

O ATO RESPONSIVO/RESPONSÁVEL NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DISCURSIVA DO INGLÊS FRENTE AO HUMOR DA SITCOM FRIENDS

THE RESPONSIVE/RESPONSIBLE ACT IN THE ENGLISH DISCURSIVE APPROPRIATION PROCESS IN FACE OF HUMOUR CONVEYED BY THE SITCOM FRIENDS

Carla Janaína Figueredo*
Patrícia Cardoso Moreira**

RESUMO

A interação com elementos humorísticos provenientes de uma segunda língua ou língua estrangeira (L2/LE) é geralmente marcada por desafios que testam nossa compreensão e modo de responder a eles. Pensando nisso, investigamos como doze licenciandos de Letras- Inglês de uma universidade pública respondiam ao humor da comédia de situação Friends e o que a sua responsividade em relação a ela nos revelava sobre o seu processo de apropriação discursiva do inglês. Certas de que seus atos responsivos eram marcados por posturas valorativas, constatamos que sua responsividade, ao mesmo tempo responsável ao outro das interações dialógicas, pode ter contribuído tanto com o avanço de sua apropriação discursiva do inglês quanto com a promoção de sujeitos do discurso dessa/nessa segunda língua. Semelhantemente, atestamos a importância dos diálogos com Friends para a ampliação de repertórios linguísticos e culturais na língua-alvo, bem como para o desenvolvimento da compreensão e resposta ao humor veiculado por ela.

Palavras-chave: Apropriação discursiva do inglês; Responsividade; Humor.

ABSTRACT

The interaction with humour elements from a second or foreign language (SL/FL) often challenges our comprehension and way to respond to them. By thinking on this, we carried out research on how twelve undergraduates from Letras-Inglês of a public university responded to humour conveyed by the situation comedy Friends and what their responsiveness concerning it revealed about their discursive appropriation process of English. As we were aware of the fact their responsive acts were coloured by evaluative stances, we realized that their responsiveness, also responsible towards the other from the dialogical interactions, might have contributed both to the increase of their English discursive appropriation and to their development as discourse subjects of/in this second language. Similarly, we argue about the importance of dialoguing with Friends to broaden their linguistic and cultural

* Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), Brasil. cjfigueredo2@hotmail.com

** Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), Brasil. cardpatricia@gmail.com

repertoires in the target language as well as to widen their comprehension and response to humour conveyed by it.

Keywords: English discursive appropriation; Responsiveness; Humour.

INTRODUÇÃO

Se indagarmos, hoje, um aluno de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (L2/LE), sobre o que ele faz entre as aulas para estar em contato com sua língua-alvo, dentre as prováveis respostas certamente estará a audiência a séries de TV. Se pedirmos a ele para elencar aquelas séries de que mais gosta, possivelmente irá constar da lista algum título do gênero ‘comédia de situação’ ou sitcom¹ e, provavelmente, *Friends* será citada. Isso foi o que pudemos verificar acerca do perfil dos doze participantes a quem propusemos a nossa pesquisa, licenciandos do quarto período de Letras/Inglês, da Universidade Federal de Goiás. Muitos são os fatores e aprendizados que contribuem para uma boa formação desse futuro professor de inglês como L2/LE. Dentre eles, acreditamos que ter experiências várias com a língua-alvo, em suas diferentes manifestações (por exemplo, o humor) e produções culturais (por exemplo, as sitcoms), torna-se, no mundo contemporâneo, indispensável. Isso implica dizer que uma atitude essencial ao processo de aprendizagem de qualquer língua é a de simplesmente ocupar-se desse processo também fora da sala de aula, no mundo real, na vida, onde uma língua nos ajuda a construir sentidos ao interagirmos com diferentes discursos em contextos sociais diversos.

A priori, a produção de sentidos diante de uma produção humorística, a exemplo de uma cena de *Friends* ou qualquer outra sitcom, deveria gerar como resposta o riso. Essa é uma assunção simples e direta (e muito debatida) acerca do efeito do humor e que está materializada, por exemplo, nos risos e gargalhadas colocados ao fundo das cenas e falas das comédias de situação e que indicam ao espectador que ele deve rir também, ou seja, “as trilhas de risos realçam os momentos cômicos, concretizando a função metacômica de ratificar positivamente sua eficácia e ao mesmo tempo a função pragmática de “educar” a possível audiência televisiva a reconhecer o estilo cômico do programa” (SAVORELLI, 2010, p. 22)². Entretanto, nem sempre entendemos os enunciados humorísticos produzidos na L2/LE ou, ao construirmos uma compreensão ou uma resposta a eles, isso nem

-
1. Os termos comédia de situação e sitcom serão utilizados de forma intercambiável neste artigo.
 2. The laugh track highlights comic moments, fulfilling the metacomical function of positively sanctioning their effectiveness and, at the same time, the pragmatic function of “educating” the possible television audience to recognize the show’s comic style.

sempre se manifesta através do riso. Estudos envolvendo a apropriação do discurso humorístico apontam para vários fatores que justificam esse não-riso, sendo um deles a falta de algum conhecimento prévio, seja na primeira língua ou na segunda (POSSENTI, 2010; BELL; POMERANTZ, 2016). Assim, colocar-se como audiência de *Friends* torna-se uma atividade complexa.

