. Por me acalmar quando precisei e pelos abraços sempre reconfortantes.

À minha prima Natália, que além de prima é também irmã. Por estar sempre presente em minha vida e por me deixar também participar da sua.

Às minhas grandes amigas, Patrícia e Rafaela, presentes que a vida e a Unesp me proporcionaram. Pelos momentos de descontração infinitos, pelas risadas essenciais, pelo ombro amigo, enfim, por estarem sempre presentes, até mesmo quando estiveram longe.

Às minhas amigas de sempre, desde a infância: Gabi, Lalá, Aninha, Pam, Zi, Nã, Carol, Lika e Má C, por estarem presentes há tanto tempo na minha vida e fazerem parte dela de forma tão querida e especial.

À querida Rosi, minha eterna professora de inglês e inspiração profissional. Ao seu empenho em minha formação e ao seu carinho tão especial comigo.

À querida Tia Rosângela, por todo seu amor e por sempre estar presente em minha vida. Por ter sido um ombro amigo nos momentos difíceis e pelas risadas e diversão sem tamanho.

Aos companheiros do Lablin, em especial Thiago, Cíntia e Yuri. Pelas risadas infinitas, pelos momentos memoráveis de descontração e por fazerem parte da minha vida.

À Jutta, pela sua confiança em meu trabalho e por toda a ajuda nas filmagens e nas inúmeras aulas de alemão. À Luiza, pela paciência e por ter me proporcionado tamanha aprendizagem.

A todos os meus alunos, que me ensinam todos os dias e por quem me empenho a ser sempre uma professora melhor.

Ao querido grupo Gealin, por todo apoio e carinho. Pelas discussões sempre tão produtivas e importantes, pelas amizades possibilitadas por um grupo tão unido. Pela ajuda e por dividir sempre o conhecimento. Acima de tudo, por ter a oportunidade de participar de um grupo tão competente e especial.

Às professoras Ester e Christelle, pelo empenho na leitura, pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte das etapas desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelas aulas, pela ajuda, pelos ensinamentos e colaboração nesta jornada.

A Deus, que nos permite fazer parte de um universo maravilhoso e por nos dar a vida.

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam."

Mikhail Bakhtin



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a produção e a compreensão do humor pela criança L. (9 anos), bilíngue (português e alemão), a partir de filmagens nas quais ela interage com a mãe, em alemão, e com uma outra criança, em português. Os vídeos foram transcritos de acordo com as normas da ferramenta CHAT, do programa CLAN, concebidas para o projeto CHILDES (MACWHINNEY, 2000). Para tal análise, observamos os mecanismos languageiros que a levam a produzir e a compreender o humor em ambas as línguas, partindo de uma abordagem teórica dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1988,1997,1999), bem como de estudos sobre o humor na linguagem da criança (AIMARD, 1988; DEL RÉ, 2010, 2011, no prelo). A teoria apresentada por Bakhtin - para a qual a linguagem é social e ideológica e segundo a qual as práticas sociais interferem na relação de sentido que as pessoas fazem das coisas - parece ir ao encontro das necessidades que o *corpus* em questão apresenta, já que levamos em conta os contextos que envolvem as interações, como também os sujeitos e as relações verbais e não-verbais que são produzidas e que se estabelecem nas diferentes situações. Assim, a língua(gem) não pode ser separada de seu conteúdo ideológico, pois são essas marcas discursivo-ideológicas que definirão o gênero desse discurso. No que se refere ao bilinguismo, fenômeno linguístico complexo e muito discutido, cabe colocar que entendemos a criança bilíngue como um sujeito que adquire duas línguas simultaneamente, antes dos três anos de idade (HOUWER, 1990), independentemente do grau de competência que elas tenham nessas línguas (BULLIO, 2012). Nessas situações de filmagens, em que L. encontra-se em um ambiente natural, descontraído, onde faz interações em PB e em alemão de forma espontânea, partimos da hipótese de que haveria uma distinção na produção e na compreensão do humor, nas duas línguas, bem como questionávamos se haveria diferença de domínio de uma das línguas por L.. Assim, a partir das análises, pudemos constatar que as interações com a outra criança, em PB, são mais lúdicas, menos focalizadas nos aspectos lingüísticos, permitindo, assim, talvez a instauração de um ambiente mais descontraído e propício à produção humorística. O foco, portanto, é no caráter dialógico-interacional de uma língua, e não em aprendizado de regras. Em alemão, L. aparenta estar menos descontraída e mais direcionada às atividades que realiza no decorrer da filmagem, além de mais atenta às questões que envolvem a língua, o que restringiria esse tipo de interação no quesito produção, mas não em compreensão. Dessa forma, percebe-se que nesse contexto há uma diferença nos tipos de interação em uma língua e outra: em termos de compreensão e de produção, há situações dialógicas distintas nas interações em ambas as línguas, que podem estar relacionadas a questões culturais, mas que não estão necessariamente ligadas ao domínio lingüístico.

**Palavras-chave:** humor, bilinguismo, aquisição da linguagem.

## Abstract

This research aims to analyze the understanding of the mood in the child L. (9 years), bilingual (Portuguese and German), from filming in which she interacts with her mother, in German, and with another child in Portuguese. The videos were transcribed according to the rules of CHAT tool, the CLAN program, designed for the project CHILDES (MACWHINNEY, 2000). For this analysis, we observed the language mechanisms that lead to understand the humour in both languages, from a dialogical discourse theoretical approach (Bakhtin, 1988,1997,1999) and studies on humour in the child's language (AIMARD, 1988; DEL RÉ, 2010, 2011, forthcoming). The theory by Bakhtin - for which the language is social and ideological, and according to which social practices influence the sense of relationship that people do things - it seems to meet the needs of the *corpus* in question has, as we took into account the contexts that involve interactions, as well as the subject and the verbal and non-verbal relations that are produced and that are established in different situations. Thus, the language can not be separated from its ideological content, because those are discursive and ideological brands that define the genre of this discourse. With regard to bilingualism, linguistic phenomenon complex and much discussed, it is put to understand the bilingual child as a person who acquires two languages simultaneously, before three years of age (HOUWER, 1990), regardless of the level of competence they have these languages (BULLIO, 2012). In these situations of shooting, where L. is in a natural, relaxed, which makes interactions in PB and German spontaneously, we start from the assumption that there is a distinction in the production and comprehension of humor, in both languages and if there were questioning domain difference in one of the languages by L .. Thus, from the analysis, we found that the interactions with the other child in PB, are more playful, less focused on the linguistic aspects, thus allowing perhaps the introduction of a more relaxed and conducive to the humor production. The focus, therefore, is the dialogical-interactive character of a language, and not in rule learning. In German, L. appears to be less relaxed and more focused on activities carried out during the shoot, and more attentive to issues involving language, which would restrict this type of interaction in the category production, but not understanding. Thus, one can see that in this context there is a difference in the types of interaction in one language and another: in terms of understanding and production, there are different situations in dialogic interaction in both languages, which can be related to cultural issues, but that are not necessarily linked to the linguistic field.

**Keywords:** language acquisition, bilingualism, humor.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CHILDES</b>	Child Language Data Exchange System
<b>CLAN</b>	Computerizes Language Analysis
<b>*L</b>	L. – criança bilíngue que compõe o corpus (dos 8 aos 9 anos)
<b>*MOT</b>	Mãe de L.
<b>*CHI</b>	L. nas transcrições
<b>*CHI 2</b>	Criança que interage com L.
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LE</b>	Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>1.1 Um olhar sobre a Aquisição da Linguagem .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 As ideias de Bakhtin e do Círculo nos estudos de aquisição da linguagem ..</b>	<b>23</b>
<b>1.3 A questão do Bilinguismo .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4 Sobre o humor no adulto e na criança .....</b>	<b>36</b>
<b>1.5 A cultura do humor na Alemanha e Brasil .....</b>	<b>47</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
<b>2.1 O estudo de caso .....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 O CLAN como ferramenta de transcrição.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 A natureza qualitativa e longitudinal da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
<b>2.4 Fios condutores de análise.....</b>	<b>57</b>
<b>2.5 Os episódios organizados por tipos .....</b>	<b>58</b>
<b>3. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
<b>3.1 Análise de dez episódios .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Discussão dos resultados.....</b>	<b>75</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

“Através da palavra defino-me em relação ao outro.”

Bakhtin (1997)

“O humor só se exprime e encontra seu verdadeiro sentido na relação com o outro.”

Del Ré (2011)

O presente trabalho se insere em uma pesquisa mais ampla que pretende realizar um estudo a respeito do humor em crianças (produção, compreensão, em crianças monolíngues e bilíngues, em contexto familiar e escolar). Coordenam esse estudo as profas. Dras. Alessandra Del Ré (NALíngua-CNPq), Aliyah Morgenstern (Université Paris 3), Christelle Dodane (Université de Montpellier 3<sup>1</sup>).

Diante disso, o ponto de partida para este trabalho é o estudo de caso da criança L. (9 anos), bilíngue, português e alemão, nascida na Alemanha e que veio para o Brasil com 1 ano e 6 meses de idade. O *corpus* desta pesquisa constitui-se, assim, de filmagens de L. em situações cotidianas nas quais interage separadamente com interlocutores em ambas as línguas. Em alemão, temos sempre a presença da mãe (de origem alemã e que se esforça para que L. não perca o contato diário com a língua, ainda que esteja em outro país) e em português, L. interage com uma criança brasileira, de mesma idade e falante de português (PB). Nosso objetivo, com base nesses dados, é desvendar se L. produz e compreende o humor nas duas línguas e quais os mecanismos languageiros que a conduzem a tal compreensão. Acreditamos que pelo fato de a criança ter menos contato com a língua/cultura alemã isso resulte em diferenças nesses processos, com uma dificuldade maior para o alemão. Além dessa hipótese preliminar, pensávamos que, se o domínio de cada língua por L. fosse diferente, essa situação poderia resultar em diferenças nos dois contextos de filmagem, em ambas as línguas.

L. é descrita na literatura como um caso de bilinguismo simultâneo, considerando que teve acesso às duas línguas, de forma bastante frequente, desde muito cedo – uma, o alemão, desde que nasceu, enquanto a outra a partir de 1 ano e meio de idade. Contudo, como veremos no item 1.2, não há um consenso no que se

---

<sup>1</sup> Esteve na FCLAR como professora visitante durante o período de junho de 2013 a agosto de 2014 com financiamento da Capes e de setembro a dezembro de 2014 com financiamento do Consulado Francês no Brasil.

refere à uma definição sobre este termo e não será nosso objetivo discutir a respeito de tais nomenclaturas.

Tendo, então, como tema, dentro de uma situação de bilinguismo, o humor, é interessante começar este trabalho pensando na trajetória desse tema ao longo do tempo para entendermos como ele tem sido visto até aqui pelos teóricos.

O humor se tornou um objeto de estudo reconhecido da Linguística há pouco tempo no Brasil (DEL RÉ, 2011); ainda que tenha compreendido estudos de Platão e Aristóteles, por exemplo, desde a Antiguidade Clássica, ele demorou a ser salientado no mundo acadêmico, especialmente no que diz respeito ao universo infantil. Tem-se o ano de 1976 como um grande marco com a Primeira Conferência Internacional Sobre o Humor. A esse respeito, Bakhtin (1997) propõe um panorama do riso no decorrer da Idade Média, tempo em que era visto como uma ação inferior, reservada aos seres corrompidos. Mas, no Renascimento, ele perde esse caráter inferior para ser considerado uma forma de expressão crítica e livre, iniciando assim, uma nova visão do tema. Esse pensamento possivelmente explicaria alguns dos motivos pelos quais o humor tenha levado tanto tempo para ser considerado objeto de pesquisa em nossa história:

“Humor é um elemento vital para a condição humana, mas raramente é escolhido como [tema](#) de pesquisa histórica séria. No entanto, uma olhada mais de perto em piadas e em fenômenos cômicos mostra que a natureza do humor muda de um período para outro e que essas mudanças podem nos fornecer importantes *insights* sobre o [desenvolvimento](#) cultural e social do passado.” (BREMNER e ROODENBURG, 2000, p.5)

Já no Brasil, temos Sírio Possenti (1994,1998, 2010) como um dos grandes estudiosos do tema, relacionado à análise linguística e discursiva. Ao autor (2010), ficam reservadas as discussões sobre a questão do humor linguístico e cultural na identidade das piadas e dos discursos humorísticos em nossa língua, bem como o campo humorístico enquanto objeto de estudo na área da linguagem. No entanto, seu foco, na maior parte dos artigos e livros, está voltado para o humor do adulto. Há muitos aspectos interessantes desse humor que citaremos na parte teórica, afinal embora haja diferenças entre os tipos de humor produzidos por eles e pelas crianças, o mecanismo que está na base dessas produções pode ser semelhante.

A respeito do humor na linguagem da criança podemos citar como referências de trabalhos o estudo que Freud (1905)<sup>2</sup> fez a respeito do chiste<sup>3</sup>, no qual ele trata dessa forma humorística, e também de outras, como por exemplo, o *nonsense*<sup>4</sup> e o gracejo. Para o autor “a transgressão da língua se faz em nome do riso.” (DEL RÉ, 2011, p. 38). Nesse estudo, Freud relaciona a produção do humor ao prolongamento do prazer, sendo esse o objetivo dos jogos humorísticos que descreve.

Ainda com relação ao humor infantil, partimos dos trabalhos de Bariaud (1983), Aimard (1988), e, em especial de Del Ré (2011), Del Ré et al (2010, 2014b) para uma abordagem dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1988,1997,1999), que servirá de base para a análise de episódios das situações interativas do *corpus*, levando em consideração o fato de que o sujeito se constitui enquanto tal, na e por meio da linguagem, na relação/interação sócio-verbal que ele estabelece com o outro<sup>5</sup> e com os outros discursos.

“Na verdade, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro.” (DEL RÉ, 2006, p.26)

A língua(gem) não pode ser separada de seu conteúdo ideológico, pois são exatamente essas marcas discursivo-ideológicas que definirão o gênero desse discurso. Assim, consideramos que o humor, expressão languageira que pode se manifestar sob diferentes gêneros, em diversas situações de comunicação, tem suas especificidades culturais, o que muitas vezes dificulta sua compreensão. É exatamente nesse ponto que buscamos avaliar: como a criança L., bilíngue e inserida em um contexto em que transita entre duas línguas e culturas tão diferentes entre si, consegue

---

<sup>2</sup> “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.

<sup>3</sup> Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, chiste é um dito espirituoso, geralmente de humor fino e adequado; gracejo. Vale ressaltar que, para Freud (1905), chiste e gracejo não são sinônimos, já que “à medida que esse gracejo adquire substância e valor, ele passa a ser considerado um chiste.” (Del Ré, 2011).

<sup>4</sup> Ainda segundo o dicionário Houaiss, *nonsense* se refere à palavra ou ação sem sentido ou coerência.

<sup>5</sup> Vale ressaltar que, para Bakhtin, o outro do qual ele trata não é individual, mas sim aquele que tem valor social, ideológico e que, em última instância, representaria a coletividade.

captar/compreender o humor presente em enunciados humorísticos e produzir nas mesmas condições. Assim, o contexto, a cultura e a relação que o sujeito estabelece com o outro são importantes questões que permeiam a análise dos enunciados humorísticos que compõem o *corpus* desse trabalho. Nesse sentido, traremos algumas reflexões sobre aspectos culturais do humor alemão e brasileiro no item 1.5 que tratam da questão do humor brasileiro e alemão que nos ajudarão a entender o contexto de algumas produções de L. e mesmo de seus interlocutores.

Desta forma, a teoria de Bakhtin - para a qual a linguagem é social e ideológica, e segundo a qual as práticas sociais interferem na relação de sentido que as pessoas fazem das coisas - parece ir ao encontro das necessidades que o *corpus* em questão apresenta, já que se pretende levar em conta os contextos que envolvem as interações, bem como os sujeitos e as relações verbais e não-verbais que são produzidas e que se estabelecem nas diferentes situações. Nesse sentido, buscamos fixar nossas discussões pensando em uma perspectiva sociocultural aliada a um pensamento bakhtiniano para discutirmos como esse sujeito interage e reage diante do humor.

Considerando que o trabalho do Círculo não tinha como foco a linguagem da criança, objeto da área de Aquisição da Linguagem e Bilinguismo, recorreremos a autores que dialogam com a abordagem bakhtiniana como Vygotsky, Bruner e também com autores que trouxeram a perspectiva para os estudos em Aquisição: François (2004, 1984, 1989, 2006), Salazar-Orvig (2010a, 2010b, 1999), Del Ré, De Paula, Mendonça (2014a e b).

É importante ressaltar que, ao procurarmos outros trabalhos feitos nessa área e sobre esses temas <sup>6</sup>, não encontramos estudos específicos que envolvam simultaneamente as questões da criança bilíngue e a sua relação com o humor; apenas três teses citadas na bibliografia <sup>7</sup> se mostraram interessantes como ponto de partida na medida em que tratam do processo de aprendizagem da criança bilíngue. Tal carência de estudos na área e a singularidade desta situação que envolve o uso de duas línguas não aparentadas, então, justificariam a elaboração de um trabalho desta natureza.

Além da preocupação de trabalhar com um tema pouco explorado no Brasil, este estudo busca contribuir, de um modo geral, com seus resultados, para o

---

<sup>6</sup> Nos bancos de teses: [www.teses.usp.br/](http://www.teses.usp.br/) e <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/> acessados em 12/06/2014.

<sup>7</sup> Flory (2008), Martins (2007) e Moura (2009).



aprofundamento das questões relacionadas à aquisição da linguagem, ao bilinguismo e ao humor (DEL RÉ, MORGENSTERN, DODANE, QUIMELLO, 2014b).

Dito isto, nosso trabalho se organiza em quatro capítulos. No primeiro, falaremos sobre a fundamentação teórica que norteou as leituras e as análises dos dados. Discorreremos, inicialmente, sobre a Aquisição da Linguagem, percorrendo algumas perspectivas teóricas a fim de situar o nosso ponto de vista, ancorado nos trabalhos de Bakhtin e do Círculo, de forma mais detalhada. Ainda nesse capítulo, reservamos um tópico ao bilinguismo, e a algumas teorias que o circundam, e outro, ao humor, a fim de apresentar um breve percurso de sua história e estudos relacionados a seu aparecimento no universo infantil. Por fim, trazemos um apontamento sobre o humor na cultura alemã e na brasileira.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para este trabalho, incluindo o uso da ferramenta CLAN e os fios condutores utilizados para análise, além de traçar o perfil de L., enquanto sujeito que inspira e norteia este trabalho.

O terceiro capítulo é reservado para apresentar dez episódios selecionados e as análises feitas a partir de seu estudo e discussão. Nele, buscamos manter um olhar linguístico-discursivo, para assim, a partir dos indícios verbais e não-verbais, podermos pensar na questão do humor e sua produção e compreensão no contexto de L.. Foi a partir, então, dos dados e exemplos encontrados que formulamos as categorias de análise – verbais ou não-verbais - que guiaram nosso trabalho e análise a fim de salientar a presença ou ausência do humor e suas características elementares.

Assim, o nosso objetivo é o de poder contribuir, ainda que de forma inicial, com os estudos na área de aquisição de linguagem, mais especificamente aqueles destinados ao humor da criança. Além disso, por meio do estudo desse sujeito (trabalho qualitativo<sup>8</sup>) podemos refletir sobre a sua constituição enquanto falante bilíngue, inserido em duas culturas bem distintas entre si, bem como o seu ‘lugar’ no campo do humor.

Ao final do trabalho, trazemos as nossas considerações finais acerca deste estudo e do sujeito em questão, e também traçamos possíveis encaminhamentos futuros para este trabalho, por meio de reflexões suscitadas durante o caminho percorrido até aqui.

---

<sup>8</sup> Isso porque a análise qualitativa nos permite analisar melhor as questões a respeito da singularidade do nosso *corpus*. Mais adiante, no capítulo 2, traremos maiores informações sobre a metodologia.

Em seguida, para concluir, encontram-se a bibliografia utilizada e os anexos referentes ao trabalho.

## Capítulo 1 Fundamentação Teórica

### 1.1 Um olhar sobre a Aquisição da Linguagem

O intuito deste capítulo é demonstrar de forma breve o percurso de algumas teorias na área da Aquisição da Linguagem para, finalmente, apresentar e delinear aquela que norteia a nossa pesquisa. Vale dizer que embora L. não se encontre mais em fase inicial de aquisição da linguagem, acreditamos que, de um modo geral, a aquisição de conhecimentos nunca cesse e, por essa razão e sobretudo no que diz respeito a uma questão que exige conhecimentos de mundo, bases culturais, como é o humor, o processo é contínuo.

As primeiras teorias partiram de um contexto empírico<sup>9</sup> para estudar tais questões linguísticas. A principal delas – o behaviorismo - tem como pilar a psicologia *behaviorista* e a linguística estrutural. Essa visão *behaviorista* predominou pelas duas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, tendo se inspirado nas teorias de aprendizagem dos psicólogos Watson (1924) e Skinner (1957), bem como na linguística estruturalista de Bloomfield (1933). Dentro dessa teoria, a criança seria considerada uma “tábula rasa”, podendo apenas adquirir a linguagem através do mecanismo de estímulo-resposta<sup>10</sup>, segundo Skinner. Nesse contexto, os reforços positivos incentivariam a criança a se manter na linguagem, enquanto os negativos seriam responsáveis por evitar determinados comportamentos linguísticos. Assim, segundo o *behaviorismo*, a língua seria, então, um conjunto limitado de estruturas básicas, que seriam colocadas em uso diante de um enorme número de variações possíveis.

Essa teoria seria a responsável por entender os eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais, obtidas a partir da pesquisa experimental. Com base nessa teoria proposta, a criança seria capaz de aprender hábitos e até mesmo adquirir a

---

<sup>9</sup> Em tal contexto, o conhecimento humano é adquirido por meio da experiência, sendo que a única capacidade inata seria aquela do estímulo-resposta.

<sup>10</sup> Doravante E-R.

língua<sup>11</sup>, sendo que a aprendizagem aconteceria por meio da repetição de estímulos e dos reforços positivos e negativos que teriam forte influência para a formação de hábitos. Dessa forma, para Skinner (1957), o comportamento verbal seria aquele “reforçado pela mediação de outra pessoa.”.