As relações entre as produções televisivas e a educação há muito têm sido exploradas, pesquisadas e teorizadas. Apesar de não ser essa, especificamente, a razão pela qual nosso estudo traz uma comédia de situação para a sala de aula, o fato é que a *sitcom* é “uma das formas dominantes de comédia de rádio e televisão no mundo, com uma história alinhada com a da radiodifusão global e uma abundância de programações oriundas de diversas nações” (MILLS, 2014, p. 695)³. Semelhante à definição de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011) para falar da estabilidade relativa dos textos que permeiam nossos atos comunicativos, a *sitcom* é, essencialmente, um gênero discursivo televisivo que, guardadas as devidas variações e evoluções, possui características que lhe são recorrentes e que normalmente indicam tratar-se de uma comédia de situação. Para Mills (2014, p. 696), as comédias de situação “são uma forma de cultura que reconhece a audiência para quem é encenada e convida os espectadores em casa a se alinharem com aqueles presentes na gravação”⁴. Isso, segundo o autor, reforça o fato de que o humor e o riso são de natureza social.

A decisão pelo tema de nosso estudo e pelo contexto de pesquisa escolhido se deu, primeiro, por acreditarmos que os graduandos de Inglês 4 já tivessem conhecimento discursivo da L2/LE suficiente para a participação nas atividades propostas, e, segundo, por confiarmos que a apropriação de diferentes níveis discursivos, em especial aquele envolvendo o humor, possa vir a contribuir não somente para a construção de sujeitos discursivos da/na língua-alvo, como também para uma melhor formação profissional desses futuros professores de inglês. Além disso, compreendemos que, seja qual for a produção humorística que se queira integrar às aulas, o ensino-aprendizagem de uma L2/LE deve ter sempre como objetivo a ‘apropriação’. Para Kramsch (1998, p. 81), esse é o processo “através

3. Sitcoms, or situational comedies, are one of the dominant forms of television and radio comedy in the world, with a history aligned with that of global broadcasting and a wealth of programming from multiple nations. This entry outlines the key characteristics of most sitcoms, and examines how the humor within sitcoms commonly functions.

4. [...] sitcoms are a form of culture that acknowledges the audience it is performed for and invites audiences at home to align themselves with those who were at the recording [...].

do qual os aprendizes apoderam-se de uma língua e de uma cultura estrangeira, adotando-a e adaptando-a aos seus próprios interesses e necessidades”.⁵

No estudo que compartilhamos aqui, os participantes se viram diante do desafio de avançarem em seu processo de apropriação discursiva da L2/LE, desta vez modalizada pelo humor, o que implicou o envolvimento de questões não somente de ordem linguística, mas, também, culturais. Nós, por outro lado, como professoras-pesquisadoras, nos vimos diante do desafio de compreender como os aprendizes respondiam ao humor veiculado pelos episódios assistidos em sala de aula, e o que essa responsividade, também caracterizada por sua responsabilidade frente às demandas das interações sociais, revelava sobre as possibilidades de apropriação discursiva da língua inglesa. Por essa razão, a seguinte pergunta nos serviu tanto para nortear nossa investigação quanto para direcionar nossas reflexões:

- Quais as implicações do ato responsivo/responsável promovido por aprendizes de inglês como L2/LE frente ao humor da sitcom *Friends* com vistas ao seu processo de apropriação discursiva da língua-alvo?

Considerando nossas teorizações e discussões sobre os dados gerados, adotamos a perspectiva bakhtiniana de língua como discurso e os conceitos de sujeito, de compreensão responsiva ativa (responsividade), de responsabilidade (ato responsável), e entoação avaliativa. Esses construtos teóricos nos pareceram apropriados, pois como vimos, o formato sitcom é um gênero que convida a uma reação ao humor de forma bastante explícita e, de certa forma, seus produtores têm em mente um perfil de audiência e uma expectativa de sua resposta. Se, para Fernando Pessoa, navegar é preciso, em Bakhtin (2012), a resposta é inevitável. Responder é um ato responsável, uma responsabilidade da qual *não podemos escapar. Além disso, nossa resposta é sempre única, irrepetível, trazendo consigo os tons de nossas vivências, da(s) nossa(s) cultura(s), dos nossos valores, daquilo que aceitamos ou não, daquilo que acreditamos ou não. Portanto, foi essa a resposta que tentamos suscitar dos aprendizes por meio das atividades envolvendo os episódios de Friends, e não apenas o riso.*

Passemos, então, à discussão dos construtos bakhtinianos anteriormente citados.

5. [...] whereby learners make a foreign language and culture their own by adopting and adapting it to their own needs and interests.

1. CONSTRUTOS BAKHTINIANOS

Diferentemente da linguística estruturalista e descritiva do início do século XX, Bakhtin (2015) sempre tratou a palavra considerando, acima de tudo, a linguagem em uso, a palavra viva, responsável por constituir enunciados concretos; a palavra carregada de valores atribuídos por seus interlocutores, sujeitos posicionados e determinados sócio-historicamente; a palavra que traz em si uma carga ideológica; a palavra, cuja significação é determinada pelo contexto de sua enunciação. Logo, dentro dessa perspectiva, “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2005, p. 178). Essa elaboração em torno do que venha a ser a palavra nos leva a um outro conceito essencial ao pensamento bakhtiniano – o enunciado concreto. Segundo Figueredo (2007, p. 82), “um enunciado é denominado concreto, por não ser uma mera abstração linguística, dissociada de sentido e realidade social, mas, sim, uma expressão viva e única, cujas formas e significados são determinados pelo contexto, pela interação, pela história, pela cultura”.

Tais conceitos de Bakhtin (2015) convergem para um ponto comum e central de sua filosofia da linguagem – o princípio dialógico ou o dialogismo. Figueredo (2007), ao discutir Bakhtin, destaca que seu princípio dialógico é bem mais intrincado, abrangente e distinto. É, acima de tudo, atemporal, visto que, mesmo quando um locutor se encontra distante, no tempo ou no espaço, de seu interlocutor, ou talvez jamais o tenha encontrado, “é possível estabelecer uma relação dialógica entre ambos se tão-somente houver uma confrontação ou convergência de sentidos entre os seus mais diversos pontos de vista e opiniões” (FIGUEREDO, 2007, p. 79).