Ainda nesse contexto, Chomsky propõe então uma teoria a partir da sua crença na criatividade humana. Para ele, a linguagem humana ocorreria em dois níveis: em uma estrutura mais profunda, na qual o raciocínio se daria sem o uso de palavras; e uma mais superficial, que produziria nossa fala e escrita, por exemplo. O ser humano, dessa forma, com um conjunto limitado de regras e um conjunto finito de palavras, seria capaz de produzir um número infinito de palavras e frases. Assim, para ele, a capacidade inata para a linguagem, de produzir e estruturar frases, do ser humano torna-se, portanto, seu objeto de estudo, diferente do pensamento anterior que, e Chomsky passa a conceber a língua como algo externo ao homem.

Sua teoria foi igualmente muito questionada e por contemplar quase que exclusivamente a ideia de que as estruturas linguísticas já faziam parte da competência inata, o autor foi criticado por ter deixado de lado outros conhecimentos necessários para o processo de aquisição por uma criança. As críticas a Chomsky referem-se, igualmente, a mecanismos subestimados em sua teoria (imitação, informação, criatividade, entre outros), ao fato de ele não considerar o contexto de interação entre a criança e o outro.

Nesse momento, passaram a ser avaliadas, no contexto dos estudos sobre aquisição de linguagem, as teorias propostas por Piaget e Vygotsky que, embora não tivessem como foco a aquisição da linguagem, trouxeram muitas informações que de certa forma serviram aos pesquisadores de aquisição que buscavam mais informações para além do que havia proposto Chomsky.

Foram os psicólogos desenvolvimentistas que passaram a dar maior ênfase aos processos de desenvolvimento das habilidades que levariam o falante à aprendizagem de uma língua. Assim, Piaget e Vygotsky inspiraram ideias a respeito de que a aquisição da LM se daria pela capacidade humana em aprender com as experiências, partindo das interações nas quais o indivíduo está inserido.

Piaget (1961), enquanto psicólogo, ocupou-se em estudar o pensamento e o desenvolvimento da criança, colocando-a como um indivíduo que interage com o

---

<sup>11</sup> Esta, segundo Watson (1924), seria um tipo de comportamento, um hábito manipulável, adquirida através de condicionamento.

mundo físico que a circunda. Assim, para o autor, a aprendizagem da criança se daria por meio da solução de problemas que lhe são apresentados durante a própria interação com o mundo físico. Esse processo ocorre de forma ativa, sendo que o conhecimento da criança é, então, construído. Mas, para que tal desenvolvimento aconteça de forma satisfatória, Piaget descreveu estágios pelos quais se passa para atingir determinado nível de conhecimento, o que evidencia que o amadurecimento é essencial para tal processo. O primeiro estágio (Sensório-motor, de 0 a 2 anos) é o que precede a linguagem, o segundo (Pré-operatório, de 2 a 7 anos) é o responsável pelo aparecimento da representação e dos símbolos, o terceiro (Operatório completo, de 7 a 11 anos) corresponde ao desenvolvimento da lógica e, por fim, o quarto estágio (Operatório-formal, entre 11-12 anos) no qual a criança já estabelece um pensamento sistemático, racional, abstrato e dedutivo.

É importante ressaltar que esses estágios descritos por Piaget já foram muito discutidos e criticados, entre outros fatores pois os experimentos que definiram tais estágios não utilizaram uma linguagem adequada à criança, o que trouxe confusão e ambiguidade para as perguntas utilizadas nos testes com as crianças de diferentes idades (PINTER, 2011). Além disso, o fato de ele ter observado apenas o desenvolvimento de seus filhos para estabelecer esses estágios levantou questões sobre as idades generalizadas por ele para se passar por esses estágios. Ainda assim, para a questão de ensino e aprendizagem de uma língua, a ideia de que o indivíduo seria ativo no seu processo de aquisição/aprendizagem, desenvolvendo-se por meio de sua interação com o meio físico, foi de grande contribuição para a área de aquisição.

Ainda nesse contexto, ressalta-se também a teoria de Vygotsky, outro psicólogo estudioso do pensamento infantil, que defendia a ideia de que seria a constante interação da criança com as pessoas ao seu redor a responsável pelo seu aprendizado. Para ele, portanto, o adulto seria o mediador entre a criança e o mundo. Dessa forma, a aprendizagem dependeria da acessibilidade ao conhecimento, que por sua vez, é possível através da ajuda de um adulto (pais, professores etc.), sendo que ela ocorre por meio de signos (característica esta propriamente humana). Nas palavras do autor, temos que:

“Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base para uma forma nova e superior das atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais.  
(VYGOTSKY, 2007, p.18)

Nessa perspectiva, Vygotsky postula, então, que as crianças possuem um determinado nível de desenvolvimento real por meio do qual elas conseguem realizar atividades sozinhas, sem a necessidade de um mediador para ajudá-las, o que indicaria um amadurecimento em tais funções. Por outro lado, quando as crianças se deparam com atividades que não conseguem desenvolver, isso significaria que elas estariam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o que resulta na necessidade de ajuda proveniente de um mediador, adulto ou professor, por exemplo, a fim de conseguir completar tal atividade. Esse conceito ressalta a ideia de que o desenvolvimento intelectual das crianças se dá por meio da interação com seus mediadores, bem como da relação com o ambiente ao seu redor. O que o diferencia de Piaget, portanto, seria o fato de que, para este último, a aprendizagem da criança seguiria um processo individual, enquanto para Vygotsky tal processo seria resultante da interação dela com as outras pessoas, obtendo um caráter social.

Nos Estados Unidos, seguindo o conceito de ZPD, Bruner (1991) desenvolveu a ideia de *scaffolding*, termo que denomina a ajuda que as crianças recebem, quando estão na ZPD, de um mediador. Este deve ser responsável por facilitar e apresentar estratégias para que a criança seja, então, capaz de solucionar o problema apresentado. Dessa forma, Bruner se coloca como uma grande referência no estudo da interação entre a criança e seu interlocutor (que, muitas vezes, será o seu mediador na ZPD). De acordo com o autor, a linguagem será adquirida pela criança por meio do processo de interação com o adulto, dominando as estruturas linguísticas que são refletidas nas estruturas de ação e atenção.

Bruner também ressalta a brincadeira, o jogo como forma de interação no processo de aquisição da linguagem. Isso por conta de seu caráter dialógico que é definido pela relação entre adulto e criança, sendo que o primeiro assume o papel de tutor nesse processo de aprendizagem. É exatamente através desse caráter interacional e lúdico que a criança conseguirá desenvolver as funções linguísticas, já que por meio do jogo (que alterna atenção e ação), a comunicação, as funções gestuais e posteriormente verbais serão desenvolvidas por ela.

“Para Bruner, quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como, onde, para quem e em que circunstâncias.” (DEL RÉ, 2011, p.24)

Assim, o autor mostra que a tutela é essencial para o desenvolvimento e aquisição da linguagem pela criança, já que o tutor é capaz de enxergar determinada solução para os problemas ou tarefas e pode criar estratégias que a conduzam a chegar a tal resolução. Para que o tutor consiga obter sucesso na condução de uma criança, ele precisa ter em mente qual a melhor forma para conduzi-la nessa tarefa, bem como em qual grau de desenvolvimento ela estaria.

Ainda como contribuição de Bruner temos a questão dos formatos postulada por ele, observados na linguagem trocada entre mãe-bebê. Esse conceito no qual um enunciado pode desencadear um formato específico sugere um modelo de interação. Porém, para que isso ocorra, o formato tem que ser conhecido pelos seus interlocutores. Assim,

“Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem.” (BRUNER, 1984)

Portanto, de acordo com o autor, tais formatos são inicialmente determinados pelo adulto na interação com a criança. Essa interação é transformada em rotina, possibilitando que os objetivos do adulto e da criança sejam coordenados pela divisão do trabalho e da iniciativa. Para chegar a tal resultado, o autor acompanhou quinzenalmente duas crianças, dos 5 ao 24 meses. Ao analisar os dados, constatou, portanto que era a partir da interação mãe-bebê que a criança ia progressivamente se posicionando nos diálogos, até mesmo alternando papéis.

Dessa forma, a linha de pensamento interacionista se coloca como uma teoria que entende a criança como um indivíduo que participa ativamente do processo de aquisição, por meio da interação com o outro, não só o adulto, mas outra criança – diferentemente das teorias anteriores que consideravam a criança como um ser passivo.

Como uma ramificação de tal teoria, apresenta-se também o sociointeracionismo, no qual essa interação entre criança e o interlocutor tem um papel fundamental para o processo de aquisição.

Nessa vertente, os trabalhos de Lemos (1982) dialogam com essa teoria, em concordância com a ideia de que o processo que ocorre entre mãe-bebê é dialógico, isto significa que é no âmbito do diálogo que tudo acontece. Ainda neste momento, Lemos define a teoria como interacionista, sendo que entende interação como o contexto comunicativo no qual naturalmente a linguagem aparece para a criança. A criança, a partir da mediação do outro, se constrói por meio da linguagem, incorporando, assim, o conhecimento de mundo.

No entanto, sobretudo a partir desses dois trabalhos, De Lemos (1992, 1995 e 1999) começa a repensar sua teoria, e a reconhecer, partindo da releitura de Saussure e Lacan, que não existiria uma construção do conhecimento através da aquisição da linguagem, pois a criança possuiria a mesma estrutura que o adulto; a Língua aqui é quem captura a criança (e não o contrário).

Partindo então desse percurso que apresentamos até aqui, e que traz questões como a importância do contexto para as produções infantis, da interação, do diálogo, vamos nos aproximando das noções que servirão de base para esta pesquisa. Acreditamos, portanto, que tanto a criança quanto seu interlocutor seriam sujeitos dessa interação dialógica, sendo que essa própria criança também se colocaria como sujeito ativo na construção dos conhecimentos que lhe permitem entrar na língua(gem). As ideias sociointeracionistas de dialogia, interação social vão ao encontro daquelas propostas por Bakhtin<sup>12</sup>, cujas ideias (juntamente com as ideias do Círculo), de forma geral, compõem a base teórica para este trabalho (DEL RÉ, 2014 a e b).

Dessa forma, segundo tal perspectiva, o nosso discurso, as nossas palavras inexistem isoladamente. Elas se baseiam, portanto, no discurso do outro. Assim, os mecanismos e as capacidades linguísticas primeiramente serão adquiridos a partir da interação com a mãe<sup>13</sup>, que faz o papel de mediadora entre a criança e o mundo.

---

<sup>12</sup> Isso porque, para o autor e o Círculo, o sujeito se constitui como tal na e por meio da linguagem, sendo a dialogia entre esse sujeito e o outro a base de seu pensamento.

<sup>13</sup> Lemos, 1992.

Parece, então, ficar claro que os papéis da interação e da dialogia<sup>14</sup> são fundamentais tanto para o processo de aquisição da linguagem quanto para este trabalho.

Vale ressaltar que, até o momento, nenhuma teoria conseguiu sozinha responder a todas as questões que se referem à linguagem da criança, e a abordagem que adotamos aqui não é uma exceção. Trata-se de um ponto de vista – entre outros – que vai dar conta de responder a algumas questões, mas o fato de fazermos dialogar autores que não são necessariamente da mesma perspectiva pode contribuir para ampliar o número de respostas.

## 1.2 As ideias de Bakhtin e do Círculo nos estudos de aquisição da linguagem

Segundo Bakhtin, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, o estudo de uma língua viva deve considerar o fato de ela ser algo que está em constante processo evolutivo e, por isso, deve ser tratada como algo concreto, já que é utilizada pelo falante e que, em cada contexto e/ou situação, pode despertar uma significação diferente para a fala. Somado a isso, temos que a palavra sempre é constituída por uma ideologia, carregando em si um determinado conteúdo. Dessa forma, não existe palavra ou discurso neutro, mas sim estes são mais um elo na cadeia da comunicação verbal. O enunciado concreto, portanto, corresponde ao presente, no momento em que é dito, mas, ao mesmo tempo, remete ao passado, pois é uma resposta a um outro, e ao futuro, porque pensa no receptor que o receberá.

Assim, a partir disso, ressaltamos a necessidade de olhar para os enunciados encontrados no *corpus* não como fatos isolados, mas como elos que compõem uma cadeia enunciativa responsável pela interação entre o sujeito e o outro. Ainda que tenhamos que recortar essas interações para fins desta pesquisa, para podermos analisá-las em episódios, não podemos deixar de considerar a cadeia de enunciados e o contexto em que se encontram para realizar tal análise. Além disso, em se tratando do humor, é necessário olhar para a cena completa, já que os enunciados humorísticos ocorrem na descontinuidade<sup>15</sup> originada no desencadeamento do discurso, e, portanto, temos que olhar para a cena como um todo, e não de forma isolada.

Sobre a questão de não haver um discurso neutro e ainda sobre a aquisição da linguagem, segundo os autores, nem mesmo nesse processo existe a “pura

---

<sup>14</sup> Para Bakhtin e o Círculo, essa noção de dialogia vai além do diálogo face a face.

<sup>15</sup> A questão da descontinuidade será abordada no capítulo, item 4, a respeito das categorias de análise.



sinalidade”, ou seja, um sinal por um sinal apenas, porque as formas linguísticas, ainda que nesse momento inicial de produção, são orientadas por um contexto, e portanto, cada uma terá um sentido diferente, bem como um valor linguístico. Ainda nessas questões, temos que:

“Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade linguística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.” (BAKHTIN, 1988, p.95-6)

Ou seja, só “enxergamos” os sinais e tentamos reconhecê-los quando estamos diante de uma língua estrangeira e que, conseqüentemente, ainda não dominamos. Do contrário, isto é, na língua materna, o reconhecimento dá lugar à compreensão, o sinal é absorvido pelo signo e a palavra não pode, portanto, ser assimilada a partir de seu sentido no dicionário, mas sim como uma parte da estrutura concreta da enunciação. Dessa forma, fica mais clara a linha que separa a(s) língua(s) que pode(m) ser adquirida(s) – materna – e aquela(s) que é (são) assimilada(s) – estrangeira(s). E é por isso que, na língua nativa, a palavra “é percebida como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (p.102), pois o seu sentido sempre é determinado pelo seu contexto. Enquanto isso, na língua estrangeira, que é aprendida de maneira mais sistemática, em sala de aula, tende-se a olhar para a palavra a partir de seu significado isolado, de dicionário, o que se torna um impasse, já que, na fala, ou seja, na língua concreta, ela sempre vem desprovida de um contexto que a determina. A nossa tendência é sempre procurar para cada palavra estrangeira, uma correspondente em nossa língua materna, o que, muitas vezes, torna-se inviável, seja por questões lexicais, culturais e/ou ideológicas que envolvem as diferentes línguas. Porém, para o sujeito bilíngue, essa dificuldade não parece se fazer presente, já que, em teoria, ele possui duas línguas maternas, transitando por elas de forma natural e contextualizada<sup>16</sup>.

Sobre a dinamicidade da língua, segundo Bakhtin e o Círculo, seria um erro olhar para a língua viva, ainda que seja estrangeira, como se ela fosse algo estanque, com o sentido “completo”, já que, na verdade, qualquer “língua vive e evolui

---

<sup>16</sup> Mas, como veremos adiante, essa questão não parece ser tão simples assim considerando o fato de L. se comportar, por vezes, como um aprendiz de LE.

historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual abstrato” (BAKHTIN 1988; p.127).

É a partir dessas colocações que se situa nosso objeto de pesquisa, pois a ideia é olhar para este *corpus* coletado enquanto cadeias de enunciados que estão interligados e que compreendem diferentes contextos linguísticos, que se apresentam em diferentes interações verbais e que nos apontam as questões que envolvem a compreensão ativa da língua, mais especificamente, aquela que envolve o humor.

Ainda nessa temática da aquisição da linguagem:

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal (...). É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (p.109-10) (...) “O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.” (BAKHTIN, 1997, p.110)

Ou seja, é a partir das postulações acima que se pode afirmar que o sujeito se desenvolve na e pela linguagem, já que é pela língua que ele se define enquanto tal diante do outro, ou em última instância, diante da coletividade que o cerca. A linguagem, social e ideológica, é o que o constitui enquanto sujeito e que garante a sua consciência.

“Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como patê das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (...) A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase que exclusivamente associados à expressão escrita).” (BAKHTIN, 1998, p.96)

Temos, então, que a língua é um sistema concreto cujo sentido é determinado pelos múltiplos contextos nos quais ela pode estar inserida, e assim, para que haja a sua compreensão, locutor e receptor devem estar imersos no seu sistema. Logo, as palavras nunca podem ser entendidas fora de um contexto de atuação (situação errônea que se repete nos cursos de língua estrangeira, por exemplo), porque, como já afirmado anteriormente, elas são sempre ideológicas, carregam um conteúdo histórico e social dentro delas, e além disso, existem porque são uma resposta a uma outra palavra. As formas linguísticas são parte de uma cadeia de enunciações precisas e não podem ser analisadas separadamente, fora do contexto ao qual pertencem. Dessa forma, pretendemos analisar o *corpus* da pesquisa em questão respeitando essas premissas, já que o sentido de uma enunciação só pode ser dado mediante o seu contexto. As falas da criança L., portanto, só nos interessam dentro do desenrolar que estabelecem com seu interlocutor e diante das respostas que suscitam. É o resultado dessa alternância de papéis – locutor e receptor – que nos interessa como análise.

Temos então que, para Bakhtin, é na palavra e na linguagem como um todo que se pode notar as relações sociais, já que a palavra não existe fora de sua função de signo. Portanto, é apenas na linguagem que conseguimos representar a nós e ao nosso mundo. A língua, vista como um processo dialógico e ideológico depende da interação organizada entre dois sujeitos para que, enfim, possa funcionar. É neste ponto que temos o encontro entre o que foi pensado por Bakhtin e o Círculo, como também por Vygotsky. Em ambas teorias, o desenvolvimento da linguagem seria um resultado das interações sociais dos indivíduos, sendo só a partir dessa troca a ocorrência da aprendizagem.

Ao afirmar que não há palavra neutra, os autores mostram que toda a palavra, dentro de um enunciado, é dotada de um conteúdo ideológico, e que, além disso, ela só existe pois suscita uma resposta a um outro enunciado. Ora, se a enunciação faz parte de uma cadeia de comunicação verbal, ela estará sempre funcionando como resposta a outros enunciados, bem como solicitando “contrapalavras” de seus receptores, pois da mesma forma, não existem interlocutores abstratos, a palavra sempre se dirige a um interlocutor específico, ainda que em última instância, ele represente a coletividade. “Mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe.” (BAKHTIN, 1988; p.117).

É por essa natureza dos enunciados, compostos sempre por conteúdos ideológicos, que reagimos em resposta a eles. Da mesma forma que o enunciado

sempre é direcionado a um outro, nunca a esmo. Porém, para compreendê-lo, é necessário que o receptor consiga entender a forma linguística em um contexto concreto, bem como a sua significação em uma enunciação particular. A compreensão é, então, ativa e o sentido de uma enunciação pode sempre se modificar diante de um receptor, já que quem dá o “acabamento” para o diálogo é o receptor. É por isso que a compreensão é também ativa, e não passiva, e interfere diretamente no sentido da comunicação verbal.

Sobre a compreensão, temos que ela é ativa<sup>17</sup> e constitui-se enquanto uma forma de diálogo, pois ao compreender o enunciado do outro, eu oponho a palavra do locutor com a minha “contrapalavra”. Assim, para o autor, não existe papel passivo na comunicação, mas sim uma alternância nos papéis de locutor e receptor, porque ambos atuam ativamente em suas posições. Logo, o papel da compreensão é extremamente importante quando se trabalha com a questão do humor, já que só podemos dizer que um enunciado humorístico teve a conivência<sup>18</sup> dos interlocutores se a compreensão ocorreu de forma efetiva. Para que isso ocorra, é necessário que os participantes desses enunciados compartilhem as ideologias, a cultura e as questões linguísticas e não-linguísticas envolvidas para que o efeito humorístico se faça compreensível.

Pensando no sujeito bilíngue deste estudo, para que ele produza e compreenda o humor nas duas línguas pelas quais transita, é necessário que ele participe ativamente desses processos, buscando seu conhecimento de mundo, discursivo-linguístico e cultural para isso. Do contrário, quando essa compreensão ativa não ocorre, o efeito humorístico não se completa.

Finalmente, temos que a significação de um enunciado é reiterável e só se realiza no processo de compreensão ativa desse receptor, ou seja, depende dele também, e não só do locutor. É por isso, então, que o sentido sempre se modifica na compreensão ativa do receptor. Aí reside a questão da decodificação: compreender a forma linguística em um contexto concreto e sua significação em uma enunciação

---

<sup>17</sup> A ideia de compreensão ativa pensada pela teoria bakhtiniana entende tal mecanismo de forma que o interlocutor que participa da interação dialógica participa ativamente do processo, sendo capaz de esboçar uma resposta, bem como apreender o tema. Esse mecanismo seria então responsável pelo locutor que procura uma contrapalavra, ou seja, uma réplica que poderá ser exposta na interação em que está inserido.

<sup>18</sup> A questão da conivência será abordada no capítulo, item 4, a respeito das categorias de análise.

particular. A interação verbal é, portanto, realidade fundamental da língua. Por fim, o autor conclui:

“A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. (...) a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.”  
(BAKHTIN, 1988 - p.126) (Grifos nossos)

Em “Discurso na vida e discurso na arte”, Bakhtin (1976) coloca que a interpretação de um discurso depende do “lugar” onde estão o locutor e o receptor, ou seja, a interpretação depende sempre da colaboração ativa de seu receptor, pois o “querer-dizer” do autor (locutor) precisa passar pela compreensão para só então ter um acabamento, ainda que seja provisório. Esses mecanismos de produção e recepção passam também pelos sujeitos e só se efetivam quando o conhecimento daquilo que se fala é partilhado por falante e interlocutor.

É importante lembrar que o conteúdo é produzido dentro do próprio discurso e passa sempre pela visão do sujeito, que, por sua vez, leva sempre em conta o ouvinte a quem direciona a sua fala e escolhe a palavra pelo seu valor ideológico e social, e não a partir de sua significação estanque no dicionário.

O enunciado concreto, portanto, desenvolve-se na interação social entre os participantes da enunciação, reafirmando a sua natureza social e apontando para a ideia de que o sujeito está sempre em construção na sua relação com o outro, é ativo sendo que a voz desse outro o ajuda a compor a sua própria produção. Finalmente, o autor expõe que a questão do certo e errado (das formas linguísticas) no enunciado é apenas de caráter pedagógico, pois existem inúmeros usos possíveis (que diferem dos chamados “usos corretos”), observando que a chamada “língua padrão” tende a aparecer na escrita e não na fala.