Essa premissa do princípio dialógico nos auxilia na compreensão da visão de língua proposta por Bakhtin. O filósofo russo, ao questionar as lacunas na visão de língua proposta pelo objetivismo abstrato da Linguística empreendida por Ferdinand de Saussure, defende uma visão de língua como discurso, “ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015, p. 207). Trata-se, portanto, de considerar a língua também como algo dinâmico, a língua em uso, que ganha vida na interação entre os sujeitos e não somente um objeto absolutamente abstrato, estático e descontextualizado. Nesse sentido, para que o aprendiz de L2/LE possa apreender dialogicamente os efeitos de sentido intencionados por uma comédia de situação, é preciso mobilizar repertórios não só linguísticos, mas, também, sócio-históricos e culturais acerca da língua-alvo em questão. É importante mencionar que a sitcom em si é, certamente, um recurso em potencial capaz de conduzir o aprendiz a ampliar suas possibilidades e oportunidades de interação dialógica com o outro da língua-alvo, entretanto, é o seu uso desse conhecimento prévio, que a ele

é exigido, somado às suas interações com o outro, que o ajudam em sua construção como sujeito do discurso na L2/LE.

Para Bakhtin, o sujeito do discurso é um sujeito da comunicação, das interações sociais e, portanto, um sujeito das “relações com outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele” (SOBRAL, 2009, p. 47). Segundo o princípio dialógico, o sujeito se faz e se constrói num processo interativo de produção de sentidos com o outro e através desse outro e, ainda assim, mantendo sua originalidade, o seu eu. Na interação dialógica não há uma divisão entre locutor e receptor, como se um exercesse papel mais ativo do que o outro. A ideia, na verdade, é que ambos os interactantes estão envolvidos ativamente no momento da enunciação trazendo na bagagem suas subjetividades e com elas “marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 51).

Tudo isso nos leva à questão de como se dá a compreensão dos enunciados trocados entre o eu e o outro na interação. Para Bakhtin, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p. 137). Ou seja, como participante (ouvinte/ falante), assumo antecipadamente a atitude ética de responder por meus próprios atos, o que digo e penso (ato responsável, responsabilidade) e de reagir ativamente àquilo que chega aos meus ouvidos (responsividade), podendo discordar ou concordar (inteiramente ou de forma parcial). Posso ainda tentar completar o que me é dito com minhas próprias ideias, presumir o conhecimento de certas informações omitidas, ou posso usar enunciados outros para produzir essa resposta, uma vez que:

Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da palavra viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se utiliza na subsequente resposta em voz real e alta. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Em outras palavras, o que conta para a visão bakhtiniana é o evento singular e situado; algo irrepetível, um momento único, motivado pela responsabilidade dos interactantes de estarem no mundo vivido, trazendo consigo todas as experiências de sua vida prática (ou situação extralinguística). Portanto, cada palavra, cada enunciado trocado na interação traz em si “um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito), pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo, determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p. 137). O

que Bakhtin chama de “entoação avaliativa”, “tom emotivo-volitivo” ou “acentos de valor ou apreciativo” nos remete às relações dialógicas que estabelecemos com um determinado objeto no evento concreto e aos nossos pontos de vistas inseridos nelas.

Ao esboçar o perfil do público das comédias de situação no momento da interação com o texto humorístico, Dan O’Shannon, autor de sitcoms, endossa, de certa forma, essa perspectiva bakhtiniana. Segundo ele, “as pessoas não vêm para a comédia como tábulas rasas. Cada um de nós tem experiências de vida e preferências que dão cor à forma como digerimos o humor. Isso cria uma série de fatores que antecedem a recepção de uma piada” (O’SANNON, 2012, p. 32)⁶. Concluindo, nossos acentos de valor nada mais são que nossos pontos de vista impregnados por nossas crenças e ideologias construídas ao longo de nossas vivências sócio-historicamente marcadas.

No próximo item, faremos algumas considerações sobre o humor e suas implicações para o contexto da sala de aula de L2/LE.

2. O HUMOR E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2/LE

Presente nos mais variados ambientes públicos e privados, em casa, no trabalho, nos teatros, nos multimeios de comunicação de massa, o humor é praticado por cada um de nós individualmente, assim como há um mercado que vive de explorá-lo de forma universal. O filósofo estadunidense Noël Carroll (2014) define o humor em termos do(s) objeto(s) particular(es) (uma piada, por exemplo) cujo objetivo é provocar um estado emocional, o qual ele chama de divertimento cômico. Para esse autor, “o humor, portanto, irá compreender aqueles elementos dos objetos do divertimento cômico que contribuem para a geração desse estado” (CARROLL, 2014, p. 8)⁷. Outra definição simples e direta é aquela que considera humor como algo que nos faça rir. Entretanto, assim como Carroll (2014), não é difícil encontrar autores (TRAVAGLIA, 1990; ATTARDO, 1998; ROSS, 1998; RUSH, 2008) que discutem a falácia dessa “correspondência” entre o humor e o riso. Em Travaglia (1990, p. 55), por exemplo, lemos que “o humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença

6. People don’t come to comedy as blank slates. Each of us has life experiences and preferences that color the way we take in humor. This creates a set of pre-joke reception factors [...].

7. Humour, then, will comprise those features of the objects of comic amusement that account for the provocation of that state.

e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples ato de rir”.