O enunciado, definido como um elo na cadeia de comunicação verbal, cujas fronteiras determinam-se pela alternância dos falantes, está sempre repleto de ecos e lembranças de outros enunciados (BAKHTIN, 1997). Esta alternância dos falantes também é reiterada como forma de acabamento de um discurso que permite a possibilidade de resposta e a compreensão responsiva do interlocutor. O ouvinte

recebe e compreende a significação e assume uma postura responsiva ativa (que está em funcionamento o tempo todo). Ora, para que o humor seja efetuado em um discurso, essas premissas “bakhtinianas” são necessárias, pois ele só tem seu sentido completo quando há a compreensão ativa dos sujeitos envolvidos, a convivência. Do contrário, o sentido e o efeito humorístico se perdem no contexto.

A partir dessas discussões, o autor postula a questão dos gêneros do discurso, que seriam aqueles tipos relativamente estáveis de enunciados (cuja variedade é infinita).

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos e tivéssemos que criá-los toda vez no processo da fala, a comunicação verbal seria impossível” (BAKHTIN, 1998 - p.301-2)

Dessa forma, é importante ressaltar que é o intuito discursivo, ou seja, o querer-dizer do autor/locutor que determina o enunciado. Só depois disso é que este discurso poderá se adaptar e se ajustar ao gênero escolhido. É necessário, portanto, que haja um tratamento exaustivo, isto é, um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva por parte do receptor. Trata-se, assim, da ideia de que é “através de enunciados concretos que a língua penetra na língua” (BAKHTIN, 1997; p.282). Logo, temos um sujeito que se faz na e pela linguagem e é sob este olhar que pensamos no sujeito do discurso/criança bilíngue que analisamos.

Cabe aqui ressaltar que essa linha de pensamento proposta por Bakhtin pode ser aproximada da questão dos formatos proposta por Bruner (BUENO, PAULA, HILÁRIO p.32, *in* DEL RÉ, 2014). Apesar de tal aproximação não ter sido feita pelos autores, ela ganha sentido quando percebemos que além de semelhantes, elas se completam (ainda que o ponto de partida de Bakhtin não tenha sido a linguagem da criança, enquanto o de Bruner, sim). Assim, para o autor russo, os gêneros se dariam na esfera das atividades, e seriam compostos por forma, conteúdo e estilo. Dessa forma, em paralelo ao que postula Bruner, Bakhtin propõe que seria por meio das enunciações que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva que a nossa língua materna chega até nós.

Além do querer-dizer de um enunciado, que torna-se necessário para a produção e entendimento do humor, a entonação utilizada pelo sujeito também deve

ser pensada em tal contexto. Logo, vale ressaltar que o conceito de *entonação expressiva* que pretendemos usar neste trabalho é aquele descrito por Bakhtin como o limite entre o verbal e o não-verbal. Ela estaria, dessa forma, tão revestida de sentidos que mesmo que esteja fora do enunciado, tem existência, e ainda que uma palavra esteja isolada de um contexto, se tiver uma entonação expressiva, tornar-se-á um enunciado completo. Segundo o autor:

“A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação. “  
(BAKHTIN, 1988, p.15)

Para ele, então, por meio da entonação é que se dá a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. Este pode ter seu significado alterado dependendo, por exemplo, da entonação a ele aplicada. No discurso humorístico, tal recurso é amplamente utilizado, já que o funcionamento de tal esfera pode depender da entonação expressiva utilizada pelo interlocutor.

Ainda sobre os elementos não-verbais, temos segundo Bakhtin que:

“a entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência. Eles não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social.”  
(BAKHTIN, 1988, p.16)

Assim, tendo em vista esses conceitos de Bakhtin e do Círculo, podemos levantar a hipótese de que o humor seria considerado uma esfera, já que se encontra em uma área mais ampla, e nele circulam vários outros gêneros, como a piada, que possui uma construção e um estilo próprios.

Pensando no humor, então, além da entonação que é importante para tal recurso, temos também a questão do *projeto de dizer*, o querer-dizer, que é descrita

por Bakhtin (1929). Se para o autor e o Círculo o sujeito é sempre ativo, ou seja, não-assujeitado, ele precisa criar estratégias ao desenvolver o seu discurso, sendo que é por meio delas que ele traça o seu projeto de dizer. Deve haver, portanto, o reconhecimento de que o diálogo é uma ação conjunta e por isso exige que tal projeto leve em consideração a existência do outro. É o caráter dialógico da linguagem que permite que ela seja um meio de produção e reprodução de sentidos. Para seu projeto de dizer, o sujeito deve levar em conta não só a existência desse outro - seu interlocutor - como também o contexto em que se encontra, o conjunto de saberes que é partilhado entre eles para que possa fazer escolhas que lhe possibilitem (re)construir os sentidos que pretende a partir de seu discurso

Por fim, é nessa possibilidade infinita de gêneros – descrita por Bakhtin - que podemos encontrar também aqueles enunciados que determinam o discurso humorístico, que são marcados pela descontinuidade no contexto da fala que culmina, quando seu sentido humorístico se completa, no riso. A partir dessas questões, portanto, que envolvem a esfera em que se encontra o discurso humorístico, bem como a compreensão e participação ativa dos interlocutores e essa relação dialógica com a língua, que pretendemos olhar para o *corpus* do presente trabalho, já que na visão bakhtiniana a linguagem é o fio condutor de tudo.

### 1.3 A questão do Bilinguismo

“[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p.44)

O sujeito bilíngue é aquele que tem a experiência de adentrar duas culturas, duas ideologias, ao falar e ao vivenciar essas duas línguas que o circundam. Assim, ele se coloca como um indivíduo que se constituirá ricamente nesses dois contextos, já que tal constituição, a partir dos conceitos de Bakhtin, dá-se de forma dialógica, construída a partir da língua, organismo social. Nesse contexto do bilíngue, este



internalizará, por meio dessa interação social, a cultura, as regras, os costumes e os comportamentos sociais aos quais está exposto.

É importante notar que, diante de tal complexidade, este fenômeno linguístico é bastante discutido, sendo difícil encontrar um consenso entre os autores que abordam esse tema (MEGALE, 2005).

Para Bloomfield (1933), por exemplo, o bilinguismo seria definido pela capacidade nativa de controlar duas línguas simultaneamente. Por outro lado, temos que para Weinreich (1953) a concepção de tal fenômeno estaria ligada ao uso alternado de duas línguas. Diferentemente do que postulam tais autores, para Saunders (1988) um sujeito que possui domínio em duas línguas já poderia ser classificado como bilíngue, enquanto para Grosjean (1997) tal definição se aplicaria àquele que faz uso de duas línguas nos diferentes contextos de seu cotidiano. Ainda para Houwer (2009), a aquisição bilíngue estaria relacionada a situações em que temos crianças que escutam e falam duas línguas desde seu nascimento, ou seja, apreendem tais como duas línguas maternas, mesmo que para a autora não seja relevante a cronologia em que essas línguas começam a ser ouvidas pela criança, não havendo necessidade de utilizar termos como primeira ou segunda língua. Ou seja, segundo autora, existem muitas situações e possibilidades nas quais uma criança pode se tornar bilíngue, portanto a classificação não pode ser estritamente definida.

Houwer (2002) questiona a teoria de Slobin (1973) pelo fato de, segundo ela não existir uma diferença fundamental entre a aquisição monolíngue e bilíngue, já que são pequenas as evidências empíricas que apoiariam tal postulação. Assim, após três décadas, muitos estudos puderam discutir a respeito da questão da similaridade fundamental ou diferença entre o desenvolvimento da linguagem bilíngue e monolíngue. E é por meio desses apontamentos, feitos a partir da análise de um banco de dados de crianças de 0 a 3 anos e meio, que se pode concluir, a partir de fortes evidências, que crianças monolíngues e bilíngues, na essência, passariam pelo processo de desenvolvimento da linguagem primária de forma fundamentalmente similar. Tal processo parece ser indiferente diante do fato de a criança estar crescendo com duas línguas ou apenas uma.

Ainda segundo a autora, crianças que crescem em um ambiente monolíngue começam falando a língua que elas escutam desde o nascimento, enquanto aquelas que se desenvolvem em um contexto bilíngue podem não começar falando uma das línguas que elas têm escutado. Não seriam incomum para crianças crescidas em

ambiente bilíngue entenderem duas línguas, porém falarem apenas uma delas. Assim, nem toda exposição bilíngue resulta no bilinguismo ativo (HOUWER, 1999).

A partir de tais estudos, tem-se hoje que crianças que foram frequente e regularmente expostas a duas línguas desde o seu nascimento e que realmente falam duas línguas não são diferentes daquelas que cresceram apenas com uma língua. A maior diferença, por outro lado, entre os bilíngues ativos e os monolíngues é que os primeiros são capazes de se fazer entender nas duas línguas, enquanto os outros não. Exceto essa observação existem mais similaridades do que diferenças em ambos os processos de aquisição. Assim, temos que ambas crianças mono e bilíngues podem cometer “desvios” gramaticais, usar neologismos que soem estranho, usar palavras com significados diferentes, entre outras especificidades, no processo de desenvolvimento linguístico.

Apesar da parcela de semelhança entre as formas de aquisição mono e bilíngue, vale acrescentar que a segunda possui um propósito de comunicação um pouco diferente da primeira, já que as crianças bilíngues sabem desde muito cedo quando utilizar as duas línguas e o quanto elas podem, ou não, misturá-las, mesmo diante de interlocutores desconhecidos (LANZA, 1997b). Ainda de acordo com Lanza (1997b), crianças bilíngues utilizam suas línguas no mesmo processo de socialização que as monolíngues.

Diante dessa diversidade de pontos de vista, adotamos a noção que considera o bilíngue como um sujeito que adquire duas línguas simultaneamente – como descrito por McLaughlin (1978), sendo aquele que recebe o *input*<sup>19</sup> de duas línguas ao mesmo tempo – antes dos três anos de idade (HOUWER, 1990) – e, assim como apontado por Bullio (2012), não nos interessa aqui seu grau de competência em tais línguas. Houwer ainda acrescenta a essa descrição do bilíngue simultâneo a ideia de que aquela criança que for exposta a essas duas línguas desde o nascimento possuirá duas línguas maternas. Este, no entanto, não seria o caso de L., que compõe nosso *corpus*, já que ela receberá efetivamente o *input* do PB apenas após os 6 meses de idade. Segundo essa autora, L. então encaixar-se-ia na categoria aquisição bilíngue de segunda língua. Nesse caso, são aqueles que recebem o *input* da segunda língua após o primeiro mês de idade, mas antes dos dois anos. Por ser um assunto controverso na literatura, portanto diante de tantas concepções sobre o bilinguismo, neste trabalho,

---

<sup>19</sup> Vale ressaltar aqui que o uso que fazemos desse termo não está ligado à concepção de Chomsky.

pretendemos nos focar na ideia de que o bilíngue seria caracterizado como um sujeito que domina duas línguas, não importando aqui o seu grau desse domínio, já que existem inúmeras variáveis no contexto, como cultura, contexto individual, interpessoal etc., assim como apresenta Grosjean (2010).

Além das questões citadas, tal autor nos coloca três estágios diferentes da criança bilíngue:

1º estágio: quando a criança reconhece as duas línguas, mas produz em apenas uma delas, dependendo da situação enunciativa na qual se encontra;

2º estágio: ocorre um maior número de *code-switching*, ocorrendo a mistura das línguas<sup>20</sup>; e, por fim,

3º estágio: a criança produz conscientemente em ambas as línguas.

Sobre essa postulação de existência de estágios de desenvolvimento da criança, pensamos nela apenas como um ponto de partida, e não como uma regra a ser seguida. Isso porque o desenvolvimento linguístico de uma criança, principalmente se esta for bilíngue, será único, singular, já que dependerá de uma série de fatores que variáveis que podem influenciá-lo, tais como a relação que estabelece com os falantes a sua volta, o ambiente e o contexto sociocultural no qual está inserida. Nesse sentido, esses são pouco eficazes ao pensarmos em indivíduos que são, em sua essência, singulares.

A questão do *code switching* também tem sido amplamente discutida, ainda que existam diferentes olhares para este termo. Temos, assim, em Grosjean (1982) que tal concepção seria empregada em casos em que o indivíduo utiliza mais de uma língua na mesma interação. Ainda segundo o autor, essa mudança pode ocorrer em uma palavra, sentença ou várias sentenças podem aparecer de forma alternada em uma interação. Tal recurso é utilizado por várias razões, mas o mais comum seria como um recurso útil para completar a comunicação de uma mensagem, já que a mudança pressupõe que seu interlocutor irá compreender. No caso de L., isso se faz mais frequente nas interações em alemão, já que ela sabe que, ao utilizar uma palavra em português, a sua interlocutora, a mãe, compreende ambas as línguas. No contexto das interações em português, não identificamos, nas gravações, nenhum uso de *code*

---

<sup>20</sup> Essa mistura de línguas que pode ocorrer pode ser considerada para alguns teóricos como um aspecto negativo. Mas, neste trabalho, não faremos uma discussão dessa natureza.

*switching*. Podemos imaginar que essa ausência, provavelmente, seria resultado de uma combinação de fatores: a) a criança interlocutora em tais contextos não compreende a língua alemã; b) é menos provável, devido à maior dominância do PB em seu cotidiano, que L. precise encaixar uma palavra de alemão nas suas interações. Para exemplificar:

\***CHI:** Mach nix, wir sind schon „satisfeitos“. Wie sagt man das?<sup>21</sup>

E ainda segundo este autor, a criança bilíngue pode possuir uma língua dominante que será aquela falada com os pais. Porém, dependendo de seu contexto e de sua necessidade, o bilíngue aprende a se adaptar conforme as situações em que encontra, como no caso de estar em um ambiente em que as pessoas são monolíngues ou em outro em que elas são bilíngues. Seria essa necessidade de se comunicar, proveniente de seu ambiente, que faz com que o bilinguismo se desenvolva. Segundo Grosjean, observa-se que:

“Bilíngues utilizam suas línguas com propósitos diferentes, em diferentes momentos, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida geralmente pedem línguas diferentes.” (GROSJEAN, 2010, p. 125. Tradução nossa)

Para ele, então, bem como para nosso trabalho, o bilíngue se coloca como um enunciador que possui competência para fazer uso de duas línguas diferentes dependendo do contexto, do seu interlocutor e da situação em que se encontra.

Aqui também cabe uma reflexão sobre o caso de L., que pode ser considerado, de acordo com a literatura, como bilinguismo clássico, mas que, devido ao contexto no qual ela está inserida, acaba apresentando características e “desvios” gramaticais próximos aos de um aprendiz de alemão como LE. Pensamos que tal situação pode ocorrer pelo fato de L., apesar de ter tido contato com o PB e o alemão desde antes dos dois anos de idade, por viver há mais tempo no Brasil e ter uma maior influência diária dessa língua, pode acabar sendo mais influenciada por ela. Assim, observamos em várias produções que L. acaba fazendo alguns desvios gramaticais, como no uso

---

<sup>21</sup> Tradução do exemplo: , não faz mal nós já estamos „satisfeitos“. Como se diz isso?

dos casos ou artigos em alemão, que são típicos de um brasileiro aprendiz de alemão como LE. Como podemos observar em:

**Exemplo 1 \*CHI: und war der Theater heute toll ?**<sup>22</sup> : neste caso, o artigo correto seria “das” ao invés de “der”

**Exemplo 2 \*CHI: [...] du malst die Eltern von die Mutter .**<sup>23</sup> : aqui, devido ao uso da preposição „von“, L. deveria ter mudado o caso do artigo „die“ (nominativo) para „der“ (dativo).

Nesse sentido, faz-se necessário igualmente nossa posição diante da discussão aquisição/aprendizagem (KRASHEN, 1982). A partir dessa reflexão, podemos então notar que as fronteiras que delimitam essas noções não são tão fixas, podendo, portanto, variar de acordo com o indivíduo que se estuda e analisa. Tendo feito essas considerações, passaremos, a seguir, à questão do humor.

#### 1.4 Sobre o humor no adulto e na criança<sup>24</sup>

“ O humor é rebelde, triunfo do ego e princípio do prazer.” (FREUD, 1927)

A partir desse panorama e pensando sobre a questão do humor na linguagem da criança (AIMARD, 1988; DEL RÉ, 2010, 2011) é que pretendemos observar os dados de nosso *corpus*, procurando analisar alguns episódios dessas situações interativas. É importante ressaltar que, para fins deste trabalho, não entraremos na discussão a respeito das possíveis distinções que poderiam separar o humor daquilo que lhe é aparentado, como o cômico, a ironia etc. Por essa razão, eles aparecerão aqui como pertencendo a uma esfera, a humorística, que se manifesta, por meio do enunciado verbal, por meio de um riso ou de um sorriso<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Tradução exemplo 1: e o teatro foi legal hoje?

<sup>23</sup> Tradução exemplo 2: você pinta os pais da mãe.

<sup>24</sup> Este item será desenvolvido. A letra está diferente desde o número. E o que significa essa nota?

<sup>25</sup> Para fins deste trabalho, nos concentramos apenas nesses índices, mas nos estudos dos grupos NALíngua e COLAJE discute-se a questão dos gestos, do olhar como outros sinais..

Bakhtin (1999) discute a questão da influência das fontes populares na cultura, estudando, dessa forma, a história do riso e a participação da cultura cômica popular na obra de François Rabelais. Para tanto, Bakhtin estabelece limites para a multiplicidade das manifestações da cultura popular. Essas múltiplas manifestações são divididas portanto em 3 categorias: a) as formas dos ritos e espetáculos, obras cômicas verbais e diversas formas e gêneros dos vocabulários familiar e grosseiro.

Tais características da cultura popular da Idade Média e do Renascimento convergem com a mediação do gênio de Rabelais e são atravessadas pelo princípio da vida material e corporal, sendo que aqui ocorre um rebaixamento para o plano material e corporal, que recebe o nome pelo autor de realismo grotesco (DUARTE, 2008). Temos assim nas palavras de Bakhtin: “O traço marcante do realismo grotesco é o rebaixamento, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e o do corpo na sua indissolúvel unidade .” (p.17).

Tal discussão é fundamental para entender a obra complexa de Rabelais, isso porque:

“O princípio do riso sofre uma transformação muito importante. Certamente, o riso subsiste, não desaparece nem é excluído como nas obras ‘sérias’; mas no grotesco romântico, o riso se atenua e toma a forma de humor, ironia ou sarcasmo. Deixa de ser jocoso e alegre.” (BAKHTIN, 1999, p.33)

Por meio de tais ideias, Bakhtin busca não só compreender a obra de Rabelais, como também, resgatar a essência do realismo grotesco na cultura da Idade Média e na literatura do Renascimento.

O autor ainda descreve um pouco do percurso do humor na história, salientando que na maior parte do tempo, o humor e o riso nunca foram considerados dignos de estudo, já que, segundo a cultura da época, ou seja, no período medieval, o riso se oporia à cultura oficial, dita “séria” (do Estado e da religião, por exemplo). Nessa perspectiva, o riso, devido ao seu caráter geral, universal, atingiria todas as pessoas, possuindo também a característica ambivalente de ser alegre, mas “flertar” com o sarcasmo ao mesmo tempo. Assim temos em Bakhtin (1999) que: “O riso atinge as camadas mais altas do pensamento e do culto religioso” (p.12). Segundo o autor, portanto, o riso seria uma necessidade de alegria da alma humana, já que engloba não só o humor, mas a ironia e o sarcasmo também, ainda que esse mecanismo não tenha a obrigação de ser alegre, jocoso sempre. Este seria, então, uma

força libertadora e regeneradora específica dos seres humanos, citando Aristóteles: “Melhor é de risos que de lágrimas escrever porque o riso é a marca do homem” (BAKHTIN, 1999 – p.59)

Sobre a questão do humor adulto, Possenti (2011) propõe que para que um enunciado humorístico funcione, é preciso que exista um saber sobre o acontecimento entre os participantes, que é aquilo que o autor denomina como “jogo da linguagem<sup>26</sup>”. Assim, para que haja o humor, é necessário entender o “gatilho” que o humor dispara, pois se não for decifrado, sua função não se completa. Portanto, o efeito humorístico seria a união de um contexto não humorístico com um imprevisto, ou seja, uma descontinuidade nesse discurso. Além disso, o conhecimento das circunstâncias de produção e do contexto também se fazem essenciais nesse processo de compreensão.

Dentro desse panorama, o autor afirma que a técnica do discurso humorístico seria a de descobrir um outro sentido para a linguagem, algo inesperado, distante do padrão, de modo a construir uma descontinuidade. Essas características são, portanto, aquelas que determinam o humor enquanto uma esfera composta por vários outros gêneros (pensando-se na teoria bakhtiniana) como a piada, os jogos de palavras etc.

Possenti (2011) recorre a Freud (1927) para discutir outras questões acerca do humor na linguagem. Assim, segundo o pensamento freudiano, o humor seria a contribuição feita ao cômico pelo superego, por isso é evidente o caráter da descontinuidade no discurso humorístico<sup>27</sup>. A partir dessa descontinuidade, a descoberta do sentido pelo ouvinte é, então, fundamental para a produção do prazer, pois se não houver o saber partilhado entre locutor e ouvinte, o efeito humorístico falhará. Mas, quando este se completa, o riso seria uma das possíveis manifestações do funcionamento desse humor. Aqui vale pontuar já uma diferença com relação à produção da criança, para quem índices como o sorriso/riso parecem ser necessários – e não apenas possíveis.

Possenti (2010) trata também de um tipo de humor frequente em algumas (muitas?) culturas, o humor negro. Segundo o autor, temos que:

---

<sup>26</sup> Nas palavras do autor: “(...) textos humorísticos supõem que o leitor perceba algum jogo de linguagem (um duplo sentido, um deslocamento etc.). (POSSENTI, 2011, p. 28).

<sup>27</sup> Isso porque, para Freud, o prazer que é suscitado pelo humor é capaz de distanciar o indivíduo de seu sofrimento interno, que pode, muitas vezes, ser proveniente das emoções vividas na infância e que ficam armazenadas. Tal momento de deleite ocorre quando há uma distração no consciente desse sujeito e tal distração resulta no riso.