Portanto, a intensão de algo ser engraçado não garante um mesmo retorno, ou seja, que todos responderão necessariamente com risos ou gargalhadas. Ainda que o façam, Rush (2008, p. 23) alerta que, “na psicologia, os dois conceitos são cuidadosamente diferenciados, uma vez que há riso sem humor (por exemplo, o riso social, o riso envergonhado ou o riso ansioso) e o divertimento com o humor que nem sempre envolve o riso”⁸. Sejam quais forem as perspectivas, “a resposta é um importante fator para considerar algo como humor” (ROSS, 1998, p. 1)⁹. Nesse sentido, o autor indica que um exame da língua(gem) utilizada nos textos humorísticos pode vir a auxiliar no esclarecimento sobre porque as pessoas acham graça e riem dos mesmos. Unindo a fala desses autores e o que nos informa a teoria bakhtiniana, compreendemos que o humor é uma produção discursiva, uma atividade humana, que elicia várias respostas, inclusive o riso. O humor é, portanto, o resultado de um ato ativo e responsivo entre interlocutores que se orientam um em relação ao outro, buscando uma compreensão.

No que se refere à relação entre o humor e o ensino-aprendizagem de L2/LE, as pesquisas mais recentes vêm se dedicando a questões outras que vão além da promoção do lúdico na sala de aula. É o que declara Bell (2014) ao comentar a complexidade da relação humor e sala de aula: “tanto o uso quanto a compreensão do humor representam um enorme desafio linguístico e cultural aos aprendizes de línguas, entretanto, é crucial que eles enfrentem tal desafio, tendo em vista o importante papel que o humor representa na interação humana” (BELL, 2014, p. 672)¹⁰. Na mesma linha, Attardo (1998, p. 211) aponta que “o uso de textos humorísticos no ensino de línguas estrangeiras é sugerido tanto pelas associações que o humor traz, como pela materialidade linguística que ele, em si, proporciona”.¹¹

Na perspectiva de Bell e Pomerantz (2016, p. 169),¹² ensinar humor está longe de ter como meta treinar e formar comediantes, visto que o objetivo maior é “familiarizar os aprendizes com uma variedade de práticas acerca da interação

8. In psychology, the two concepts are more carefully distinguished, as there is laughter without humor (e.g., social, embarrassed, or nervous laughter) and enjoyment of humor not always involves laughter.

9. [...] the response is an important factor in counting something as humour.

10. Both the use and understanding of humor represent a formidable linguistic and cultural challenge to language learners, yet it is crucial that they meet this challenge, given the important role humor plays in human interaction.

11. The use of humorous texts for teaching foreign languages has been suggested, both for the positive associations that humor carries and for the linguistic materials it offers in itself.

12. We are confident that humor is teachable.

modulada pelo humor, para que estejam melhor preparados para dela participar”¹³. Em outras palavras, é preciso determinar, primordialmente, o que almejamos que os alunos façam em relação ao humor. Desta forma, as autoras sugerem quatro possíveis desafios a serem transpostos via instrução: o primeiro deles seria identificar o humor e, conseqüentemente, compreendê-lo. A produção de humor viria em terceiro lugar, e, por fim, responder ao humor se constituiria no quarto desafio. (BELL; POMERANTZ, 2016).

Em relação a identificar o humor, Bell e Pomerantz ressaltam que, na comunicação, os significados são emergentes e construídos de forma conjunta entre os agentes da interação. Sendo assim, uma forma comum de identificar/sinalizar que um enunciado tem a intenção de ser engraçado ou sério é através do uso de pistas de contextualização, ou de um certo conhecimento informado sobre os mecanismos usados para estruturar e criar o humor. Quanto a compreender o elemento humorístico, as autoras defendem que “uma vez que os aprendizes começam a entender que muito do humor envolve a incongruência criada pelo pareamento de dois scripts incompatíveis, eles conseguirão analisá-los também na interação” (BELL; POMERANTZ, 2016, p. 171)¹⁴. No que diz respeito a produzir humor em suas interações cotidianas na L2/LE, ainda que não seja necessário para o aprendiz se tornar um piadista, humorista ou comediante na língua-alvo, essas mesmas autoras defendem que ser capaz de se expressar no modo humorístico é uma parte importante no desenvolvimento da proficiência e autoconfiança dos usuários de uma língua. Por fim, com relação a responder ao humor, Bell e Pomerantz (2016) ressaltam que o ensino-aprendizagem sobre o humor na L2/LE, além do reconhecimento da presença de uma piada e sua compreensão, deve contemplar também a sua apreciação. Dito de outro modo, além do riso e do sorriso, há outras formas pelas quais os interactantes expressam seu suporte ao humor, como, por exemplo, mantendo o tom de brincadeira, respondendo com mais humor, demonstrando entusiasmo e envolvimento, ou mesmo, verbalizando explicitamente sua não-apreciação com um ‘Isso não é engraçado!’, ou um ‘Isso é de mau gosto!’.

Concluída a discussão dos principais pontos teóricos que embasam o estudo aqui apresentado, na seção seguinte, discorreremos brevemente como ele foi realizado.

13. [...] familiarize learners with a variety of conventional practices around humorous interaction, so that they are better able to take part in it.

14. Once students begin to understand that much humor involves incongruity created through the pairing of incompatible scripts, they can begin to analyze them in interaction.

3. O CONTEXTO DO ESTUDO

Nossa pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista e se caracteriza como um estudo de caso. Isso significa dizer que buscamos observar e descrever um fenômeno que nos cerca e interpretá-lo a partir das vozes de nossos participantes e à luz de construtos teóricos que se mostraram pertinentes. O estudo esteve focado em uma sala de aula de inglês como L2/LE, portanto, um caso bastante particular. Entretanto, foram levadas em conta, também, as especificidades do contexto, assim como a dinamicidade das interações entre os alunos. Apesar de outros instrumentos terem sido utilizados na geração dos dados como um todo, para este artigo, apresentaremos apenas uma parte do que foi gerado pelas interações gravadas em áudio e vídeo. No total foram gravados quatro encontros de 1h40min., correspondendo a oito aulas de 50 minutos. O programa da disciplina previa o suporte do livro didático *Global Pre-Intermediate* (CLANDFIELD, 2010, Macmillan Publishers), utilizado de forma bastante flexível, permitindo adaptações e suplementações com outros materiais. Tal flexibilidade permitiu a inserção das atividades sobre humor integradas a tópicos e conteúdos já previstos para aquele semestre.

Como já foi dito anteriormente, nosso estudo contou com a participação de doze graduandos que cursavam a disciplina Inglês 4, do curso de Letras-Inglês da UFG. Os participantes tinham entre 19 e 39 anos e concordaram, mediante termo de consentimento livre e esclarecido determinado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, em colaborar com nossa investigação sobre seu processo de apropriação discursiva do inglês envolvendo o humor veiculado pela comédia de situação *Friends*. Seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos de sua própria escolha. Com relação à sitcom *Friends*, trata-se de uma série de TV produzida pela [Bright/Kauffman/Crane Productions](#), em associação com os estúdios da [Warner Bros. Television](#). *Friends* retrata o dia-a-dia de seis amigos - Chandler, Joey, Ross, Monica, Phoebe e Rachel - que vivem suas histórias permeadas por amizade, amor e conflitos na cidade de Nova York. A série contou com dez temporadas levadas ao ar entre 1994 e 2004, com reprises sendo transmitidas até os dias de hoje.

Na seção seguinte, discutimos os dados à luz de nosso aporte teórico.

4. O CAMINHO DAS RESPOSTAS: WHAT'S SO FUNNY AFTER ALL?

Considerando que nosso foco é o ato responsivo ativo do aprendiz diante do discurso modulado pelo humor em uma sitcom, os exercícios propostos aos

participantes foram organizados suscitando, primeiramente, uma apreciação geral do humor das cenas selecionadas, e que se constituía como resposta à pergunta: 'Why is it funny?'. Sendo assim, na ocasião das aulas 3 e 4, as atividades envolvendo humor cumpriram a finalidade de introduzir o tópico da Unidade 9, Health and fitness, do conteúdo programático indicado pelo livro didático Global. Para tanto, selecionamos o episódio de número 23 da segunda temporada, intitulado Aquele da catapora, que tem como história central o fato de Phoebe estar esperando a visita de Ryan, um antigo amigo da marinha, para duas semanas de puro romance. Entretanto, quando ele chega, Phoebe está com catapora. E o que é pior, Ryan nunca teve a doença e acaba contaminado já que não quer desperdiçar a chance de estar com ela.

Após assistirem a todo o episódio, os participantes passaram à discussão sobre o conteúdo humorístico de algumas cenas. A primeira delas mostra os seis amigos no café em que frequentam, o Central Perk. Chandler acabou de roubar de Monica o último bolinho (muffin) disponível para venda. Phoebe chega para contar a boa nova sobre a visita de Ryan. Chandler está com a boca cheia e por isso não consegue engolir o bolo a tempo de inserir os comentários sarcásticos que deseja. Ao final da cena, Ross chega com a notícia de que seu filho, Ben, está com catapora e Phoebe confessa que nunca teve a doença. Faz-se necessário observar que os recortes a serem explorados a seguir representam as interações entre a professora-pesquisadora (uma das autoras deste artigo) e os alunos em um momento posterior às discussões feitas em pares e das quais os alunos participaram ativamente. No Recorte 1, observamos os participantes em sua busca para produzir sentidos a partir da simples pergunta 'O que você acha engraçado na cena?'

Recorte 1

01 TEACHER: so, we always start with this general question about what you find funny in the scene. And if you don't find anything funny, I'd like you to be honest, ok? ((Ss watch the first scene and discuss in pairs or groups of three the humorous aspects of the scene for about two minutes)).

02 TEACHER: ok, time's up! what did you find funny in the scene? you three, first. ((pointing to Luke, Leia and Lavinia))

03 LUKE: the first part when she asks her to: speak faster. so, she finished before he swallows the muffin.

04 TEACHER: and you two? ((pointing to Isabella and Celina))

05 CELINA: we:: didn't guessed+.

06 TEACHER: o-k. and what about here? ((pointing to Thiago and Gerônimo))

07 THIAGO: I think it's the first part, becau::se he wanted to talk so bad and make comments and he couldn't because he was eating.

08 TEACHER: so, it was what he didn't say.

09 THIAGO: yeah, he really wanted to say.

10 TEACHER: and how about here? ((pointing to Haqem and a non-participant))

11 HAQEM: he ((in reference to a non-participant student)) found the, the, the ambience funny and I found the sexual connotations of the joke funny.

12 TEACHER: ok, so you think that what he wanted to say was something sexual. ((pointing to Haqem and

a non-participant))

13 HAQEM: no, no, it has sexual connotations, but not on this case.

14 [...] ((turn taken by a non-participant))

15 TEACHER: and over here? ((pointing to Alice and another non-participant))

16 [...] ((turn taken by a non-participant))