“ Os textos humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre “referenciais”, guardam algum tipo de relação (a ser explicitada, já que humor não é sociologia nem história) com os diversos tipos de acontecimento. (...) Texto (piadas ou charges) ditos de humor negro comumente são produzidos em grande quantidade após acontecimentos breves, além de tipicamente classificáveis no rol das “desgraças”.” (p.28)

O humor negro, segundo Massoni (1995), é responsável por causar um misto de graça e constrangimento, e por isso é comum que não se saiba o porquê do riso nesses casos. Se segundo Bergson (1940) o maior inimigo do cômico seria a emoção, ao rirmos de uma situação trágica, precisamos, ainda que momentaneamente, separarmo-nos desse sentimento de pena para poder rir de tal contexto. Isso explicaria, por exemplo, o fato de rirmos de charges publicadas em jornais que satirizam uma tragédia ocorrida em determinado momento da história (por exemplo, as charges publicadas minutos depois da goleada contra o Brasil na última copa do mundo...).

Além das questões aqui abordadas que envolvem o humor, temos também que o conhecimento proficiente, aquele que permite o entendimento do contexto em que se apresenta um enunciado humorístico é fruto do subconsciente, presente nos falantes nativos. Daí a dificuldade de se compreender o humor em língua estrangeira, por exemplo. Já no caso de nosso *corpus*, apesar de L. ser uma criança bilíngue, por haver, devido ao seu contexto, um menor contato diário com a língua alemã, isso parece fazer com que as dificuldades e as distâncias entre língua e cultura aumentem, resultando, talvez, em uma maior dificuldade na compreensão e apreciação de enunciados humorísticos nessa língua.

Esses trabalhos, assim como outros – Bakhtin (1999), Possenti (1991, 1998 etc.) e Travaglia (1989, 1990) – abordam a questão do humor de forma ampla e pensando em adultos. Além disso, no contexto da antropologia e sociologia, os estudos a esse respeito centraram-se, na sua maior parte, nos processos e funções sociais do humor.

No âmbito da psicologia, a maioria das pesquisas sobre o humor infantil primeiramente atentou-se às questões relativas à sua percepção, sendo os estudos relacionados à produção mais recente. Assim, quando a produção do humor se torna o



foco de tais pesquisas, essas englobam o humor verbal, deixando de lado as questões não-verbais (REDDY, 2001). As pesquisas de desenvolvimento cognitivo, por sua vez, sustentavam que crianças a partir dos 18 meses poderiam começar a perceber os estímulos do humor. Assim, o período anterior e as ações que poderiam ser encontradas nele acabaram não sendo discutidas. No entanto, sabe-se que a partir dos 7 meses bebês podem rir de estímulos humorísticos produzidos por adultos ou crianças mais velhas, por exemplo (REDDY, 2001).

Esse novo olhar sobre o humor infantil, gerado a partir de estudos recentes, aponta que já podemos encontrar traços humorísticos nos bebês. Isso porque inicialmente acreditava-se que o senso de humor dos infantes era majoritariamente reativo (ligados à reação e à recepção), já que eles estariam respondendo a situações engraçadas às quais eram expostos. Acreditou-se, igualmente, durante muito tempo, que a produção do humor seria algo complicado ainda nessa fase de desenvolvimento, e portanto, o humor não seria comum antes da metade do segundo ano de vida. Além disso, as teorias sempre apontavam para a ideia de que as intenções ou as expectativas ligadas ao humor também não seriam atividades possíveis antes dos dois anos de idade, quando a compreensão das intenções e expectativa do outro falante se desenvolveriam.

Em McGhee (1979) somos apresentados a quatro estágios de desenvolvimento do humor na criança. No primeiro deles, as crianças se fascinariam por qualquer coisa que lhe fosse apresentada, que seria entendida como uma incongruência. A percepção desse fator pode causar, então, medo, curiosidade ou encantamento na criança. O segundo estágio apareceria quando a criança já está na fase de aquisição de suas primeiras palavras. À medida que a linguagem da criança se desenvolve, ela pode manipular intencionalmente a fonologia ou a sintaxe de forma a provocar esse encantamento partilhado, o que a conduziria ao terceiro estágio. Aqui ela aprende a “brincar” com situações e palavras conforme elas entram no universo simbólico. Com o passar do tempo, a complexidade do humor linguístico aumenta. Esse tipo de humor é importante porque ele desenvolve habilidades metalinguísticas e ajuda a criança a desenvolver a compreensão fonológica, semântica e discursiva da linguagem. No quarto estágio, por volta dos 7 anos, as crianças poderiam, então, manipular as relações de causa, a lógica dos seus discursos, além de acessar significados polissêmicos mais complexos.

Em Bariaud (1983) e Aimard (1988), temos o tema discutido dentro do universo da criança, mas eles nos dão apenas algumas pistas. Para a primeira autora, que busca desvendar o humor no momento em que este emerge do discurso infantil, tal recurso depende de um certo domínio por parte da criança, bem como a descontinuidade<sup>28</sup> no discurso que é necessária para que identifiquemos onde surge o humor no (des)encadeamento discursivo. Assim, a autora realizou seu estudo com crianças de 7 a 11 anos a partir de questionamentos a respeito de acharem ou não determinado desenho engraçado. Porém, como Bariaud afirma, tal método não foi capaz de identificar em que ponto surgia o humor, apenas o que não era engraçado para essas crianças. Além disso, o mínimo de idade determinado por ela se explica pelo fato de a autora defender que crianças menores do que 7 anos não seriam capazes de explicitar o porquê de achar graça em determinado evento, sendo tal pesquisa direcionada à análise de desenhos que continham humor e não de enunciados dessa esfera.

Já Aimard (1988), acredita na precocidade do humor – assim como nós – e propõe que uma criança de 3 meses de idade já estaria no universo humorístico. Isso porque desde seu nascimento, ela consegue reconhecer não só a voz, mas também a fisionomia das pessoas com as quais convive, sendo que tais recursos são os responsáveis pelo surgimento do que ela chama de pré-humor. Esse recurso primário - a partir do qual ela aprenderá a imitar, a progredir, a exercer atividades - é que servirá de guia à criança em direção ao humor, posteriormente. Para esta autora, que recorre a Freud nessa discussão, o humor se ligaria à ideia de liberdade, por isso quando a criança descobre a realidade<sup>29</sup>, ela também percebe que é na brincadeira, que ocupa a maior parte de seu tempo, o lugar em que ela conseguirá desvendar o mundo de onde tudo é possível. Ao criar respostas humorísticas, por exemplo, a criança estaria colocando em prática seus mecanismos de adaptação à realidade, que muitas vezes, é dura do ponto de vista da frustração, da dor etc. Apesar de pouco numerosos, ressaltamos a importância de trabalhos como este que estudam o humor propriamente infantil, diferentemente de tanto outros que querem definir o humor na criança partindo daquele encontrado no adulto.

---

<sup>28</sup> Para ela, descontinuidade seria aquilo que sai do eixo normal do que é esperado para determinada situação, o que transgride a realidade, o possível, o aceitável.

<sup>29</sup> Nas quais tem que obedecer ao adulto, por exemplo.

No Brasil, no artigo de Figueira (2000)<sup>30</sup>, deparamo-nos com a distinção que realiza entre a produção do humor diante de duas variantes: com e sem intencionalidade – esta última situação em que não haveria intenção consciente, por parte da criança, o que a tornaria indiferente ao efeito produzido por sua inovação linguística. Assim, nesse caso, estaríamos diante de um dado anedótico, e não humorístico. Ainda segundo a autora, as crianças podem produzir humor intencionalmente a partir dos dois anos de idade.

Partindo do trabalho de Figueira – e diferentemente do que propôs Bariaud, para quem o humor só apareceria depois dos 7 anos de idade na criança, em Del Ré (2011) temos um estudo com crianças brasileiras, com idade entre 3 e 5 anos, que interagiram com outras crianças ou quando estavam sozinhas individualmente. A autora pôde então observar, a partir de atividades propostas, que a produção e a compreensão dos enunciados humorísticos estão conectadas à convivência entre a criança e seus interlocutores, bem como ao contexto em que estão inseridas e às condutas languageiras envolvidas.

Outro estudo com crianças de 0 a 4 anos, brasileiras e francesas, conduzido coletivamente (DEL RÉ & MORGENSTERN 2012, MORGENSTERN & DEL RÉ 2013; DEL RÉ *et al.* 2013; DODANE *et al.* 2012; DODANE *et al.* 2014) determinou critérios que verificariam a presença e os componentes do humor. Tais resultados foram possíveis por meio do estudo do desenvolvimento do humor em crianças francesas a partir de dados do banco CoLaJe<sup>31</sup> e outros dados de crianças brasileiras do banco do NALíngua<sup>32</sup>. Tais coletas demonstraram que adultos tomam a iniciativa em sequências que contêm humor. Assim, progressivamente, as crianças também passam a tomar tal iniciativa. Diante desses dados, quatro parâmetros foram definidos a fim de identificar a construção do humor por adultos e crianças. Esses, então, seriam: a intencionalidade (do falante em produzir o humor), as marcas de divertimento (gestuais ou verbais), convivência e a ruptura (incongruência ou discrepância). Pode-se, a partir de tais categorias e dados, identificar um tipo muito comum de reação ao humor – a gargalhada. A ela ainda foram posteriormente atribuídos parâmetros

---

<sup>30</sup> Autora que também pensa no humor infantil de forma separada daquele encontrado no mundo adulto.

<sup>31</sup> <http://colaje.scicog.fr/> acessado em 23/04/2015.

<sup>32</sup> “Formado por pesquisadores do Brasil e da França, o grupo congrega membros de diversas instituições de ensino. Dentre elas, UNESP, UNIFESP, UNICAMP, USP, UFPA, UFRGS, UFPE dentre outras.” Segundo o site [gp.fclar.unesp.br/nalingua/](http://gp.fclar.unesp.br/nalingua/)

relacionados a sua intensidade, aparecimento e duração. Assim, foi observado que na risada das crianças o parâmetro de intensidade relativa cresce com a idade (resultado obtido por meio de dados longitudinais com crianças de 3 anos) e ainda que existe diferença acústica entre o riso compartilhado ou não-compartilhado (a partir de dados longitudinais com crianças de 1 ano).

Ainda no contexto do estudo do humor infantil, temos as autoras Mireault e Reddy (2015) que acreditavam que quando as crianças faziam graça e seus pais ou babás riam, elas realmente demonstravam algumas habilidades cognitivas complexas, como a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender/prever o que seria ou não engraçado de se produzir. Tal inquietação originou a investigação do humor infantil, sendo a pesquisa baseada na observação dos filhos de ambas autoras. Assim, constataram que já aos 9 meses de idade seus filhos já “provocavam”, “instigavam” seus pais ou outros adultos, como numa espécie de gracejo, como por exemplo, brincar de esconder objetos.

" (...) teasing and clowning are important markers of the awareness of other minds. Infant teasing not only reveals what infants know about others' embodied intentions and expectations, but reveals a powerful process of exploration by the infant of the nature and boundaries of mind — others' as well as their own." <sup>33</sup>

Tal ideia pode ser ainda reforçada pelo exemplo coletado pelas autoras: um vídeo de um bebê, que aos 4 meses, imita framboesas voadoras fazendo sua mãe rir da situação. Essa cena reforça a ideia de que apesar da pouca idade e bem como do controle motor, o bebê é capaz de usar essa situação a seu favor, culminando no divertimento de sua mãe que lhe assiste.

A respeito da criação do humor pelas crianças, Reddy (2001) traz em seu estudo resultados interessantes a respeito de uma pesquisa longitudinal com crianças de 7 a 11 meses. Nele, a autora relata que a maior parte das crianças estudadas fizeram seus interlocutores rirem por meio da repetição deliberada de ações a fim de obter gargalhadas já obtidas previamente. Tais ações podem então ser comparadas

---

<sup>33</sup> Tradução nossa: instigar e fazer graça são importantes marcadores de consciência de outras mentes. Esse instigar da criança não somente revela o que crianças conhecem as intenções personalizadas e expectativas, mas revela um processo poderoso de exploração feito por elas a respeito da natureza e dos limites da mente – tanto a dos outros, como a sua própria.

àquelas dos “palhaços adultos”<sup>34</sup>, o que mostra muitas similaridades e sugere que as origens do humor podem se dar muito mais cedo no período da infância do que se imaginava. Além disso, tal produção humorística pode ser vista mais como um fenômeno interpessoal do que individual, bem como este seria também, inicialmente, um processo ligado ao emocional do infante, e não tanto às questões intelectuais nessa fase de aparecimento. Assim, Reddy (2001) postula que essa produção de humor/gracejos<sup>35</sup>, tanto para as crianças como para os adultos, é responsável pelo “jogo” com as reações observadas no outro – interlocutor. Essa chave emocional é crucial para a percepção do outro em relação a determinados valores, tabus e normas, é ela que dá o poder humorístico de diferentes modos e em diversas idades e épocas, desenvolvendo desde ações simples até aquelas mais complexas e satíricas quando nos tornamos adultos.

Nos escritos de Neu] (2006) a respeito do humor infantil, temos que as crianças riem por diversos motivos, desde piadas e peças que pregam nos outros, até nas pequenas desgraças ocorridas com as outras pessoas. Assim, nesse estudo “multi-método” feito pelo autor, os resultados indicam que a maior parte das meninas observadas riram mais de elementos produzidos comicamente enquanto os meninos particularmente se divertiam com pequenos infortúnios. A faixa etária deste estudo qualitativo selecionada pelo autor foi de crianças de 7 a 10 anos, buscando diferenciar os resultados encontrados naquelas de 7 e 8 e nas de 9 e 10, além da distinção entre meninos e meninas.

Neu] (2006) também destaca alguns tipos de humor que são “populares” nessa faixa etária, como a brincadeira com as expectativas e o jogo com a linguagem e os significados. A primeira está ligada à situação humorística que emerge do inesperado, como por exemplo, as piadas cujo elemento que culminará no humor será o inesperado. É o brincar com a expectativa do outro, contrariar uma norma ou ainda quando ocorre uma reação inesperada ou um mal entendido. A segunda é aquela que remete ao humor suscitado pela linguagem, por meio de rimas, sentidos escatológicos, jogos com o contexto ou significado das palavras e/ou expressões. Ainda sobre essas categorias, o autor descreve um tipo específico: as desgraças dos outros, relacionada à má sorte, situações ou acidentes estúpidos que resultam em confusão e/ou algum dano. Assim, em NEU] (2006): “According to Helmers (1965), “values are negated by

---

<sup>34</sup> *Adult clowns*

<sup>35</sup> *Clowning*

an exaggerated sense of malicious joy at others' misfortunes. The aim is the disparagement of another person.”<sup>36</sup>.

Assim, para o autor, as risadas de diversão maliciosas não são apenas pelo divertimento em si, mas sim emergem de um divertimento derivado de situações cômicas desencadeadas por pequenas desgraças alheia. A risada, neste caso, estaria próxima de um prazer malicioso, sem considerar a moral em relação à parte mais fraca, a quem a piada não está sendo favorável, mas sim se torna o alvo da piada.

Por fim, Neu] afirma que o humor da criança pode surgir então por diversos motivos, desde jogos de palavras até piadas satíricas, o que deixa claro que o humor infantil é mais complexo do que muitos adultos poderiam pensar.

“Moreover, via humour they express their playful and creative way of interpreting the world combined with their spontaneous experimental approach.” (NEU] , p.5, 2006)<sup>37</sup>

Ainda podemos citar os autores Sroufe e Wunsch (2013) que realizaram um estudo a partir da observação de 150 crianças no primeiro ano de idade, a fim evidenciar que a idade muda a quantidade de riso e a natureza do estímulo desse riso. Assim, mostram que a risada é um mecanismo importante e o riso pode ter um efeito positivo no desenvolvimento da interação infantil. Diante disso, acreditam ser surpreendente o fato de que, até aquele momento, tal comportamento padrão tivesse sido tão pouco estudado. Ainda podemos observar que:

“Laughter is a highly stereotyped response pattern which is general within the human species and reliably makes its appearance at about the fourth month of life.” (AMBROSE, 1963; DARWIN, 1872; WASHBURN, 1929 p. 1327)<sup>38</sup>

Nesse trabalho, por fim, os autores puderam então perceber que o riso realmente significa uma importante ocorrência de transação entre a criança e seu

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: “De acordo com Helmers (1965), “valores são negados por um exagerado senso de diversão maliciosa sobre a má sorte dos outros. O objetivo é a depreciação da outa pessoa.”

<sup>37</sup> Além disso, via humor elas expressam o seu lúdico e criativo modo de interpretar o mundo combinado com sua abordagem espontânea experimental.

<sup>38</sup> Tradução nossa: Rir é um padrão de resposta altamente estereotipada que está em geral no interior das espécies humanas e com segurança aparece em torno do quarto mês de idade.

desenvolvimento. A risada, para eles, possuiria um papel funcional que descarregaria tensão por conta de alguma incongruência em uma situação estímulo. Dessa forma, esses padrões de comportamento diante de uma incongruência seriam funcionais e parte da adaptação humana. Eis o motivo pelo qual partiremos desse riso/sorriso para a identificação da produção/compreensão humorística.

Del Ré (2014) aponta que esse aparecimento do humor se dá de forma precoce e dependente da compreensão partilhada entre os interlocutores para que atinja seu efeito humorístico, segundo estudo feito a partir dos dados de uma criança brasileira coletados em ambiente naturalístico, dos 24 aos 42 meses. Tais dados resultaram na comprovação de que aos 36 meses os elementos que vão compor o discurso humorístico da criança, incluindo a ironia, aparecerão. De acordo com o trabalho e a análise feita dos dados, temos que nesse caminho de desenvolvimento percorrido pela criança, os elementos do discurso humorístico são instaurados de forma dialógica. Primeiramente, o adulto toma a iniciativa, enquanto há pouco conhecimento de mundo partilhado. Porém, progressivamente, a criança se desenvolve a partir da dialogia com o outro e das situações vivenciadas até chegar às categorias responsáveis pelo aparecimento do humor (como iniciativa, convivência etc.).<sup>39</sup> . Ora, se o compartilhamento é essencial para seu efeito, o humor está, portanto, sempre ligado ao outro e se faz dependente das relações sociais para que as marcas de divertimento apareçam (riso, sorriso etc). Assim, esse olhar sobre o humor na criança baseia-se em uma perspectiva dialógico-discursiva, proposta por Bakhtin e o Círculo, que tem a língua como fio que conduz o sujeito, sendo que essa relação se dará na participação ativa dos interlocutores em um diálogo. O humor linguístico tem na língua seu recurso ideológico, ela que por sua vez está ligada à história e à sociedade, que é viva, e só pode ser analisada diante dessa perspectiva dialógica. Os significados serão sempre construídos socialmente, não podendo ser considerados neutros. Portanto, o compartilhamento do humor é intrínseco a essa visão dialógica da língua, ocorrendo sempre em resposta a um outro enunciado.

São esses estudos que pensam no aparecimento do humor na criança de forma cultural e dialógica bem como as categorias que permitem identificar e analisá-lo que são o ponto partido e embasamento para este trabalho.

---

<sup>39</sup> Categorias essas que inspiraram a análise deste trabalho e serão retomadas no capítulo da metodologia.

## 1.5 A cultura do humor na Alemanha e no Brasil

Numa pesquisa inicial, observou-se que não há muitos trabalhos acadêmicos disponíveis sobre essa temática, principalmente comparando os dois países, mas foram encontrados textos jornalísticos e blogs pessoais que apresentam comentários sobre o tema, alguns dos quais apontando diferenças entre eles. Sobre a cultura brasileira, vale destacar aqui o trabalho de Saliba (2002), professor de história da USP, que traz informações importantes sobre a história do humor no Brasil.

Além disso, quando se pensa em produção e compreensão de enunciados humorísticos, é necessário observar de que forma esse humor vem expresso nesses enunciados, isto é, se eles são construídos com base em jogos linguísticos, por exemplo, ou se sua compreensão depende de um saber cultural, por assim dizer. E será que algumas culturas têm mais preferência por um tipo ou outro de humor? O que estaria na base do humor brasileiro e do alemão?

Para tentar responder a essas questões – que podem nos ajudar a entender a forma como L. lida com cada um deles – traremos neste item informações sobre cada uma dessas culturas, a partir de uma busca mais aprofundada sobre esse tema.

A respeito da cultura, sabemos que é um termo ao qual já foram atribuídos inúmeros significados e conceitos. Segundo Laraia (2003), o termo alemão *Kultur* já era utilizado para determinar os aspectos espirituais de uma comunidade. Para o autor, temos hoje o termo cultura da seguinte forma:

“O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2003, p.8)

A partir desse conceito, podemos então pensar que a aquisição de uma língua não depende de puros conceitos linguísticos, mas também de informações culturais, como pontuado pelo autor.

“O riso quase sempre exprime um estado de alegria. Todos os homens riem, mas o fazem de maneira diferente por motivos diversos. (...) Pessoas de culturas diferentes riem de coisas diversas. (...) O riso é totalmente condicionado pelos padrões culturais, apesar de toda sua fisiologia.” (LARAIA, 2003, p.68-69)



Assim, as questões que envolvem o riso e o humor fazem parte dos valores e crenças de uma cultura. Para reforçar esse pensamento de que o humor, a língua e a cultura estão intrinsecamente ligados, apontamos o que observa Coracini (2014):

“A língua materna viria, então, amalgamada à cultura que acolhe o bebê, protegendo-o, ainda que ilusoriamente, como uma mãe, que o protege e o enlaça na memória discursiva, na tradição e na historicidade (momento histórico-social e, portanto, cultural em que ambos se encontram).” (CORACINI p. 4, 2014)

Dessa forma, de acordo com a autora, a língua e a cultura, estão desde o início da vida conectadas, sendo portanto indissociáveis. O humor, por sua vez, sendo derivado de questões linguísticas e culturais, não poderia, assim, ser analisado, produzido e /ou entendido sem perpassar por essas questões.

Ainda segundo a autora, pensando a respeito da língua e da cultura, temos que:

“A bem da verdade, não há uso da linguagem que não venha perpassado, constituído pela cultura, se entendermos cultura como os aspectos histórico-sociais, ou melhor, como ideológicos (modos de ver o mundo, ao outro e a si mesmo) que caracterizam um dado povo, nação ou grupo (familiar, profissional, de amizade...). Poderíamos, ainda, entender cultura à semelhança do que Bakhtin/Voloshinov (1977, p.32) denominam ideologia: conjunto de ideias que constituem toda e qualquer relação dialógica. Ora, segundo Bakhtin/Voloshinov (1977), a comunicação humana cotidiana se dá inevitavelmente por ideias (aliás, não o fazemos de outra maneira) e estas só podem se oferecer ao outro (interlocutor) através de signos (verbais ou não). Assim, toda comunicação é ideológica, já que “todo e qualquer signo, todo e qualquer enunciado encontram-se localizados profundamente em uma dimensão ideológica (literatura, política, arte etc.) e, ao serem interpretados pelo ser humano, tomam sentido do caráter valorativo com que o sujeito concebe a significação”. Bakhtin/Voloshinov (1977) partem do princípio de que onde há signo há ideologia: “Tudo o que é ideológico é um signo. Sem signo não há ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, p.25, 1977). (CORACINI, p. 11-12, 2014)

A partir de tais pensamentos, parece ficar clara a ligação entre a língua e a cultura, o que evidencia o porquê da necessidade de olhar para tais questões para pensar o humor enquanto elemento linguístico e cultural.

O humor, portanto, necessita de diversas características culturais próprias para o seu entendimento e revela diferentes visões, muitas vezes até estereótipos, sobre como ele aparece nas diferentes culturas. Os alemães são vistos, por grande parte dos

outros povos, como sisudos e com senso de humor quase nulo. Diferente, no entanto, dos brasileiros, que são amplamente considerados bem humorados (FILHO, 2012). As razões para essa seriedade alemã se dariam por razões históricas que datam do início do século XIX, quando os alemães não consideravam as piadas e a graça, itens encontrados largamente nos inimigos franceses, como bem-vindos em seu território e nem os consideravam características constituintes de sua identidade cultural. Assim, segundo Gelfert (1998), em sua dissertação de mestrado, o humor alemão passou a ser considerado um instrumento para criticar o Estado. Dessa forma, podemos notar que o humor não dependeria somente da cultura, como também do período histórico de uma sociedade. Passados dois séculos desde então, encontramos hoje, na TV alemã, por exemplo, programas semanais de humor em sua programação, já que contemporaneamente o período de tensão política ficou para trás.

Além do chamado humor “pastelão” – baseado na ingenuidade das ações que culminam no riso e que está presente em quase todas as culturas – observa-se também, na história do humor alemão, a partir do século XX, a existência do chamado *Kabarett*. Diferentemente do que se imagina a respeito desse termo, este era um lugar reservado a peças de teatro que buscavam satirizar a política do país ou problemas sociais. Ainda hoje, tanto as cidades dispõem de teatros destinados a ele, bem como a TV também transmite programas dessa categoria. Tal técnica humorística é considerada tão forte que sobreviveu até mesmo durante a ditadura nazista, ainda que de forma clandestina. A sátira sociopolítica, é, portanto, uma forma de “higiene política” praticada por essa cultura segundo Cécile Boutelet<sup>40</sup>, com a ideia de trazer à tona a realidade e os problemas vividos.

Partindo dessa premissa, entendendo a origem sociocultural do humor em uma sociedade, temos visões diferentes sobre esse assunto na Alemanha e no Brasil. Aqui, o bom humor é considerado indispensável e característica intrínseca dos cidadãos brasileiros. Já para os alemães, o estado de espírito (bom/mau humor) não se coloca como indispensável nas relações sociais, pois se coloca como uma reação passageira e que cabe apenas ao indivíduo. Eles conseguem fazer uma distinção clara entre esse tipo de humor e aquele mais abrangente, relativo a uma cultura ou região específica, que é, nesse sentido, coletivo. Os brasileiros, por sua vez, não estabelecem limites

---

<sup>40</sup> Cujos artigos foram publicados no endereço virtual: <http://www.voxeurop.eu/pt/content/article/2551911-satira-alema-ou-higiene-politica>

fixos para essas duas concepções do termo humor, e segundo Filho (2012), acabam tendo as duas como referências típicas da nação.

No contexto brasileiro a esse respeito, o historiador Elias Saliba faz em seu livro “Raízes do riso” uma análise a respeito da representação humorística no Brasil durante o período da *Belle Époque* no começo da era do rádio (DE LUCA, 2002). Nas palavras do autor, a respeito do humor:

“foram (...) quase infinitas as tentativas de conceituação do humor. Nossa cultura ocidental criou um enorme patrimônio de reflexões clássicas sobre o humor e o riso, cujo único e indiscutível mérito foi o de ter mostrado o quanto se trata de uma experiência humana muito imprecisa e na qual caberia quase tudo.” (SALIBA, p.19, 2002)

Deste modo, durante a *Belle Époque*, o autor demonstra que é na passagem do século XIX para o XX que as narrativas a respeito da nação brasileira – que já tinham tradição - mudaram seu significado. É nesse momento então que as representações humorísticas se destacam por desempenharem um papel importante na criação dos estereótipos nacionais, também contribuindo para modificá-los.

“(…) o recurso cômico era não apenas pouco difundido devido à inexistência dos próprios meios de difusão, mas também havia um mal disfarçado desprezo da cultura em geral pela produção humorística, a não ser quando esta se mostrava suscetível de ser incluída — ou classificada — nos moldes estéticos consagrados do romance, do drama ou da epopeia.” (SALIBA, p.43, 2002)

O autor explica que nesse período só se admitia no máximo o riso, que por sua vez não deveria servir para atacar algo ou alguém. Nesse contexto descrito por Saliba, depreende-se que nesses momentos passageiros de riso, o brasileiro então construiu uma representação cômica da nação, responsável por lhe dar a sensação de pertencimento que não existia na esfera política. Isso porque o humor se deu de forma a tentar compensar um “déficit” emocional no que diz respeito aos sentidos da história brasileira. Esta teria se misturado tanto à vida cotidiana do povo que parecia difícil estabelecer limites entre o coletivo e o individual. É dessa intersecção que surge uma fragmentada representação cômica do Brasil, sempre ligada à ética emocional de uma nação.

Nesse contexto, Saliba (2002) entende que a produção de humor pode ser entendida como um espelho no qual as sociedades podem se mirar. Assim, no caso do Brasil, temos que a criação de uma linguagem humorística se deu a partir de uma maior abertura garantida pela imprensa moderna, bem como por uma crise mundial dos valores culturais e pelo aumento das expectativas gerado pela instituição da República. Neste período opressivo, o riso então vai se mostrar como uma arma para a nação, que tinha seu espaço público retirado além da exclusão social como resultados políticos negativos do regime sob a qual estava subjugada.

É pelo medo das distâncias sociais que o brasileiro tende a usar, por exemplo, o diminutivo como forma de aproximação, a fim de subverter lugares hierárquicos e aproximar aquilo/quem estaria longe. Por não conseguirmos, dessa forma, limitar o público em relação ao privado e nem abandonarmos a emoção, seria impossível sermos uma nação reconhecida por sua seriedade.

Por meio dessa ideia de subversão, Saliba propõe que o humor não seria o responsável por gerar a identidade de uma nação; pelo contrário, ele teria a função de satirizar e questionar as identidades falsas, que estão historicamente interligadas ao poder. Essa ideia se justifica pela própria história do país, já que o Brasil nunca teve uma identidade que perdurasse e fosse reconhecida como autêntica; paradoxalmente, ela foi responsável não por unir, mas por segregar e excluir grande parte de uma nação. A representação humorística estaria, então, implícita na cultura e história brasileiras. Dessa maneira, o humorista brasileiro prototípico era aquele que estava tanto imerso na cultura verbal mais culta como naquela popular, fazendo com que fosse capaz de criar e reproduzir uma linguagem de humor acessível a todos.

Partindo, portanto, das questões a respeito das culturas alemã e brasileira, bem como do humor e dos conceitos bakhtinianos que norteiam este trabalho, passamos então ao dados que compuseram nosso *corpus*.

## **Capítulo 2 Procedimentos Metodológicos**

### **2.1 O estudo de caso**

Para a composição do *corpus* deste trabalho, foram coletados dados longitudinais de L. (9 anos), em situações informais, cotidianas, que foram

vivenciadas em ambiente familiar. Interessa-nos avaliar, diante dos dados coletados, a produção e compreensão dos dados de humor produzidos na relação que esse sujeito estabelece com a mãe (falante de alemão como língua materna e de português como aprendiz) e com a outra criança, amiga de L., (falante de português como língua materna) com as quais ela interage.

Para a coleta desses dados, a ideia inicial era que as gravações fossem realizadas mensalmente, pela pesquisadora, duas vezes ao mês, intercalando as duas línguas, sendo uma em português (na qual L. interagiu com outra criança de mesma idade) e outra em alemão (na qual a interação foi exclusiva com a mãe, já que é a única pessoa com quem L. está habituada a usar essa língua quando está no Brasil).

Porém, devido à falta de disponibilidade da mãe, de L. e da outra criança que participou das interações em português, o intervalo previsto acabou não sendo seguido à risca, fazendo com que houvesse espaços maiores que um mês. Nesse tempo, L. trocou de escola – situação que será apresentada mais à frente – e a criança que interagiu com ela em português também mudou, passando a ser uma outra amiga de sua turma da nova escola.

Vale destacar que a criança não concordou em ser filmada pela pesquisadora, alegando não se sentir à vontade. Por essa razão, foi a própria mãe quem realizou os registros e a pesquisadora não participou em nenhum momento das gravações. Tal fato acabou gerando alguns contratempos para a pesquisa, já que em alguns momentos perde-se o foco na criança ou mesmo o som se torna muito baixo devido à distância da câmera – já que esta permanecia em um tripé durante os 50 minutos de filmagem - em relação aos participantes. Por outro lado, considerando que a nossa metodologia de trabalho envolve a análise de dados coletados em situações naturalísticas<sup>41</sup>, que ocorrem dentro do cotidiano do sujeito e que permitem um olhar com o mínimo possível de interferência, proporcionando, na maior parte das vezes, dados com mais espontaneidade – em oposição a situações em que se solicita uma tarefa à criança, o fato de eles terem sido coletados pela própria mãe minimiza questões que podem interferir na naturalidade desses dados, como a própria presença do pesquisador. Isso porque a própria presença da câmera já se apresenta como um

---

<sup>41</sup> Vale ressaltar que, apesar do intuito naturalístico das filmagens que compõem esse *corpus*, estamos cientes de que a presença da câmera ou até mesmo uso da língua alemã podem ser influenciadores para que haja uma perda da naturalidade das ações de L.. Isso implica, muitas vezes, na própria análise dos dados, pois não se sabe se a prosódia usada ou o comportamento podem ter sido influenciados pelas filmagens ou se seriam realmente espontâneos.

“corpo estranho” para a criança, logo a presença da pesquisadora, que não era anteriormente conhecida de L. e nem havia intimidade entre elas, poderia limitar ainda mais as ações da criança por vergonha e/ou timidez, havendo assim uma perda maior da naturalidade nas ações.

As gravações – que englobam áudio e vídeo - como dito anteriormente, objetivaram captar interações espontâneas a partir de uma realidade naturalística, não-controlável, nas quais selecionamos e analisamos os enunciados que desencadeiam as situações humorísticas – no nosso caso, demos preferência por aqueles que contêm riso/sorriso de alguns ou ambos participantes . A duração das gravações tem uma média de 50 minutos e foram realizadas ao longo de um ano e quatro meses, ou seja, dos oito aos nove anos de L., dando, dessa forma, um caráter longitudinal aos dados dessa pesquisa qualitativa. Elas ocorreram, portanto, de outubro de 2012 a março de 2014. Esses dados foram transcritos a partir do método de transcrição CHAT, encontrada no programa CLAN. Falaremos mais a respeito no próximo item.

Quanto às traduções, os episódios em alemão utilizados neste trabalho foram traduzidos para o português com o auxílio da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Evangelista, da aluna licenciada em Letras (PB-alemão) Alessandra Baschiera, e da mãe de L..

É importante ressaltar que a escolha por um estudo qualitativo justifica-se na medida em que nos interessa analisar o que é da ordem do singular, do não repetível, de forma a aproximar os dados da descoberta descritiva e indutiva, sem focar, em um primeiro momento na generalização dos mesmos (DEL RÉ, HILÁRIO, 2014 a).

Para complementar as gravações, criamos um questionário inicial com nove perguntas que foram respondidas, via e-mail, pela própria criança (L.) .<sup>42</sup> A partir dele, procuramos conhecer um pouco mais do sujeito, seus gostos e modo de vida, que é o alvo de nosso estudo, já que, como mencionado, L. não quis que a pesquisadora participasse das gravações.

### **Sobre o sujeito pesquisado (L.)**

Como dados que compõem o perfil da criança, temos que L., nascida em Berlim, estuda em um colégio da rede privada de Araraquara e, em 2014, cursou o 6º ano do Ensino Fundamental II.

---

<sup>42</sup> Vide anexo na página 90.

Em 2013, L. mudou para outra escola, sendo essa mudança ocorrida no decorrer das gravações deste *corpus*. No período da manhã, L. frequentava as aulas regulares na escola, enquanto à tarde, realizava atividades extracurriculares no programa “Curumim”<sup>43</sup>, do Sesc de Araraquara. Uma vez por ano, nas férias escolares de julho, L. e sua mãe passam um mês na Alemanha, com a família materna. Este período permite a L. ter uma imersão na língua, bem como a vivência da cultura e do cotidiano alemães. Nessas viagens, a mãe de L. sempre aproveita para comprar livros e revistas infantis em alemão a fim de estimular também a leitura nessa língua. Além desse contato mais intenso no período de férias, L. também conversa semanalmente com tios e avós alemães, via *Skype*<sup>44</sup>, o que, juntamente com o estímulo diário de conversação em alemão feito pela mãe, confere-lhe um uso recorrente do alemão ainda que esteja imersa no cotidiano brasileiro.

Quanto à educação formal, L. foi alfabetizada em português e sempre estudou em escolas brasileiras. Por outro lado, o alemão ficou restrito ao contato menos formal, já que a criança, apesar de também ler e escrever nessa língua, não passou pelo ensino tradicional dela. Vale ressaltar que dados como estes são importantes para o nosso estudo, já que acreditamos que a língua é constituída pela cultura e ideologia do falante e, nesse sentido, o contexto social do sujeito é imprescindível para o momento da análise dos seus dados de fala.

## 2.2 O CLAN como ferramenta de transcrição

Terminada a coleta de dados, estes passaram a ser transcritos a partir do método de transcrição CHAT, do programa CLAN, o que nos possibilita realizar uma análise dos dados de forma mais sistemática, a partir de uma série de comandos que permitem uma busca automática de elementos linguísticos. Esse programa e a ferramenta de transcrição fazem parte do projeto CHILDES<sup>45</sup> - CHILD LANGUAGE

---

<sup>43</sup> Programa de atividades lúdicas e educativas voltadas para crianças de 7 a 12 anos, matriculadas no SESC, com o objetivo de estimular o desenvolvimento, a busca da autonomia, a convivência com o outro e a cidadania. Fonte: [http://www.sescsp.org.br/sesc/programa\\_new/mostra\\_detalhe.cfm?programacao\\_id=145789](http://www.sescsp.org.br/sesc/programa_new/mostra_detalhe.cfm?programacao_id=145789) acessado em 14/06/2014.

<sup>44</sup> “O Skype serve para ajudar as pessoas a fazerem coisas juntas quando estão separadas. O chat e as chamadas de voz e com vídeo do Skype facilitam a troca de experiências com quem mais importa na sua vida, onde quer que vocês estejam.” – segundo a página oficial: <http://www.skype.com/pt-br/about/>

<sup>45</sup> Para saber mais: <http://chilides.psy.cmu.edu/>, acessado em 14/06/2014.

DATA EXCHANGE SYSTEM - ou em português, Sistema de Troca de Dados da Linguagem da Criança, um sistema – criado em 1991 pelo professor de psicologia MacWhinney, da Universidade de Carnegie Mellon – e que tem como objetivo facilitar o trabalho dos pesquisadores, já que disponibiliza um banco de dados de fala de crianças de muitos países do mundo, uma vasta bibliografia, além do CHAT que serviu de base para a transcrição de todos esse dados aos quais o banco dá acesso.

O uso dessa ferramenta se justifica, dessa forma, pelo fato de que para o campo da Aquisição da Linguagem, o CLAN é utilizado por muitos pesquisadores da área, dentre eles o grupo ao qual pertencemos (GEALin-Unesp/FCLAr e NALíngua - CNPq) e o grupo colaborador com o qual o nosso dialoga, o COLAJE (França), permitindo o intercâmbio de dados. Isso porque além utilizar as mesmas normas para a transcrição, o banco também dá acesso, na maioria dos casos, aos vídeos que serviram de base para as transcrições e que são alinhados aos enunciados transcritos. O CHAT permite dar maior ênfase aos dados extralinguísticos, pela inserção de linhas de comentário do transcritor, por exemplo, aqueles referentes à explicação do que ocorre em determinada situação do vídeo, ou mesmo da tradução de um enunciado em língua estrangeira. A fim de otimizar o uso dessa ferramenta, o grupo GEALin se dedicou a adaptar o manual ao português, a partir das versões em inglês e em francês (DEL RÉ et al, 2012; HILÁRIO et al, 2012). Considerando a quantidade de símbolos que são utilizados nesse formato de transcrição, para fins deste trabalho, a fim de facilitar a leitura dos excertos, deixamos apenas aqueles que são imprescindíveis para a leitura.

Sabe-se que os dados do contexto extralinguístico, os elementos da prosódia, entre outras questões que envolvem o contexto de produção dos enunciados, são importantes questões que contribuem para a análise desses dados e, portanto, as ferramentas do sistema CLAN vão ao encontro dessas necessidades.

### **2.3 Da natureza qualitativa e longitudinal da pesquisa**

Por trabalharmos na área de Aquisição da Linguagem e tendo como base a premissa de que duas crianças não entram na linguagem da mesma forma (DEL RÉ, 2006), o nosso objetivo é o de trabalhar com as questões que envolvem a singularidade da criança L. Assim, entendemos que para melhor analisar os dados de



L., houve a necessidade de eles serem coletados longitudinalmente, bem como a análise ser feita de forma qualitativa – embora possamos lançar mão, no momento dos resultados, de gráficos ou tabelas que contenham quantidade de enunciados etc. mas que servem unicamente como forma de explicitação desses resultados.

Isso porque o caráter longitudinal, de acompanhamento e registro da mesma criança durante um tempo suficiente para observar ao menos parte de seu desenvolvimento, permite ao pesquisador analisar esse sujeito em diversas ocasiões, em diferentes momentos de interação com seus interlocutores. Esse método, portanto, não limita a análise a um único momento desse sujeito, pelo contrário, ele amplia o contexto de análise de tal sujeito e a variabilidade em suas produções linguísticas.

Já a análise qualitativa<sup>46</sup>, envolvendo questões verbais e também não-verbais, permite avaliar melhor as questões que envolvem a singularidade da criança que compõe o *corpus* desta pesquisa, singularidade esta que vai ao encontro da abordagem teórica adotada.

## 2.4 Fios condutores de análise<sup>47</sup>

A fim de realizar a análise dos dados, tendo em vista os objetivos deste trabalho, inicialmente foi necessário selecionar episódios temáticos que continham situações em que identificávamos situações humorísticas. Essa identificação foi possível buscando-se a ocorrência de risos e sorrisos por parte de pelo menos um dos interlocutores.

Considerando-se que esta pesquisa insere-se, como dissemos, em uma pesquisa mais ampla sobre o humor, para a análise dos dados, partimos de algumas questões que haviam sido levantadas em trabalhos anteriores, como Del Ré et al, 2014b, cujo objetivo é pensar na produção humorística de crianças entre 2-4 anos de idade.

De acordo com os autores, é importante observar:

- o se há presença (ou ausência) das marcas de divertimento (que seriam, por exemplo, o riso<sup>48</sup> ou o sorriso);

---

<sup>46</sup> Para uma discussão sobre o uso de dados qualitativos e quantitativos, remetemos o leitor à discussão realizada por Del Ré et al, 2014a.

<sup>47</sup> Vale ressaltar que as categorias de análise não são estabelecidas *a priori*, já que dependem das análises das situações encontradas no *corpus* para serem delimitadas.

- a convivência – pensada a partir de Salazar (2003);
- a descontinuidade – pensada a partir de Freud (1969);
- o projeto de dizer (segundo o conceito pensado por Bakhtin).

Cabe aqui destacar que a ideia de convivência teorizada por Salazar-Orvig (2003) está relacionada à questão da cumplicidade envolvida entre os falantes de um diálogo. Tal conceito remete a uma intimidade, a um conhecimento partilhado entre eles que os permitiria dar ou não continuidade ao diálogo. É exatamente a convivência que é capaz de permitir que os participantes de uma interação dialógica compartilhem a mesma sintonia na comunicação. Se não houver ou não for compartilhada tal sintonia, a convivência também não existirá. Essa ideia é fundamental para o humor, já que para que ele tenha seu objetivo alcançado (o de fazer rir, o de divertir) é necessário que haja convivência entre os participantes. Do contrário, o recurso humorístico não atingirá seu alvo.

Já a descontinuidade está relacionada ao elemento surpresa que libera as marcas de divertimento (FREUD, 1905). Assim, o riso seria fruto da distração do nosso consciente, diante de algo que seria uma novidade para o interlocutor. Tal estranhamento seria, portanto, responsável pela liberação do caráter humorístico no discurso e coloca-se como categoria importante na análise do humor.

Quanto ao projeto de dizer, como apontamos no capítulo 1 no item 2, segundo Bakhtin (1929), é interessante também notar que tal conceito diz respeito ao planejamento feito pelo interlocutor em seu discurso. É o projeto de dizer que lhe permite determinar aquilo que pretende enunciar e para onde ele gostaria de “guiar” o encaminhamento de seu diálogo. Porém, nem sempre é possível manter tal estratégia e, por isso, muitas vezes ele precisa ser reformulado. No caso do humor, o efeito humorístico pode aparecer quando houver uma quebra nesse projeto de dizer, quando não existir o objetivo inicial de se fazer rir.

---

<sup>48</sup> Vale ressaltar que neste trabalho entendemos o riso como uma manifestação do humor.

## **2.5 Os episódios organizados por tipos**

Para a discussão dos resultados, selecionamos dez episódios<sup>49</sup> que serão discutidos a partir dos referenciais teóricos propostos ao longo do trabalho e dos fios condutores acima citados.