17 ALICE: it's the way Phoebe was talking about the Navy guy.

Nos turnos 3 e 7, percebemos que Luke e Thiago acharam graça do fato de Chandler não conseguir engolir o bolo a tempo de inserir seus comentários. Haqem (turno 11) percebe a presença de 'conotações sexuais' na conversa em geral. Já Alice (turno 17) teve sua atenção voltada para 'a forma como Phoebe falava do cara da Marinha'. As diferentes respostas demonstram que, no processo de interação com os textos, "colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou experiência para obtermos a resposta. [...] encontramos signos em toda parte e nos empenhamos a interpretar seu significado" (BAKHTIN, 2011, p. 319). Com base nas premissas bakhtinianas acerca do sujeito discursivo constitutivamente dialógico, acreditamos que os participantes foram auxiliados pelas pistas de contextualização fornecidas pelo episódio da sitcom para identificar os momentos em que o humor era produzido. Todavia, os diferentes

repertórios linguísticos e culturais¹⁵ dos participantes com relação à língua-alvo certamente geraram formas diferentes de compreensão e de resposta a esse humor. Concordamos com Davies (2014, p. 185-189) quando ele defende que podemos esperar situações em que o humor é vivenciado ou interpretado de formas diversas por diferentes participantes, ou situações nas quais o humor simplesmente falha. No turno 5, por exemplo, o humor da cena não parece ter tido o efeito esperado para Celina ao confessar ‘nós não adivinhamos’, referindo-se a ela e Isabella. Sua incerteza ao responder nos leva a pensar que, muitas vezes, é difícil admitir que nossa resposta ativa é uma ‘não-compreensão’ e, assim, só nos resta ‘adivinhar’.

É possível observar que outros participantes como Gerônimo, Isabella, Leia e Lavínia não verbalizaram suas respectivas apreciações. A esse respeito, duas considerações podem ser suscitadas. Primeiramente, buscamos apoio em Carrell (2008, p. 303-333), para quem o humor reside no público e nada é inerentemente humorístico. A autora ressalta a importância da situação para a apreciação do humor e o quanto esse fator pode determinar a forma como reage a audiência. Relacionando tais considerações ao contexto de nosso estudo, é talvez útil ressaltar que se trata de um ambiente acadêmico, de uma graduação voltada para a formação de futuros professores de inglês. Lembremos, também, que esse é um ambiente de ensino-aprendizagem de uma L2/LE e, portanto, a avaliação de nossas competências e desempenhos nessa língua-alvo é algo iminente. Temos, portanto, um pano de fundo – o(s) outro(s) e as relações com esse(s) outro(s) - que emoldura(m) essa resposta ao humor. Nosso participante é audiência da sitcom *Friends*, mas, ao expressar sua compreensão e sua resposta, se expõe, também, a uma audiência. A segunda consideração a ser feita tem a ver com o fato de que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Nesse sentido, é interessante observar o número de turnos tomados pela professora-pesquisadora, tendo em vista a reticência dos alunos de responderem de forma voluntária ao que acharam engraçado na cena.

Sobre essa reticência, inferimos que ela pode estar relacionada à discussão de temas ou comportamentos tabu. Sabemos que não há consenso sobre eles, uma

15. Neste trabalho, quando falamos de repertório linguístico e cultural nos referimos aos conhecimentos, vivências e experiências acumulados pelos participantes, estejam esses relacionados às questões de língua (s) ou de cultura (s). Nos baseamos em Risager (2007) que, ao discutir o nexo entre língua e cultura (ou *languaculture*) defende que a “*languaculture* individual do sujeito não pode ser separada de sua história de vida pessoal, de sua socialização e da formação de sua identidade” (RISAGER, 2007, p. 173). Para a autora, no processo de aquisição de línguas (L1 ou L2) “os seres humanos desenvolvem seus repertórios linguísticos e culturais pessoais com os quais eles se expressam e interpretam o mundo” (RISAGER, 2007, p. 173).

vez que “violações morais ou coisas que as pessoas consideram erradas podem vir a produzir emoções contraditórias tanto de humor como de sentimentos negativos” (CALEB; McGRAW, 2014, p. 54)¹⁶. Entretanto, acreditamos que a presença de conotações sexuais ao longo dos eventos do episódio assistido pode ter estimulado o silêncio por parte de alguns aprendizes. Nossa observação se pauta no fato de os alunos terem se desviado do assunto quando lhes foi pedido para fazer inferências sobre o que Chandler havia dito (linha 8). O objetivo era focar nas insinuações que, apesar de não verbalizadas pelo personagem, poderiam ser inferidas e verbalizadas pelos alunos ao revisitarem a cena. Esse desvio do tópico de discussão (linhas 9, 13, 14, 16 e 17) pode demonstrar uma ‘não’ apreciação do humor, ou melhor, certamente há uma compreensão ocorrendo aqui, mas o silêncio é uma daquelas respostas que indicam o quão importante é o nosso destinatário, e como ele é capaz de moldar nossas responsabilidades e atitudes em relação a ele e, conseqüentemente, o modo como nossa responsividade será configurada. É como se os participantes dissessem: ‘Não quero falar sobre isso aqui’. Nas palavras de Bakhtin ((Volochninov), 2014, p. 118), “a situação, os participantes mais imediatos determinam a forma, o estilo, ocasionais da enunciação”. Isso vale para qualquer projeto enunciativo, incluindo os eventos de expressão humorística.

O próximo recorte, por outro lado, já nos revela um engajamento maior por parte dos agentes da interação, fato que corrobora a natureza dialógica e interacional dos sujeitos do discurso que, mesmo que quisessem, não poderiam negar sua responsabilidade em prover respostas ao outro que os instiga. Neste excerto, por exemplo, vemos o momento em que Ryan reencontra Phoebe, que já está coberta de catapora. As luzes do apartamento estão apagadas e ela, em um canto ao lado da janela, tem um véu cobrindo seu rosto. Na penumbra, ela o remove a pedido de Ryan. Mas, a luz de um forte relâmpago reflete sobre o seu rosto através do vidro da janela; ele leva um grande susto e ela se sente constrangida por estragar os planos românticos que tinham feito.