Esses episódios foram divididos em tipos: o primeiro tipo é o que chamamos de episódios relativos ao léxico/às ideias (três episódios), o segundo é aquele relacionado ao cômico da situação (três episódios), o terceiro é o que abrange a questão do humor negro (três episódios) e, por fim, no último tipo teremos um episódio em que L. faz uma apresentação cômica para a câmera e sua mãe.

Os episódios do primeiro tipo foram assim denominados pois o desencadeamento do humor parece se dar devido a uma confusão no léxico ou nas ideias propostas por L.

Os episódios do cômico de situação recebem este nome porque o humor emerge em situações inesperadas que acabam, dentro do contexto, tornando-se cômicas para os participantes.

Em seguida, quanto ao humor negro, temos aqueles episódios nos quais o que nos chamou a atenção foi o contexto daquilo que acreditamos ser o chamado humor negro, podendo ou não gerar marcas de divertimento como veremos nas análises a seguir.

Por fim, temos um episódio em que L. faz uma apresentação com características artísticas para a câmera, mas tendo a mãe como “termômetro” para seus gracejos e expressão cômica.

## **Capítulo 3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **3.1 Análise de dez episódios**

#### **a) Episódios relativos ao léxico/ideias**

---

<sup>49</sup> Esse foi o número total de episódios que encontramos em todos os dados. Quando se trata de um trabalho naturalístico, sem tarefas solicitadas, o pesquisador depende do que os dados naturalísticos lhe oferecem. Apesar de não se tratar de um número expressivo de situações, podemos dizer que eles nos permitiram discussões interessantes no que se refere ao humor em uma criança bilíngue.

### Episódio 1: A pasta de dente (9 anos e 13 meses)

No episódio abaixo, L. está com a mãe em uma mesa onde montam o cenário de uma casa com brinquedos que imitam os objetos dos diferentes cômodos de uma casa. Durante a cena, L. alterna momentos em que permanece sentada com outros em que se levanta para ter um melhor alcance na mesa. Já a mãe permanece sentada. Elas, então, ao montar os cômodos da casa com as peças, iniciam esse diálogo que culmina no riso da mãe, mas não o de L., devido à inesperada confusão decorrente de uma troca no vocabulário feita pela criança.

(1) *CHI: wo ist denn das ?	*CHI: onde está mesmo ?
(2) *MOT: was suchst du ?	*MOT: o que você está procurando ?
(3) *CHI: Ist +... é uma parte do banheiro # ich weiss nicht mehr wo die ist # ach das da das da # hier duscht man # so hier kann man so duschen und hier gibt es das da tchi::: nein # und wo ist das blaue Ding ?	*CHI: é +... uma parte do banheiro # eu não sei mais onde está # Ah aquela ali aquela ali # aqui se toma banho # aqui pode-se tomar banho e aqui tem aquilo: tchi::: não # e onde está a coisa azul ?
(4) *MOT: fehlt noch ein Teil ?	*MOT: falta ainda uma parte ?
(5) *CHI: Ja dies +... hum:: blauer Teil # erinnerst du dich nicht ? ein blauer Teil # das:: die nicht das ist die Lampe # <u>das kleine Lampe</u> # die bleibt immer hier so und hier gibt es den noch # wo ist eine Vase? gibst du mir diesen transparenten da ? wenn du Pasten findest +/- .	*CHI: sim # esse hum: peça azul # você não lembra ? uma peça azul esta: esta não esta é a lâmpada # a lâmpada pequena # ela fica sempre aqui assim e aqui tem ainda isso # cadê um vaso? me dá esse transparente aí ? se você encontrar pastas +/- .
(6) *MOT: was suchst du ?	*MOT: o que você procura ?
(7) *CHI: Pasten # pasti:nhas .	*CHI: pastas # pasti:nhas .
(8) *MOT: Pasten ?	*MOT: pastas ?
(9) *CHI: Pasten ja # weisst du ?	*CHI: pastas sim # sabe ?
(10) *MOT: ja # ich weiss # für das Badezimmer oder ?	*MOT: sim # eu sei # para o banheiro né ?
(11) *CHI: nein pastas pastas .	*CHI: não pastas pastas .
(12) *MOT: Ach so, so was .	*MOT: Ah:: sim # isso aqui .

(13) *CHI: Ja,so was .	*CHI: é isso aqui .
(14) *MOT: [=! ri] Ordner heisst es auf Deutsch # ich dachte pasta de dente .	*MOT: [=! ri] Ordner é o nome em alemão # eu pensei em pasta de dente .
(15) *CHI: Nein, es gibt keine pasta de dente	*CHI: não tem pasta de dente

A análise do tipo que chamamos de "relativo ao léxico/ideias", no episódio 1, "A pasta de dente", em alemão, sugere que é possível que haja uma alternância nas percepções diferentes de situações de humor por parte de L. nas duas línguas. Percebemos a "confusão" que L. faz com a palavra "Pasten". Isso porque, em PB, a palavra 'pasta' pode ser tanto usada para escovar os dentes, como dentro do universo dos escritórios. No entanto em alemão, não se aplica tal semelhança lexical, já que a pasta de dentes seria a 'Zahnpasta', enquanto aquela de arquivos seria 'Ordner'. Acreditamos, portanto, ser possível que a sinonímia do PB pode ter influenciado o neologismo – 'Pasten' – dito por L.. Tal interferência só se dá em casos como este, no contexto bilíngue, já que essa aproximação lexical pensada por L. só pôde ocorrer por ela ser bilíngue e estar imersa cotidianamente nas duas línguas que domina. Quando a mãe, falante de alemão e PB, não entende o que L. quer dizer com 'Pasten' e indaga, por associação, se seria " a pasta que usamos no banheiro", entendemos o raciocínio feito por L., que, no entanto, não é certo, devido à diferença dos vocábulos em alemão. Vale ressaltar também que, quando L. percebe que sua mãe não entende o que ela quer dizer com 'Pasten' e usa 'pasta, pastinhas' em PB, ela acaba então utilizando um recurso tipicamente bilíngue: o *codeswitching*, mecanismo este que descrevemos no capítulo anterior, no item dedicado ao bilinguismo.

Tal confusão lexical causa uma descontinuidade no discurso, já que sua mãe precisa pedir mais informações a L. para entender sua mensagem. E é exatamente por essa descontinuidade causada pela criança, que não tinha inicialmente em seu projeto de dizer a intenção de fazer humor, que a mãe ri da situação. No entanto, como L. não possuía o domínio de tal vocabulário, para ela, a situação não ganha um caráter humorístico, diferentemente do que ocorre com sua mãe.

Percebemos, portanto, que o humor não se completa no exemplo 1 em alemão, já que L. não compartilha do riso da mãe; apesar de compreender o desenrolar da

situação, não acha engraçado, já que, provavelmente, sente-se desconfortável por ser o alvo do riso da mãe. Dos elementos propostos para observação, apesar de haver convivência entre os interlocutores e de ter havido uma ruptura no diálogo causada pelo “erro” de L., não há riso compartilhado, pois não parecia haver tal intenção em seu projeto de dizer. Como L., diante da confusão lexical e do riso da mãe, percebe o seu ‘erro’, ela não tenta argumentar a seu favor, já que diante dessa situação, era irrefutável o fato de que a palavra dita estava causando uma dificuldade no sentido de seu enunciado.

### **Episódio 2: Cantando em alemão (8 anos e 7 meses)**

Neste episódio, L. e sua mãe estão na mesa da sala brincando com tinta e copos descartáveis que serão usados para construir personagens. Durante a organização para tal brincadeira, a mãe comenta com L. o fato de ela não cantar mais músicas em alemão. A partir de então, elas retomam uma canção infantil alemã chamada “Die Tiroler sind lustig”<sup>50</sup>.

- |   |  |
|---|--|
| (1) *MOT: xx Deutsch singen # früher hast du das immer gemacht .  | *MOT xx cantar em alemão # antes você fazia isso sempre .  |
| (2) *CHI: was ?   | *CHI: o quê ?  |
| (3) *MOT: errinerst du dich ?   | *MOT: você se lembra?  |
| (4) *CHI: die Tiroler sind lustig .   | *CHI: os tirolezes são engraçados .  |
| (5) *MOT: genau !   | *MOT: exato !  |
| (6) *CHI: Die Tiroler sind froh sie trink +/- nein # sie verkaufen ihr Bettchen und schlafen auf Stroh # die Tiroler sind lustig # die Tiroler sind froh # sie trinken ein Gläschen und machen es dann so . | *CHI: os tirolezes são felizes eles beb +/- não # eles vendem suas caminhas e dormem na palha # os tirolezes são engraçados # os tirolezes são felizes # eles bebem um copinho e fazem assim . |

(7) *MOT: [=! ri] genau !	*MOT: [=! ri] exato !
---------------------------	-----------------------

@sit: L. e a mãe começam a cantar juntas.

(8) *CHI / *MOT: Spannenlanger Hansel	*CHI/MOT: pequeno Joãozinho # garota
---------------------------------------	--------------------------------------

<sup>50</sup> Para ver a canção completa: <https://www.youtube.com/watch?v=3Yo6utAKESo> além das imagens selecionadas na seção de anexos.

nudeldicke Dirn # gehn wir in den Garten # pflücken wir die Birn # Pflückst du die kleinen xx ich die großen # wenn das Säcklein voll ist gehn wir wieder rein .	gorducha # vamos ao jardim colher as peras # você pega as pequenas # eu pego as grandes # quando o saquinho estiver cheio vamos voltar para casa .
(9) MOT: genau !	*MOT: exato !
(10)*CHI: gehn wir wieder rein nicht heim .	*CHI: vamos voltar para dentro não para casa .

(11) \*MOT: sie sagen „gehen wieder  
heim“ Hause # ich weiss du hast  
immer gesungen „gehen wieder rein“  
[risos] das ist auch gut !

\*MOT: eles dizem „voltar para casa“ #  
eu sei que você sempre cantou „ir de  
volta pra dentro“ [risos] isso está certo  
também !

(12) *CHI: gehn sie wieder rein, in Garten gehen .	*CHI: vamos voltar para dentro, ao jardim .
(13) *MOT: ja ja .	*MOT: sim sim .
(14) *CHI: wieder rein nicht heim # die sind nicht Kilometer weg von Hause* sie sind nur im Garten .	*CHI: vamos voltar pra dentro não para casa # eles não estão a quilômetros de casa estão só no jardim .
(15) *MOT: [=! ri]	
(16) *CHI: Ja .	*CHI: sim .
(17) *MOT: Ja ja .	*MOT: sim sim .

Neste segundo episódio, “ Cantando em alemão”, ao cantarem juntas – L. e sua mãe - a música infantil “Die Tiroler sind lustig”, L. erra a letra e, ao invés de cantar o verso “voltar para casa”, ela faz uma troca por “voltar para dentro”. Porém, L. não se dá conta disso até que sua mãe, após terminarem a música, comenta a respeito do “erro”, rindo da confusão de sentido que é gerada a partir dele. Tal confusão ocorre porque L. troca a palavra que é usada na música, “heim” (e significa ‘para casa’), por “rein” (cujo significado é “para dentro”). Isso pode ser explicado devido ao fato de a diferença de pronúncia das duas palavras ser bem sutil para um sujeito bilíngue que tem o português como uma de suas línguas maternas, pois, em alemão, o “h” em posição inicial tem o som de [h], fricativo, diferente do “r” inicial, que é pronunciado como [r], vibrante. Já em português, o “r” inicial é pronunciado

frequentemente como [h], fricativo, como em rato = [h]ato. Como L. está exposta ao PB, imagina-se que ela passou a usar “rein” em vez de “Heim” por influência do próprio PB .

Mas o que chama a atenção é a explicação que ela dá à mãe. L. utiliza “rein” porque entende que quem canta não está muito longe de casa, está no jardim, e por isso não seria errado usar “rein” mesmo e não “Heim”. Dessa forma, ao fazer tal “substituição” além de defender a troca que realiza na música, L., ainda que pareça não ter tido um projeto de dizer que pretendia gerar humor, acaba provocando o riso em sua interlocutora por conta da descontinuidade que é produzida nesse contexto. Nesse momento, as marcas de divertimento, no caso, o riso da mãe, aparecem, mas de forma unilateral, pois L. não se deixa levar por tal estranhamento causado pela descontinuidade, já que de seu ponto de vista, não haveria erro da sua parte. Apesar de ter compreendido a explicação que sua mãe faz do “erro” que ela comete na música, L. não ri, talvez porque ela seja o motivo do riso de sua mãe, situação parecida com a que temos no episódio 1, visto anteriormente. No entanto, o que difere este episódio do primeiro é que aqui, vemos que L., ao contestar a “obrigação” de ter que se manter dentro da norma, defende o seu uso da língua. Ela argumenta, baseada na análise semântica das duas possibilidades (rein/Heim) em relação à letra da música, mostrando que, para o sentido que se espera, ambas seriam válidas. Assim, quando, mesmo diante do riso da mãe, L. mantém sua posição e não ri da sua situação, ela continua afirmando sua posição: de que seu uso da língua neste contexto não deveria ter causado um estranhamento, já que, para o sentido que se almeja, sua escolha lexical se justificaria como correta.

Além disso, para ela não haveria o fator da surpresa, da descontinuidade – diferentemente do que ocorre com a sua interlocutora. Vale ressaltar que inicialmente L. não apresenta um querer dizer com intuito humorístico, porém ela não deixa de ter tal projeto em seu discurso, já que utiliza de sua contrapalavra<sup>51</sup> para defender o seu ponto de vista e negar a ideia de erro que sua mãe propõe. Além disso, o fato de L. manter-se em seu ponto de vista, tentando convencer a mãe de sua lógica diante de tal situação, parece apontar para o fato de não conviência aqui, apesar de haver a compreensão da situação de ambas as partes, já que L. não entra no “jogo” de rir de si

---

<sup>51</sup> Pensado aqui no conceito bakhtiniano que apresentamos no capítulo 1.



mesma, pois não acredita que tenha de fato cometido um “erro”.

Assim como no primeiro episódio, L. não ri, não vê a graça que sua mãe viu em sua produção, talvez, justamente, porque trata-se de um riso dela e não “com ela”. No entanto, a diferença entre esse e o primeiro se faz evidente porque L., aqui, discorda da mãe quanto ao suposto erro que teria cometido ao trocar as palavras e mantém seu ponto de vista. Somada a essa questão, pode existir também uma “disputa” interna que L. parece ter com a sua mãe com o intuito de mostrar que ela, assim como sua mãe, também possui domínio da língua alemã, sendo que talvez esse seja o motivo de ela defender e manter o seu projeto de dizer até o fim do episódio, ainda que a mãe tenha explicado qual seria a forma correta de se cantar a música.

### Episódio 3: O bebê que fala (8 anos e 7 meses)

Em continuação ao episódio seguinte, L. e sua mãe decidem quem interpretará o bebê da história. Nesse contexto, surge a questão a respeito da ausência de pernas deste boneco-bebê.

(1) *CHI: wer bist du ?	*CHI: quem é você?
(2) *MOT: ich bin die Mama .	*MOT: eu sou a mãe .
(3) *CHI: ich bin das Baby .	*CHI: eu sou o bebê .
(4) *MOT: du bist das Baby?	*MOT: você é o bebê ?
(5) *CHI: ja .	*CHI: sim .
(6) *MOT: nein # du musst aber erzählen können .	*MOT: não # mas você deve ser capaz de falar .
(7) *CHI: nein aber das Baby kann reden der <b>hat</b> schon zwei Jahre .	*CHI: não <b>mas o bebê sabe falar ele já tem dois anos .</b>
(8) *MOT: <b>[=! ri]</b>	*MOT: <b>[=! ri]</b>
(9) *CHI: das kann <b>sagen</b> # lass es das ist nur ein Spiel du musst auch hier kommen .	*CHI: ele pode falar # deixe é so uma brincadeira você precisa vir aqui também .
(10) *MOT: Ach so !	*MOT: ah então !

Quando chegamos ao terceiro exemplo, “O bebê que fala”, conseguimos confirmar o que havíamos pensado para os outros dois primeiros episódios. Isso porque aqui temos L. afirmando que ela mesma interpretará o bebê da brincadeira e que este já fala. A mãe, por possivelmente acreditar que tal situação se coloca como inusitada, ri de L., já que temos como um consenso da sociedade que bebês não falam propriamente, como crianças maiores, eles normalmente pronunciam palavras ou balbuciam. Porém, apesar de tal marca de divertimento aparecer, não podemos dizer que houve convivência entre os participantes, pois L. não manifesta nenhum sorriso diante do riso da mãe, pelo contrário, tenta defender que sua ideia não é tão equivocada assim, pois o bebê de sua história seria mais crescido, tendo dois anos de idade. Aqui, como no episódio 2, em que ela e sua mãe cantavam a música infantil, L. também defende sua ideia inicial, dentro de seu projeto de dizer, utilizando a contrapalavra<sup>52</sup> para mostrar que não seria incoerente pensar que um bebê de dois anos já falaria. Além desse argumento, L. encerra o episódio apontando para sua mãe que, de qualquer forma, ambas estão no contexto da brincadeira, do faz de conta, situação esta que, por si só, já poderia deixar de lado a verossimilhança em relação ao mundo concreto.

A descontinuidade, por sua vez, aparece quando L. sugere que seu bebê fala e não vê nenhuma irregularidade. Diante desse posicionamento, a mãe ri da situação gerada, enquanto L. defende seu ponto de vista. Dessa forma, conseguimos também constatar que o mais provável é que L. não tinha como proposta em seu projeto de dizer gerar humor com a sua construção de personagem, o que se explica pela sua argumentação perante o riso da mãe, bem como sua defesa em relação a ideologia que propõe.

#### **Episódio 4: As pernas do bebê (8 anos e 7 meses)**

Nesta sessão, temos L. e sua mãe na sala, montando, em cima de uma mesa, uma réplica dos cômodos de uma casa com brinquedos e bonecos. Quando o cenário está completamente montado por ambas, L. e sua mãe começam a separar os bonecos-personagens que farão parte da história. Ao procurar pelo boneco-bebê, a mãe de L. encontra um, mas sem as pernas que o compõem.

---

<sup>52</sup> Novamente aqui pensando no conceito bakhtiniano.

(1) * CHI: wo ist <b>der</b> Baby ?	*CHI: onde está o bebê?
(2) *MOT: <b>das</b> Baby # aber hier ist schon wieder ein Baby ohne Beine .	*MOT: o bebê # mas aqui tem novamente um bebê sem pernas .
@SIT: a mãe tenta recolocar as pernas no boneco em forma de bebê e L. não deixa .	
(3) *CHI: mach nix # lass die ohne Beine .	*CHI: não dá nada # deixa ele sem pernas .
(4) *MOT: Warum machst du die Beine ab? <b>[risos]</b>	*MOT: por que você tira as pernas ? <b>[risos]</b>
(5) *CHI: weil die blöd sind .	*CHI: porque elas são chatas .

A respeito deste episódio, destacamos aqui a entrada da criança no jogo simbólico, no faz de conta, que é suscitado pelo gênero da brincadeira. A mãe ri quando L. afirma que o bebê pode permanecer sem pernas, isso porque ela está considerando o bebê dentro do jogo de faz de conta (um bebê de verdade, que estaria representado pelo brinquedo). Em contrapartida, L. está falando literalmente de uma das peças do brinquedo (as pernas do boneco-bebê, no caso), que possivelmente é mais difícil de montar ou ainda que não para direito no lugar. Há, portanto, uma assimetria, uma diferença de “mundos” nos quais esses discursos fluem. Um (o da mãe) está girando em torno do mundo do imaginário, já que ela, brincando com a filha, pode pensar que o discurso de L. também se refere a este. Já a criança está mais próxima do mundo da ação, concreto do ponto de vista de “montar” o brinquedo. Portanto, para ela, “o bebê ficar sem as pernas” equivale a “o brinquedo ficar sem uma peça” e assim a sua justificativa se torna plausível em relação ao bebê-boneco; aquela peça que faltava seria chata de montar. Além do mais, não seria comum dizer que pernas são chatas, tanto em PB como em alemão, tal adjetivo não expressa um conjunto harmônico do ponto de vista semântico com o substantivo pernas. No entanto, ao entendermos a lógica de L. – que a parte da brincadeira de montar as peças do boneco é chata – o sentido se completa melhor, pois ‘montar peças’ é uma expressão que aceitaria o adjetivo ‘chato’ sem confusões semânticas.

A respeito deste episódio, cabe ainda destacar que quando o olhamos externamente, poderíamos ficar tentados a classificá-lo enquanto um tipo de humor negro. No entanto, ao observar a lógica pensada por L, que discute a questão das pernas pensando no mundo da ação, não existe nenhuma desgraça ou prejuízo alheio

(NEUJ, 2006), há apenas uma falha no entendimento da ideia de mundo pensado pela mãe e por ela. Esta permanece no mundo do faz de conta e por isso estranha o comentário da filha, que no entanto, baseava-se numa questão prática, ligada à montagem do brinquedo.

Nesse contexto, portanto, não há “desgraça alheia” ou motivo para se compadecer, pois compadecer-se de um bebê sem pernas é justificável, mas de um brinquedo de montar e desmontar sem uma das peças, não.

## **b) Episódios relativos ao cômico da situação**

### **Episódio 5: O banheiro (8 anos e 8 meses)**

No próximo episódio, L. e a outra criança estão ao redor da mesa e se preparam para montar um cenário em cima dela com brinquedos. A ideia da brincadeira é a de construir os cômodos de uma casa. Enquanto ambas discutem onde ficará cada coisa, uma manifestação de divertimento aparece no enunciado das duas crianças.

- (1) \*CHI2: agora vamos montar o quarto?
- (2) \*CHI: hum: # que tal a sala do lado da cozinha ?
- (3) \*CHI2: o banheiro ?
- (4) \*CHI: é # a gente pode fazer +...
- @sit: CHI empurra os brinquedos que não estão sendo usados para um outro canto da mesa para ter mais espaço para montar os cômodos.
- (5) \*CHI: a sala +/-
- @sit: CHI representa com a mão em cima da mesa o espaço que ficará reservado para a sala.
- (6) \*CHI2: a sala está aqui olha .
- @sit: CHI2 “corrige“ a localização de onde ficará a sala em cima da mesa.
- (7) \*CHI: a sala e o banheiro .
- (8) \*CHI2: o banheiro está aqui olha .
- (9) \*CHI: a sala e o banheiro .
- @sit: com as mãos em cima da mesa, elas representam a localização dos cômodos.
- (10) \*CHI2: eu vou montar o banheiro # que é mais fácil .
- (11) \*CHI: uhum # tem menos coisas no banheiro .

- (12) \*CHI: que que é isso ?
- (13) \*CHI: xxxx # deixa aí # xxx .
- (14) \*CHI2: vamos # xxx ?
- (15) \*CHI: isso não é uma pia !
- @sit: CHI sorri ao falar o enunciado acima .
- (16) \*CHI2: é sim .
- (17) \*CHI: não é não
- (18) \*CHI2: é o que ?
- (19) \*CHI: é uma lâmpada para colocar +/.
- (20) \*CHI2: [=! ri] eu nunca vi uma lâmpada assim !

### **Episódio 6: A privada (8 anos e 8 meses)**

L. brinca de montar cenários com a outra criança. Ambas conversam sobre os objetos que compõem a casa que estão montando em cima da mesa, quando surge o enunciado que gera um efeito humorístico devido à confusão que causa.

- (1) \*CHI: a toalha também .
- (2) \*CHI2: olha # xx duas camas .
- (3) \*CHI: xx .
- (4) \*CHI2: o que que você fez com a privada ?
- (5) \*CHI: nada # não é a privada # a privada (es)tá ali .
- @sit: CHI sorri ao falar o enunciado acima .
- (6) \*CHI2: ah: a privada (es)tá ali .
- (7) \*CHI: não é uma privada .
- @sit: CHI sorri ao falar o enunciado acima .
- (8) \*CHI2: [=! ri]

Ao observarmos o segundo tipo que denominamos de cômico da situação, encontramos nos exemplos 5 (O banheiro) e 6 (A privada), em português, nos quais L. e a outra criança estão brincando quando a descontinuidade é originada, em ambos os casos, pelo fato de a outra criança ter se enganado quanto à natureza do objeto que ela estava procurando – não era uma pia, mas uma lâmpada; não era uma privada como a outra criança pensava que era – essa descontinuidade causa o riso em L. e a amiga acaba entrando nesse mesmo espírito, rindo também de seu engano. Podemos

perceber, então, a convivência existente entre elas – saber partilhado, uma atmosfera descontraída etc., já que ambas possuíam o mesmo entendimento do contexto que envolvia a situação – as marcas de divertimento, já que ambas riem da situação –, e a atenção conjunta voltada para o mesmo objeto. Todos esses elementos, adicionados à descontinuidade, à quebra do que era esperado no desencadeamento do discurso, conseguiram produzir humor na descrita situação. No entanto, como este tipo de episódio se relaciona ao cômico que surge de uma situação inesperada, não podemos falar que houve um projeto de dizer que buscava provocar o humor, já que a situação engraçada surge, para os interlocutores, de forma espontânea.

### **Episódio 7: Batendo a cabeça (8 anos e 5 meses)**

Nesta sessão, fizemos um recorte de uma cena em que L. e a outra criança estão sentadas no chão, embaixo de uma mesa, rodeadas por brinquedos. Ambas estão montando um lugar que será o restaurante de uma das personagens da história da brincadeira.

1 \*CHI2: que desarrumação hein ?

2 \*CHI: que desarrumação ?

@SIT: a outra criança confirma apontando para onde está a bagunça .

3 \*CHI: ah:: isso aí é que ela era desorganizada .

@SIT: L. abaixa mais para pegar algo que está no chão e acaba batendo com a cabeça na parte de baixo do tampo da mesa .

4 \*CHI: a:i !

@SIT: L. coloca a mão na cabeça onde ocorreu a batida . Ambas **riem** da situação.

5 \*CHI: não foi nada ! **[risos]**

Esse mesmo olhar, utilizado nos episódios 4 e 5, recai também sobre o episódio 7 (Batendo a cabeça), também presente neste tipo. Nele, L. e a outra criança estão brincando, montando o cenário que será o palco de fundo para contarem suas histórias. De repente, no meio da ação, L. se desestabiliza fisicamente e bate a cabeça na parte de baixo na mesa sob a qual as duas brincam. Neste momento, assim como nos exemplos 5 e 6, é o cômico gerado pela situação inesperada que gera o riso,

marca de divertimento que é novamente encontrada nas duas participantes da cena. A convivência aqui se faz presente, já que ambas, nessa atmosfera de divertimento que se forma, divertem-se com a situação inusitada. É a surpresa, o inesperado dentro do decorrer das ações que culmina neste que chamamos de cômico da situação.

Além disso, pode-se pensar aqui que o humor está também, enquanto um conceito, ligado à questão cultural de uma sociedade. Sendo assim, como colocamos no capítulo acerca do humor na cultura brasileira, temos como um traço típico do brasileiro rir de si mesmo (SALIBA, 2002). Dessa forma, poderíamos entender que ambas crianças riram da situação – L. batendo a cabeça – considerando essa questão cultural encontrada no brasileiro.

### c) **Episódios relativos ao humor negro**

#### **Episódio 8: Sobre casamento (8 anos e 5 meses)**

Neste episódio, L. e a outra criança brincam de bonecos sobre a mesa da sala. Durante a brincadeira, elas começam a descrever como seria a vida de cada um deles enquanto montam o cenário na mesa.

1\* CHI2: e essa daqui?

2\* CHI: finge que ela não tinha marido e:: aí era solteira # mas ela morreu antes de achar um .

3\* CHI2: nossa !

4\* CHI1: que destino cruel, né? #### me ajuda a colocar isso ?

Quando chegamos ao tipo que denominamos humor negro, o oitavo episódio (Sobre casamento) em PB parece ser um tipo deste humor e é produzido aqui por L.. Ao descrever como seria a vida da boneca que faria parte da brincadeira, L. coloca em questão a ideia de que a personagem morreria jovem e, acima de tudo, solteira. Tal concepção, na cultura brasileira – o que demonstra que a compreensão e a produção do humor estão intimamente ligadas à questão cultural de um grupo social - poderia ser considerada trágica, já que “morrer antes de encontrar um marido” pode significar a tristeza de não viver um matrimônio, sacramento extremamente valorizado nos países em que a religião católica é predominante, bem como também se encaixa como uma predestinação e consequência da vida em sociedade. L., ao criar

tal cenário para a boneca o faz de forma natural, sem alterar sua entonação expressiva, continuando naquele tom típico de quando se conta uma narrativa, o que não denotaria para ela um estranhamento diante de tal construção do humor negro, diferente da outra criança, que se mantém presa ao espanto – representado pela interjeição ‘nossa!’ – frente a tal situação.

Como descrevemos anteriormente, segundo Bergson (1940), precisamos nos descolar momentaneamente do sentimento de pena para podermos rir em uma situação de humor negro. Esse mecanismo parece ter sido usado por L., já que ela esboça um sorriso diante da situação, mas em seguida, muda o tópico da conversa pois ele se mostra desconcertante. Há, portanto, um projeto de dizer de L. que tem sua expectativa quebrada quando a outra criança não demonstra convivência diante da situação apresentada. Assim, o tema da conversa acaba, então, sendo perdido, abrindo-se um novo tópico.

### Episódio 9: Tintas que explodem (9 anos)

Nesta cena, temos L. e sua mãe em uma mesa da sala realizando uma atividade de pintura. Enquanto conversam a respeito do ocorrido com a amiga de L., a mãe pinta alguns objetos enquanto L. seleciona e coloca tinta em potinhos para a pintura.

(1) *CHI: um dia eles explodiram +/	
(2) *MOT: [=! ri]	
(3) *CHI: na cara da Ana Clara .	
(4) *MOT: wirklich ?	*MOT: sério ?
(5) *CHI: foi muito engraçado !	
(6) *MOT: du # du sollst Deutsch reden nicht Portugiesisch .	*MOT: você # você tem que falar alemão não português .
(7) *CHI: ja entschuldige # einmal sind die im Gesicht von Ana Clara von einer blöder (...) gespritzt	*CHI: sim desculpa # uma vez uma idiota borrifou no rosto da Ana Clara .
(8) *MOT: [=! ri]	



(9) *CHI: die sind total schlecht dann vorsichtig # sie hat Angst von diese Farbe ja Ana Clara .	*CHI: eles são muito ruins então cuidado # ela tem medo dessa tinta a Ana Clara .
(10) *MOT: das Mädchen ? die hat Angst davor ? warum Angst ?	*MOT: a menina ? ela tem medo disso ? por que medo ?
(11) *CHI: von diese Farbe von diese Marke .	*CHI: dessa tinta dessa marca .
(12) *MOT: nur weil die in der Tube sind wahrscheinlich .	*MOT: só porque é um tubo provavelmente .
(13) *CHI: Acrilex .	
(14) *MOT: weil die ihr schon mal im Gesicht explodiert sind .	*MOT: porque elas já explodiram uma vez na cara dela .
(15) *CHI: ja .	*CHI: sim .
(16) *MOT: ja das ist auch nicht so lustig # stell du dir vor die Farbe explodiert in deinem Gesicht .	*MOT: sim isso não é mesmo muito engraçado # imagina a tinta explodindo na sua cara .
(17) *CHI: Würde ich lachen !	*CHI: eu iria rir .
@SIT: L. sorri ao dizer tal enunciado .	
(18) *MOT: hahaha ?	
(19) *CHI: uhum	
(20) *MOT: das will ich sehen .	*MOT: isso eu quero ver .
(21) *CHI: lachen und mich waschen.	*CHI: rir e me lavar .

Já no nono episódio, também em alemão, há uma diferença, pois a situação se inverte. Aqui, ao descrever a cena em que uma colega de sala é atingida pela tinta de um tubo que explode e lhe suja o rosto, L. se diverte ao recontar o ocorrido e sorri ao fazer isso – marca de divertimento. No entanto, sua mãe, ao se colocar na situação da outra menina, diz que não seria legal se isso acontecesse com ela, e neste momento, ela não apresenta marca de divertimento. Enquanto isso, L. permanece afirmando que ainda que a situação acontecesse com ela mesma, não deixaria de rir. Ou seja, assim, como propôs Bergson (1940), para L. ter rido da situação, ela precisou descolar-se do sentimento de pena, já sua mãe, inicialmente faz o mesmo, mas em seguida, muda de opinião. Ainda que a mãe tenha defendido que L. não deveria rir de sua colega, ela

própria também ri da situação, o que mostra um comportamento que é comum enquanto cultura, no entanto é repreendido moralmente, já que de acordo com as regras ético-morais, não deveríamos rir diante do sofrimento alheio.

Além disso, como apresentado por Neu] (2006) no capítulo 1 deste trabalho, tal tipo de humor foi encontrado em sua pesquisa em crianças com idades próximas à de L.. Para o autor, as risadas maliciosas não ocorrem apenas pelo divertimento por si só, já que elas também emergiriam de situações derivadas das pequenas desgraças alheias. Nesses casos, a risada seria quase um ‘prazer malicioso’, que, ainda que momentaneamente, desconsideraria a moral em relação à parte mais fraca, que se tornou o alvo da piada.

#### **d) Episódio relativo à presença da câmera**

##### **Episódio 10: Show de L. => gênero programa de TV (8 anos e 9 meses)**

Temos aqui L. simulando a apresentação de um programa para a câmera que filma a sessão. A criança está usando um chapéu, um cachecol e uma bolsa grande, com a ideia de caracterizar-se para o suposto show que apresentará.

(1) *CHI: hallöchen ! # ist die Luisa show !	*CHI: oizinho ! # é o show da Luíza .
(2) *MOT: vorsichtig mit der Kamera .	*MOT: cuidado com a câmera .
@SIT: L. retira o chapéu de forma performática e esbarra na câmera filmadora .	
(3) *CHI: Entschuldige .	*CHI: desculpa .
(4) *MOT: tot schick !	*MOT: muito chique !
@SIT: L. retira o chapéu e a bolsa que carrega. A mãe, que estava atrás da câmera, senta-se na mesa que está ao lado de L. .	
(5) *CHI: meine schicke Tasche hier sind wir bei der Luisa show !	*CHI: Minha bolsa chique. Aqui estamos no show da Luisa
(6) *MOT: Und was passiert in der Luisa Show ?	*MOT: e o que acontece no show da Luisa?
(7) *CHI: verrückte Sachen # # ja:: ganz verrückt meinen Gurt nicht Gurt # Gürtel Gurt ist von Auto habe ich schon oft	*CHI: coisas loucas ## sim:: completamente loucas meu cinto de segurança não cinto de segurança # cinto

gelernt, weil ich habe immer Gurt gesagt # Hallöchen !	Cinto de segurança é do carro Isso eu aprender várias vezes porque eu sempre dizia cinto de segurança # oizinho !
@SIT: L. amarra o cachecol à sua cintura enquanto é observada pela mãe que sorri ao ver tal cena .	
(8) *MOT: [=! ri]	*MOT: [=! ri]
(9) *CHI: Hier in meiner Tasche habe ich +/ +/	*CHI: aqui na minha bolsa eu tenho +/ +/
@SIT: L. apoia a bolsa em uma cadeira e retira dois livros de dentro, mas utiliza apenas um deles .	
(10) *MOT: oh bücher !	*MOT: oh livros !
(11) *CHI: Du Nudelnackte Nucktenase <sup>53</sup> .	*CHI: Du Nudelnackte Nucktenase .
(12) *MOT: [=! ri]	*MOT: [=! ri]
(13) *CHI: Und jetzt lesen wir .	*CHI: e agora vamos ler .

Por fim, o último tipo, representado pelo episódio 10, Show de L., demonstra uma situação peculiar em relação aos outros exemplos. Aqui, L. começa o vídeo fazendo uma apresentação para câmera, em alemão, reproduzindo um gênero<sup>54</sup> - Programa de TV - com seus enunciados particulares, a presença de um interlocutor que possivelmente está atrás da câmera. Essa reprodução feita por L. é claramente incentivada pela câmera (que remete à ideia de TV, performance etc), mas só continua ocorrendo pois sua plateia, no caso, a mãe, demonstra apreciação diante do “show”. Seja com marcas de divertimento, como riso, e convivência, deixando-se levar e participando da brincadeira proposta por L. (que aqui teria em seu projeto de dizer a possível intenção de encantar, divertir), a mãe endossa o momento, o que acaba por motivar a situação criada por L.. Esta também compartilha do divertimento vivenciado, sorrindo para a câmera e aprovando a participação mãe em seu universo.

<sup>53</sup> Livro de vocabulário destinado às crianças aprendizes de alemão como LM que traz tanto “palavrões” – *Schimpfwort* - (respeitando o universo infantil) como palavras de afeto – *Kosenamen*. Ver anexo IV.

<sup>54</sup> Gênero aqui também entendido na concepção bakhtiniana, como apresentamos no primeiro capítulo.

### 3.2 Discussão dos resultados

Sobre os resultados, nota-se que nos exemplos 1 (A pasta de dente), 2 (Cantando em alemão) e 5 (O banheiro) citados, podemos perceber que, embora nesses três episódios, em alemão e em português respectivamente, a descontinuidade tenha sido ocasionada pelo engano em relação à nomeação dos objetos que compunham a brincadeira, no caso, peças de *Playmobil*<sup>55</sup>, o efeito humorístico não foi o mesmo. No primeiro e no segundo casos, L. se engana quanto ao termo que ela deveria usar em alemão, talvez por interferência do PB. Esse engano causa o riso na mãe, mas L. não acha graça, ainda que, dado o seu discurso, parece sempre entender o contexto linguístico em que se encontra. A convivência não é mútua e, por essa razão, o efeito do humor não é completo, não é compartilhado.

No quinto exemplo, por sua vez, foi a amiga que se enganou no momento de identificar o objeto com o qual estavam brincando e, ao contrário do primeiro exemplo, L. ri do engano da amiga enquanto ela própria entra na mesma sintonia, rindo de si mesma. Assim também ocorre no episódio 9 (As tintas que explodem), no qual L. conta a história de sua colega de escola que ficou suja por conta de um tubo de tinta que explodiu. Nesse caso, há, no entanto, uma diferença; pois quando questionada pela mãe sobre como reagiria se a mesma situação ocorresse com ela mesma, L. mantém seu posicionamento, dizendo que riria do mesmo jeito. É possível entender tal mudança de comportamento aqui porque, diferente do exemplo 2, em que L. defende o seu ponto de vista para comprovar sua compreensão e uso ‘corretos’ da língua, no nono exemplo, a situação não envolve argumentação e/ou defesa de posicionamento, é apenas um ‘acidente de percurso’ que pode suscitar o riso no outro (riso malicioso, segundo Neu] (2009)).

Vale destacar ainda que, no primeiro episódio, e, posteriormente, no nono episódio (Tintas que explodem) também, há uma ilustração do uso constante do português no lugar do alemão, quando encontramos o frequente *code switching*

---

<sup>55</sup> “Playmobil é uma linha de [brinquedos](#) criada por [Hans Beck](#) (1929 - 2009) em [1974](#) e vendida mundialmente a partir de [1975](#). A linha consiste em pequenos bonecos com partes móveis e uma série de objetos, veículos, animais e outros elementos com os quais esses bonecos irão se integrar compondo uma série de cenários, sempre dentro de uma temática específica.”, segundo o site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Playmobil> .

(quando o alemão é solicitado). Segundo Ramat (1995), trata-se de uma forma característica de interação bilíngue que pode ser usada de modo natural para completar um enunciado ou até mesmo para “brincar” com as duas línguas que este sujeito domina. No caso de L., em cujos dados estudamos questões relacionadas ao humor, podemos notar que no primeiro exemplo, quando L. utiliza-se de tal recurso para fazer-se entender pela mãe, essa situação gera riso na mãe – devido à confusão vocabular desencadeada, como descrevemos anteriormente. No entanto, no exemplo 9, quando L. também volta ao PB, por ser um outro contexto, tal uso não desencadeia nenhuma marca de divertimento na mãe, que por sua vez, apenas lembra L. de que a filmagem deveria ocorrer em alemão.

Os dados analisados mostram também que o *code-switching* ocorre com frequência quando L. interage com a mãe, falante das duas línguas. Observa-se, além disso, principalmente comparando os episódios 1, 2 e 3, que L. não compartilha (com a mãe) uma situação de humor na língua alemã quando o fator desencadeante é a sua relação com essa língua – a alemã. No entanto, em PB, devido ao contexto que não envolveria hierarquias (já que L. e sua amiga estariam em pé de igualdade, enquanto em relação à sua mãe, L. estaria em um nível ‘desfavorecido’, pensando aqui no grau de conhecimento da língua) L. compartilha com a amiga uma situação próxima ao humor negro. Isso parece evidenciar que L. só não teria rido nos três primeiros episódios porque o humor da mãe adveio da confusão que ela própria, L., teria feito; já nos casos de humor negro, episódios 8 e 9, o humor teria vindo de outra fonte, e não dela própria. Ainda é importante destacar que no episódio 8 (O casamento), apesar de L. produzir uma situação que aproximamos do chamado humor negro (apresenta uma desgraça alheia sem, no entanto, compadecer-se naquele momento de tal situação), ela não apresenta marcas de divertimento (não ri, nem mesmo sorri), porém, após a reação de espanto de sua colega (que diz um “nossa” diante da situação inusitada), L. ao pronunciar o enunciado “que destino cruel, né?” coloca uma entonação enfática em tal enunciado. Esse tipo de ênfase pode aparecer em casos como quando dizemos uma ironia, por exemplo, enfatizando a parte em que, na verdade, gostaríamos de afirmar o contrário. Todavia, apesar de ser um ponto interessante a ser discutido, como nosso foco não estava inicialmente voltado às questões prosódicas deixaremos uma análise mais profunda para trabalhos futuros.

Nas interações em português, por outro lado, L. não parece realizar *code switchings*, no quesito vocabulário, o que pode sugerir esse maior domínio lexical do português devido ao maior *input* dessa língua para L., uma vez que ela reside no Brasil.

Assim, pode-se destacar a diferença de como de L. se comporta nas duas línguas, ainda que a forma como ela parece compreender o humor em ambas aparenta ser de níveis semelhantes em PB e em alemão.

Sobre os interlocutores que interagem com L., no caso do alemão temos sempre a mãe, o que se torna essencial para a aquisição dessa língua pela criança, já que vivendo no Brasil, seu *input* de língua alemã advém, em sua maior parte, da interação com ela.

“[...] quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas para quem e em que circunstâncias. (BRUNER, 1997). Para Del Ré (2006), esta tutela pode contribuir 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.” (BULLIO 2012, p. 182.)

Assim, parece ficar claro que a interação, em especial com a mãe, é primordial para o desenvolvimento linguístico da criança. No caso de L., é através dela que vem a maior quantidade de informações da fala dirigida a ela, portanto, é o exercício diário que permite a L. ter fluência nessa língua.

Ainda sobre a importância da interação com o outro, temos que:

“O adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio.” (DEL RÉ, 2006, p. 23)

É através, portanto, dessa interação, e sendo a criança um sujeito ativo nessa relação dialógica, que ela se construirá enquanto sujeito, reconhecendo a sua identidade dentro do universo do qual participa e as das pessoas com as quais

interage.

Diante disso, nos perguntamos então o que então justificaria a diferença de resultados nos dados observados. A relação que L. estabelece com a mãe e com a amiga é diferente. Talvez por se tratar de uma relação assimétrica no primeiro caso, em que supostamente a mãe “sabe mais”,<sup>56</sup> que a criança por ser um adulto, e uma relação mais simétrica no segundo, dariam como resultado um humor – apreciado pela mãe – que acaba não sendo compartilhado por L. . Esse seria, possivelmente, o motivo de L. não rir das situações humorísticas em alemão, isso porque, apesar de ela parecer compreender o contexto, ela não se mostra muito inclinada a rir de si mesma e das confusões que são geradas na língua alemã. Ou seja, não nos parece que se trate aqui de falta de compreensão do que disse a mãe, mas de uma diferença do que ambas acham engraçado e que está diretamente ligada à posição assimétrica da qual falamos.

Tal diferença se faz clara nos episódios em português que são filmados com uma criança de mesma idade, o que significaria que ambas estão na mesma simetria. Em PB, ainda que ocorram descontinuidades no discurso por conta de confusões feitas, tanto L. quanto a outra criança parecem compreender e se deixar “captar” pela descontinuidade que conduz ao humor. Além disso, nesses casos, L. não ri de si, como o faz sua amiga; ao contrário, ela apenas ri do outro, como faz sua mãe faz com ela nos episódios 1 e 2, por exemplo.