Recorte 2

- 01 TEACHER: before focusing on the text, I'd like to know what you found funny.
- 02 ALICE: I like the first part when he enters and he sees Phoebe all covered with that thing ((referring to a veil over Phebe's head and down her face)) and when he says she wishes

16. [...] moral violations, or things people consider wrong, may produce mixed emotions of both humor and negative feelings [...].

he had the disease when he was seven and when she says it's better that you wish I don't have it right now.

03 TEACHER: he didn't think about her, right? + any other comments?

04 LAVINIA: I liked when she said it's the most romantic disease that she had.

05 TEACHER: yeah, what is it in the scene that you've considered romantic?

06 LUKE: when she explains the joke, because he hates fish.

07 LEIA: when she takes off the veil and the lightning in the window.

08 TEACHER: and what do you relate it to?

09 LEIA: Halloween. ((she shrugs her shoulders))

10 HAQEM: Frankenstein, there is exactly the same scene, (the way of the takes), the shooting. The lightning bolt was the funniest part for me.

11 TEACHER: yeah.

12 ISABELLA: I like it when she says it was chicken pot ((student immediately corrects herself and nods once)) pox, because she's a vegetarian.

13 HAQEM: and it's ironic. ((all students laughed.))

14 TEACHER: and here? ((referring to Thiago and Gerônimo))

15 GERÔNIMO: yeah, that's it. it was so funny that she tried to cover the problem and it didn't really work. and she to act like "hey, Ryan, what's up?" ((he mimics the way the character shakes her head to the sides in the scene and everybody laughs))

16 TEACHER: that's another example, irony, which is also, source of humor. + so, now, I'd like you to read this part of the script and discuss how humor is constructed in terms of the language used?

((students read the characters lines from the scene script shown in Figura 8 and discuss in pairs))

17 TEACHER: Any ideas?

18 CELINA: pox, I understand. but what is 'lox'?

19 HAQEM: it's like smoked salmon, isn't it?

20 TEACHER: ye::ah, where did you learn that?

21 HAQEM: New York, I ate it there.

Em diferentes momentos dessa interação, a postura ativa e responsiva dos participantes se evidencia pela capacidade que demonstram em identificar e compreender as incongruências que tornam a cena engraçada. De fato, várias teorias sobre o humor, em especial as teorias linguísticas, propõem que a “chave para o divertimento cômico é um desvio de alguma norma pressuposta – ou seja, uma anomalia ou uma incongruência relativa a um ordenamento de regras que ditam o jeito que achamos que o mundo é ou deveria ser” (CARROL, 2014, p. 17)¹⁷. Ou seja, deve haver uma discrepância entre dois significados que se sobrepõem e uma surpresa determina a natureza humorística do enunciado. Nesse sentido, no Recorte 2, vemos Alice (turno 2) achar graça de Ryan que, ao invés de expressar empatia pela condição de Phoebe, fica especulando sobre o seu desejo de ter tido a doença quando criança. Lavínia (turno 4) se divertiu com a ideia de Phoebe achar que a catapora é ‘a doença mais romântica que ela teve’. Outras incongruências foram apreciadas no texto como o fato de Phoebe ser ‘vegetariana e estar com chicken (frango) pox’ (Isabella, turno 12). Mas, embora as incongruências na narrativa, em geral, tenham sido identificadas pelos participantes, a apreciação de fatores específicos como os jogos linguísticos entre itens lexicais como chicken pox/ small pox; pox/lox; chicken/fish não foi verbalizada em suas trocas. A palavra lox, especificamente, parece ter sido um desafio ao repertório linguístico e cultural da maioria dos participantes, pois somente Haqem (turno 19) se manifestou verbalmente a esse respeito ao explicar que ‘é um tipo de salmão defumado’ e ao relatar (turno 21) uma experiência prévia com esse item culinário em uma viagem à Nova Iorque, enunciando: ‘Eu comi isso lá’.

Outros participantes expressaram divertimento com elementos não-verbais da cena. Gerônimo (turno 15) achou divertidos os esforços frustrados de Phoebe em esconder as lesões da catapora. Sua entoação avaliativa da cena veio em forma de uma imitação da linguagem corporal de Phoebe e da repetição de uma de suas falas ‘Hey, Ryan, what’s up’. Para Haqem (turno 10) e Leia (turno 7), o momento mais engraçado foi o ‘relâmpago na janela’. Suas respostas esboçam relações dialógicas associadas a narrativas de terror popularizadas em produções culturais da L2/LE. Para Leia, o efeito da cena dialoga com o festival do dia das bruxas, o Halloween.

17.[...] what is key to comic amusement is a deviation from some presupposed norm - that is to say, an anomaly or an incongruity relative to some framework governing the ways in which we think the world is or should be.

Haqem, por sua vez, estabelece diálogos retrospectivos com a gramática dos filmes de terror, referindo-se aos ‘tipos de tomadas, a filmagem e aos efeitos de iluminação’, sugerindo como exemplo a adaptação para o cinema da obra *Frankenstein*, da inglesa Mary Shelley, no qual viu ‘exatamente a mesma cena’.

Em suma, no tocante à forma como os agentes da interação identificam, compreendem e respondem ao humor veiculado por esse episódio de *Friends*, percebemos que eles demonstram uma ampla apreciação valorativa dos textos das cenas, isto é, há uma produção dialógica de sentidos marcada por seus pontos de vista, o que nos leva a crer em possíveis contribuições para o seu processo de apropriação discursiva da L2/LE, especificamente dos elementos humorísticos, que são o grande desafio a ser vencido aqui. Isso pode ser evidenciado nas falas de Alice (turno 2), Lavínia (turno 4), Isabella (turno 12) e Haqem (turno 19), uma vez que foram capazes de compreender, responder e apreciar algumas das chaves linguísticas necessárias para a resolução das incongruências geradas. Para tanto, os participantes utilizaram seus conhecimentos lexicais (*chicken*, *vegetarian*, *lox*), semânticos (os dois usos da palavra *chicken*) e pragmáticos (percepção do caráter egocêntrico do desejo expresso por Ryan e a natureza esdrúxula da avaliação feita por Phoebe de uma doença contagiosa como sendo algo romântico).