A “confusão” no uso de algum vocabulário, como observamos no caso da palavra “Pasten” do exemplo 1, parece nos mostrar, além da contraposição às gravações em português, que o domínio e a compreensão do humor dependem de muitos fatores que vão além do conhecimento puramente linguístico de determinada língua. Além disso, apesar de L. ter entre 8 e 9 anos no período das filmagens, acreditamos que, pelo fato do português ser a língua usada com maior frequência, enquanto o alemão é menos utilizado, os possíveis “erros” gramaticais (como no turno 5, do exemplo 1, em que ela usa o artigo definido neutro “das” no lugar do feminino “die”) e as pequenas trocas de vocabulário poderiam ser explicadas pelo fato de que L. teria menos fluência em tal língua. Contudo, seria equivocado afirmarmos isso, já que em língua alemã L. até mesmo argumenta, defende um ponto de vista em que

---

<sup>56</sup> Entenda-se aqui um saber mais em relação à língua enquanto conjunto de regras, e não enquanto mecanismo social de comunicação.

acredita. Logo, o que parece evidenciar-se aqui, é que o fato de L. ter menos contato diário com o alemão, seu uso mostra-se bem desenvolvido, assim como do PB, e que essas pequenas “confusões” lexicais, além do uso de *codeswitching*, são típicas de uma criança bilíngue. Isso parece se confirmar, quando no episódio 1 (A pasta de dente), L. cria uma palavra –“Pasten” - que seria uma junção dos conhecimentos de língua que ela tem tanto do PB quanto do alemão. Só um sujeito que tivesse o conhecimento das duas línguas e que transitasse por elas frequentemente poderia ter criado algo parecido.

Lembramos que essa pesquisa tem a influência de um olhar subjetivo do pesquisador referente à análise dos dados, assim, acreditamos que L., por estar exposta às duas línguas desde antes dos dois anos de idade, tornou-se o resultado da somatória dessas duas línguas e culturas, fato que lhe confere traços de singularidade (BULLIO, 2012).

Além disso, podemos pensar que para L., a questão do humor que remete à cultura, no caso do humor negro, não é um problema em nenhuma das línguas, fato esse inclusive encontrado nos dados de Neu] (2006) em sua pesquisa com crianças de 7 a 10 anos. Já as confusões com o vocabulário e as ideias vão ocorrer apenas nas interações em alemão, demonstrando, possivelmente, que podem ocorrer por dois motivos: a) lugares diferentes de onde se fala (como quando a mãe parece estar no mundo do faz de conta, enquanto L. estaria no mundo da ação), b) os *codeswitchings* de L. são esperados e amplamente encontrados em crianças no contexto bilíngue.

Há, na relação com a mãe, parece-nos, uma “briga pelo poder” (Bakhtin 1988), sobretudo por parte de L. já que o riso da mãe de alguma forma sempre coloca L. em uma posição de alguém que não sabe (em oposição a alguém que sabe, como a própria mãe)<sup>57</sup>.

Em relação às categorias que propusemos para nossa análise – projeto de dizer, marcas de divertimento, convivência e descontinuidade – percebemos que todas são importantes quando se discute a respeito do humor. Quanto à descontinuidade, temos que quando ela está ligada a um “erro” de L., salvo os episódios do tipo “cômico de situação”, a criança não ri da situação, enquanto seu interlocutor, no caso

---

<sup>57</sup> Tal questão será desenvolvida em trabalhos futuros.



a mãe, acha graça dos ocorridos. A descontinuidade pode, então, ser um marcador que pode acompanhar o humor, no entanto, este só existirá propriamente se tal categoria gerar marcas de divertimento em todos os participantes de uma interação discursiva. A descontinuidade, no caso de L., só gerará o riso nela própria quando o causador da descontinuidade não for ela própria.

Já o projeto de dizer em L. parece sempre ser efetivo e ela consegue, majoritariamente, fazer entender-se pelos seus interlocutores. Ainda que no episódio 1 ela tenha precisado recorrer ao PB para que sua mãe a entenda, L. sempre atinge seus objetivos em relação à compreensão. No entanto, em relação ao humor, nos casos em que aparentemente ela não tinha em seu projeto inicial a intenção de fazer rir, L. ri apenas quando a descontinuidade na situação não vem dela própria; do contrário, ela não apresenta marcas de divertimento e, como no exemplo 2, até apresenta argumentação em defesa de sua descontinuidade que teria gerado o riso na mãe.

Sobre a convivência, parece ter ficado claro que é necessária a participação e compartilhamento dos participantes para que o humor se complete. Assim, quando a convivência não é partilhada, como, por exemplo, no episódio 8, as marcas de divertimento não aparecerão.

Assim, as marcas de divertimento parecem se colocar como um resultado de uma combinação de categorias que propiciariam o humor. É preciso, portanto, que haja convivência entre os interlocutores, bem como o aparecimento da descontinuidade, ainda que o projeto de dizer não tivesse a intenção de fazer rir, para que as marcas de divertimento apareçam e o humor e/ou situações humorísticas emerjam.

#### **4. Considerações finais e encaminhamentos futuros**

No capítulo acima, apresentamos as análises de 10 recortes de sessões de L.-quatro em português e seis em alemão – que traziam enunciados que causaram alguma marca de divertimento nos interlocutores e ou chamaram a atenção da pesquisadora. A diferença que encontramos na compreensão/produção e no

desenvolvimento linguístico de L. nas duas línguas nos chamou a atenção, além das questões referentes aos enunciados humorísticos.

Diante de tais análises, buscamos aprimorar e refinar as discussões iniciais, que tínhamos como objetivo trabalhar, fazendo o uso de ferramentas auxiliares (o programa CLAN), a diferença observada quando L. se expressa em cada uma das línguas e como ela se apresenta enquanto sujeito bilíngue em ambas. Além disso, procuramos explorar a questão da produção e da compreensão do humor e como ele se apresenta nas diferentes interações linguísticas das quais L. participa, já que observamos a forma como ela se coloca em cada uma delas, demonstrando maior “segurança” e fluência na língua que tem maior “*input*”: o português do Brasil (PB), sempre tendo em vista como isso pode influenciar esse sujeito e na sua relação com as línguas, bem como com o humor.

Visto que estamos lidando com uma questão de natureza discursiva - o humor -, que pode trazer de forma mais explícita, um uso simultâneo de marcas linguísticas e não linguísticas que aparecem nessas interações, além de contextualizar o desencadeamento linguístico e contextual que culminou no efeito humorístico, é preciso um olhar atento por parte do pesquisador no momento das análises, na sutileza de algumas situações, o que dificulta o trabalho de análise. O humor pode, então, colocar-se como uma forma de expressar o projeto de dizer do sujeito, mas não seria a única. Também não significa que um projeto de dizer que não tenha intenção humorística não possa adquirir tal característica durante uma interação.

Quanto às nossas hipóteses iniciais, a respeito da investigação da compreensão e produção do humor em L. bem como uma possível defasagem na língua alemã em relação ao PB, notamos que o fator compreensão, seja do contexto, das palavras ou do humor, é inteiramente internalizado por L. em ambas as línguas – ainda que ela não ria em algumas situações em que sua mãe ri, parece ficar claro que foi um posicionamento seu, e não uma falta de entendimento. Já a produção do humor aparece em ambos os contextos pesquisados, de forma espontânea ou planejada por L., sendo que em todas elas aparecem marcas de divertimento, com exceção do episódio 8 (O casamento), que remontaria à questão do humor negro, como discutido anteriormente. Quanto ao seu desempenho em ambas as línguas, parece-nos claro que ele é bem similar em PB e em alemão, já que em ambas a compreensão e produção de enunciados por L. se dá de forma efetiva, sendo até mesmo possível ressaltar o seu desempenho argumentativo em defesa de seu ‘erro’ nos exemplos 2 (Cantando em

alemão) e 9 (Tintas que explodem). Ainda que a argumentação não seja o foco deste trabalho, pensamos que este poderia ser um item a ser analisado efetivamente em trabalhos posteriores.

Quanto as às nossas hipóteses do início da pesquisa, acreditamos que pudemos ter nossas questões respondidas e fomos também além disso. Diante dos dados, pudemos analisar os tipos de humor dentro do contexto e dos exemplos de L., bem como foi possível agregar a questão da produção à nossa discussão, isso porque, inicialmente, pensávamos que poderíamos trabalhar apenas com a compreensão do humor por L. . No entanto, quando nos deparamos com os dados, percebemos que, devido ao número de exemplos de produção, teríamos que ampliar nosso espectro de análise e discussão.

Ainda em relação à nossa proposta de trabalho, acreditamos que obtivemos aqui dados que puderam pensar a questão do humor na criança bilíngue, além de terem evidenciado que questões como cultura, contexto e relação dialógica são essenciais não só para o desenvolvimento linguístico das crianças, como também as conduzem para o caminho do humor. O infante precisa, primeiramente, aprender a compreender e lidar com as rupturas em seu discurso e no do outro para que possa, então, produzir o humor. É evidente que, por L. ser uma criança de 9 anos, ela não estaria mais na fase de aquisição de linguagem, e, portanto, não conseguiríamos observar e/ou traçar tal caminho. No entanto, ele, juntamente da cultura, do contexto e da interação dialógica, são essenciais para o aparecimento e desenvolvimento do humor nas crianças. É, portanto, a partir da complexidade do humor que a dialogia com o outro dará o “acabamento”, a completude a esse enunciado humorístico. O nível semântico só se completará por meio do outro nessa interação dialógica.

Ainda sobre a questão do conhecimento cultural – essencial para o entendimento e produção do humor – temos que:

“Acredito que não seja simplificar muito dizer que a essência da posição vygotskyana supõe que o conhecimento está na sociedade e o sujeito deve incorporá-lo.” (DELVAL, 2001)

Assim, parece ficar claro que a cultura, sendo um fator essencial para o humor, é, assim como também pensado por Bakhtin, adquirida pelo sujeito em sua

relação dialógica com o outro. Daí a essencialidade de tal relação para as crianças em desenvolvimento linguístico.

Vale a pena ressaltar que o contexto desse trabalho – o recorte feito a partir de enunciados humorísticos que foram analisados – embora que inicialmente pudesse parecer reduzido, devido às imposições de tempo *versus* limitações do próprio *corpus*, acabou por nos abrir o horizonte da criança L., que se mostrou repleto de riquezas em seus enunciados. Esses nos possibilitaram, ainda que dentro da singularidade de uma única criança, estabelecer tipos de humor que foram analisados, o que nos fez perceber que a “limitação” inicial, na verdade, trouxe-nos uma série de questões que suscitaram nossa discussão. Assim, parece ficar evidente que o estudo de caso, diferente do que se pode pensar, pode realmente se abrir em um leque de discussões e análises, ainda mais em um contexto tão rico quanto o linguístico – infantil – humorístico. Dessa forma, dentro dos 10 episódios analisados, pudemos encontrar tamanha complexidade, que nos permitiram, pelas categorias de análise, “mapear” alguns traços do humor da criança L. .

Pontuamos ainda que embora não fosse nosso objetivo neste trabalho, é interessante chamar a atenção aqui para uma questão que talvez mereça ser trabalhada em pesquisas futuras, que é o fato de a interação com o outro possibilitar que a identidade do sujeito apareça em seu discurso, sendo que é desse “jogo” linguístico que surgirão as discontinuidades que resultam no humor, nosso objeto de estudo. Dessa forma, parece-nos imprescindível considerar a relação dialógica estudada por Bakhtin e o Círculo, o que nos faz olhar para os dados levando em conta o contexto, a cultura e os sujeitos envolvidos. Só assim podemos pensar na esfera do humor para avaliar os gêneros que dela surgem. Se este, por sua vez, só tem seu efeito completado quando locutor e interlocutor compartilham a compreensão linguística que aparece no discurso, bem como o conhecimento prévio para que haja a convivência, a relação dialógica é essencial para se pensar e analisar esse efeito humorístico nos enunciados.

É também pensando nessa questão e no aprofundamento dela que pretendemos continuar a pesquisa que deu origem a este trabalho. São essas noções de língua e de humor que nos conduziram até aqui e que nos permitiram realizar este trabalho que devem ser repensadas e aprimoradas para enriquecer trabalhos futuros. Esses nos parecem que serão guiados a partir das discussões do humor, englobando a questão da prosódia (fonológica, expressiva...), bem como a postulação e aprofundamento da compreensão e suas cadeias discursivas em relação aos enunciados humorísticos.

Neste momento, a partir dessa análise dos dados selecionados, deixamos como questões posteriores para uma possível continuidade a essa pesquisa, as seguintes questões que ainda nos são colocadas: a criança L., em português, apresenta uma postura (e talvez uma entonação)<sup>58</sup> diferentes de quando interage em alemão? Em alemão, a presença da mãe deixaria L. mais “infantilizada” do que no português,? Com maior ou menor segurança em tal língua, em relação à hierarquia? Como se dão tais comportamentos em um outro bilíngue de mesma idade? E em um monolíngue de mesma idade? E a questão da multimodalidade (gestões, expressões faciais) influenciariam ou demonstrariam mais claramente o humor?

Consideramos que essas, bem como outras questões que ainda surgirão, possam ser respondidas, discutidas e analisadas em um outro momento e contexto de pesquisa.

---

<sup>58</sup> Pensando aqui no conceito bakhtiniano que explicitamos na parte teórica.

## Referências Bibliográficas

- AIMARD, P. *Les bébés de l'humour*. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1976.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARIAUD, F. *La genese de l'humour chez l'enfant*. Presses universitaires de France, 1983.
- BERGSON, H. *Le rire*. Paris: Presses universitaires de France, 1940.
- BUENO, R.G. *Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol*. Dissertação de Mestrado. Unesp, 2013.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt and Co., 1933.
- BREMMER, J; ROODENBURG, H. *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRUNER, J. *The narrative construction of reality*. Chicago : Critical Inquiry, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Life as narrative*. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 28-37). Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Como as crianças aprendem a falar*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- CHILD LANGUAGE DATA EXCHANGE SYSTEM [CHILDES]. Disponível em: <http://childes.psy.cmu.edu>. Acesso em: 21 abr. 2015.
- CORACINI, M. J. *Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia*. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 4-24, Ago./Dez. 2014.

Del Ré, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S., « Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos », in *Estudos em Aquisição Fonológica*, v.4, Pelotas, Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012, pp. 11-30.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A. To laugh or not to laugh: that is the question Les premières manifestations de l'humour chez l'enfant In: *IADA 2009 - Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. Barcelona: University of Münster, v.2. p. 41 – 54, 2010.

DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A.; DODANE, C.; QUIMELLO, H. Diversão compartilhada, humor e ironia. In. DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA (orgs). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A., DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A., DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Tradução de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. 118 p.

DUARTE, A.L.B. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: revisitando um clássico*. Revista Fênix, v.5, n.2, 2008.

BULLIO, P. C. *Questões de subjetividade em uma criança bilíngue*. In: DEL RÉ, A. ROMERO, M. (orgs.) *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 159-176.

FALASCA, P. *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. Dissertação de Mestrado. Unesp, 2012.

FILHO, E. S. B. *Humor contrastivo: Brasil e Alemanha: Análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural*. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2012.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine*. In: *Enfance 1-2*. Paris: PUF, 1989.

\_\_\_\_\_. *Morale et mise en mots*. Paris: L'harmattan, 1994.

\_\_\_\_\_. HUDELLOT, C.; SABEAU-JOUANNET, É. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF: Paris, 1984.

\_\_\_\_\_. Essais sur quelques figures de l'orientation: hetetogénéité, mouvements et styles. Paris: Editions Lambert-Lucas, 2009.

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.

GELFERT, Hans-Dieter Max und Monty. *Kleine Geschichte des deutschen und englischen Humors*. München : C.H. Beck, 1998

GROSJEAN, F. Processing mixed languages: issues findings and models. In: GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (ed.) *Tutorial in bilingualism: psycholinguistics perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Bilingual.s Language Models*. In: NICOL, J.L. *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford, Blackwell Publishers LTD, 2001. p.1-22.

\_\_\_\_\_. *Bilingual: life and reality*. Harvard: HUP, 2010.

HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S., DEL RÉ, A., VIEIRA, A. J., GRECCO, N., MELLO, I. A. S., BUENO, R. G., FALASCA P. « O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem », in *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, pp. 329-348.

HOUWER, A. *Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes*. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 75-95, 1999.

\_\_\_\_\_. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *How different are monolingual and bilingual acquisition? Ilha do Desterro (A journal of English language, literatures in English and cultural studies)* 43: 127-148, 2002.

\_\_\_\_\_. *An introduction to Bilingual Development*. Canada: Multilingual Maters, 2009.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 16ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

LANZA, E. . *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997b.

LEMOS, C. *Sobre Aquisição de linguagem e seu dilemma (pecado) original*. Abralim, boletim 3, pp. 97-126, 1982.



\_\_\_\_\_. *Interacionismos e aquisição de linguagem*. D.E.L.T.A., v.2, n.2, pp.231-48, 1986.

\_\_\_\_\_. *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*. Substractum, 1992, v.1, n.1, pp.120-30.

\_\_\_\_\_. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. Letras de hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.30, n.4, 1995.

\_\_\_\_\_. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II*. Relatório científico, 1999 (mimeo).

LIGHTBOWN, S. and SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford;OUP, 2006.  
MACGHEE, P. *Humor, its origin and development*. cidade: W.H. Freeman: 1979.

LUCA, T. R. de *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MACWHINNEY, B. *Transcription format and programs*. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a . (The CHILDES project: tools for analyzing talk, 1)  
\_\_\_\_\_. *The Database*. 3rd. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000b. (The CHILDES project: tools for analyzing talk, 2)

MASSONI, M. I. De O. *The different laugh*. Alfa, São Paulo, v.39, p.121-129, 1995.

MCGHEE, P. E. *Humor: its origin and development*. Freeman & Co, 1979.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel, v.3, n.5, Agosto de 2005.

NEUJ, N. *Children's humour*. In: *Television*. 19/2006/E. S. 16-20.

PINTER, A. *Children Learning Second Languages* Editors: Chris Candlin and David Hall, Palgrave Macmillan, 2011.

POSSENTI, S.; COUDRY, Maria Irma Hadler; *A relevância de piadas em protocolos de afasia*., 06/1991, Científico Nacional, XXXIV Seminário do GEL, Vol. 20, pp.725-732, Franca-SP, SP, BRASIL, 1991

\_\_\_\_\_. *O Humor da Língua: Análises Lingüísticas de Piadas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Linguagem em discurso*. In: *Dez observações sobre a questão do sujeito*. Universidade do sul de Santa Catarina: Santa Catarina, 2010.

\_\_\_\_\_. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMAT, A. G. *Typology and second language acquisition*. Berlim: Walter de Gruyter, 1995.

REDDY V, MIREAULT G. *Teasing and clowning in infancy*. Curr Biol. 2015 Jan 5;25(1):R20-3. doi: 10.1016/j.cub.2014.09.021. PMID: 25562295

SALAZAR-ORVIG, A. Eléments pour l'analyse de la connivence dans le dialogue. In M. BONDI, M.; STATI, S. *Dialogue Analysis 2000, Selected papers from the 10th IADA Anniversary conference, Bologna 2000*. Tübingen: Niemeyer, 2003, p. 339 – 350.

\_\_\_\_\_. *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan, 1999.

\_\_\_\_\_. *Eléments pour l'analyse de la connivence dans le dialogue*. In : BONDI, M. ; STATI, S. *Dialogue Analysis 2000, Selected papers from the 10th IADA Anniversary conference, Bologna 2000*. Tübingen: Niemeyer, 2003, pp. 339-50.

SALAZAR-ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, p. 1842–1865, 2010a.

SALAZAR-ORVIG, A. et al. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* 30(3-4), p. 375–402, 2010b.

SAUNDERS, G. *Bilingual children : Guidance for the family*. Clevedon : Multilingual matters, 1988.

SALIBA, E. T. *Raízes do riso*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SLOBIN, D. I.: *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Acton, Massachusetts: Copley, 1957.

SROUFE, A. L, WUNSCH, J. P. *The development of laughter in the first year of life*. Vol. 43, No. 4, pp. 1326-1344, Wiley: 1972.

TRAVAGLIA, L. C. *O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão*. Estudos Lingüísticos e Literários. , v.5 e 6, p.42 - 79, 1989.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. , v.6, p.55 - 82, 1990.

TOMASELLO M. et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. In: *Brain and Behavioral Sciences*, 28, p. 675-691, 2005.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. New York : Linguistic Circle, 1953.

WATSON, J. B. *Behaviorism*. New York: People's Institute Publishing Company, 1924.

## Anexos

### Anexo I

#### Símbolos do Clan

<b>*CHI</b>	<b>Criança L.</b>
<b>*MOT</b>	Mãe
<b>*CHI2</b>	Criança que interage com L.
<b>@sit</b>	Explica a situação em que ocorre a produção linguística.
<b>()</b>	Elisão: supressão de segmentos não realizados na produção oral.
<b>#</b>	Pausa pequena
<b>[=! ri]</b>	Risos: evento extralinguístico.
<b>:</b>	Alongamento de sílaba
<b>::</b>	Alongamento maior de sílabas
<b>+/.</b>	Interrupção da fala pelo próprio falante
<b>*TRAD</b>	Tradução do alemão para o português

## **Anexo II**

### **Questionário aplicado em 2013 respondido por L.**

1- Qual é a sua data de nascimento?

L. : 2 de maio de 2004.

2- Onde você nasceu?

L. : Em Berlin, na Alemanha.

3- Quanto anos você tinha quando veio para o Brasil?

L. : Um ano e seis meses de idade.

4- Em que ano da escola você está?

L. : Estou no 4º ano do Ensino Fundamental.

5- Você gosta de morar aqui?

L. : Sim.

6- Com quem você mora?

L. : Moro com a minha mãe.

7- Você tem algum animalzinho de estimação?

L. : Sim, dois peixes e um coelho.

8- O que você mais gosta de fazer na escola?

L. : Brincar com meus amigos e aprender coisas novas.

9- Além de português e alemão, você fala alguma outra língua?

L. : Sim, aprendo inglês na escola.

### Anexo III

#### Spannenlanger Hansel

Span-nen-lan-ger Han-sel, nu-del-di-cke Dirn', gehn wir in den Gar-ten,  
schüt-teln wir die Birn'. Schütt-le ich die gro-ßen, schüt-telst du die  
klein'. wenn das Säck-lein voll ist. gehn wir wie-der heim.



Anexo IV

Du nudelnackte Nuckelnase