Um outro episódio selecionado foi *Aquele do teste de Fertilidade*, tendo em vista o tópico *Advancements in Medicine* (avanços na Medicina) a ser discutido pelos alunos dentro do tema *Health* (saúde). O recorte a seguir traz a discussão acerca de uma cena em que Chandler e Monica (casados desde a Temporada 7 e, agora, querendo engravidar) têm uma conversa a respeito do teste de fertilidade que farão no dia seguinte. Na cena, quando Monica chega em casa, ela pergunta a Chandler o que farão à noite e ele sugere “sexo”. Ela, porém, recusa o convite, lembrando Chandler das coletas de materiais que os dois farão para o teste de fertilidade. Por isso, Monica diz ao marido: “Até lá, você tem que guardar seus girinos no tanque” (*Until then you’ll have to keep your tadpoles in the tank*).

Recorte 3

01 TEACHER: so, here we have Monica saying, “besides, tomorrow we’re doing those fertility tests and until then you need to keep your tadpoles in the tank”.

02 HELOISA: tadpoles, I put it on the Google translator and it shows “girinos”.

03 TEACHER: can you see the relationship? ((several students nodded or said “Yeah.”))

04 TEACHER: so, what is she using here?

05 THIAGO: a metaphor.

06 TEACHER: yeah + a metaphor is not very transparent language, is it? so, there you go, the tadpoles in a tank ((The teacher reveals a photo showing tadpoles in a tank)). why do you think a metaphor is used here?

07 THIAGO: it's not nice to say directly.

08 ISABELLA: [Ye::ah] ((she said, nodding several times))

09 TEACHER: when you say it's not nice, you mean?

10 THIAGO: it's not appropriate, because it will be on television, it's not the language for the kids, it doesn't go with the (time of the show).

11 TEACHER: any other comments? +

12 HELOÍSA: because a metaphor is funny most of the times".

13 TEACHER: and did you find this one funny?

14 HELOÍSA: yes.

As interações nos mostram que a cena serviu para voltarmos ao assunto de temas considerados tabus e bastante explorados pelo humor. Muitas vezes isso ocorre através de figuras de linguagem. Ross (1998) justifica que o uso de metáforas ou de símiles, embora possa parecer estranho, é um outro tipo de incongruência, uma vez que apresentam a contradição entre imagens bastante distintas, mas que torna seus efeitos engraçados. O autor acredita que isso se deva ao fato de que "a imagem é bizarra e desajeitadamente incongruente" (ROSS, 1998, p. 34)¹⁸. Na observação de Blake (2007), as metáforas e símiles são bastante comuns no uso diário da língua na maioria das vezes para descrever as funções corporais e as atividades sexuais. Isso é corroborado por Ross (1998) ao afirmar que os temas tabus normalmente dizem respeito a coisas consideradas sagradas ou proibidas e "é quase certo que os tópicos mais comuns ainda sejam o sexo e as excreções" (ROSS, 1998, p.63)¹⁹.

Ao verbalizar sua apreciação do humor da cena, Heloísa (turno 2) já havia consultado no buscador Google (usando seu smartphone) a tradução para a palavra tadpole, "girinos". Ao que parece, sua consulta disparou a resolução do jogo de palavras feito por Monica e identificado por Thiago (turno 5) como uma "metáfora". Na sua opinião (turnos 7 e 10), esse é um recurso válido porque "não é apropriado" falar diretamente sobre tais assuntos, principalmente considerando

18. [...] the image is bizarre or awkwardly incongruous.

19. It is almost certain that the most common topics are still sex and excreta.

que “vai estar na televisão” e “essa não é a linguagem para as crianças”. Isabella (turno 8) endossou a opinião do colega com um “sim” e balançando a cabeça positivamente. A disponibilidade do acesso à Internet e do celular possibilitaram à Heloísa (turno 2) a se apropriar de um item lexical que, ao que parece, ela havia achado relevante para o entendimento do efeito humorístico pretendido. Portanto, na interação, percebemos a mobilização de conhecimentos lexicais (tadpoles/girinos), semânticos (a metáfora) e pragmáticos (apropriação da linguagem para um determinado contexto). E, temos Heloísa (turno 12) demonstrando sua apreciação do efeito humorístico do recurso, “porque uma metáfora é na maioria das vezes engraçada”. É possível perceber ainda a disposição de Tiago (turnos 7, 10) em atribuir, claramente, um “acento de valor ou apreciativo” (Bakhtin, 2014, p. 137, grifo do autor) à forma como o humor foi construído através da frase “girinos no tanque”.

Os recortes apresentados anteriormente sugerem que, em termos de apropriação discursiva, alguns participantes nos surpreendem ao demonstrarem que já se apropriaram de itens lexicais cujas propriedades fonológicas, semânticas e sintáticas no texto são essenciais à compreensão e apreciação de elementos de humor focalizados. Em outras palavras, seus repertórios linguísticos e culturais lhes possibilitaram desvendar trocadilhos, ambiguidades e incongruências utilizadas para produzir um efeito cômico. Nesse sentido, podemos crer, também, que as respostas ativas de Luke, Haqem, Heloísa e Thiago, acompanhadas de suas posturas valorativas, contribuíram para que os demais aprendizes tivessem seus repertórios linguísticos e culturais, necessários à compreensão do humor de Friends, ampliados. Essa responsividade também nos revela sua responsabilidade assumida em relação às demandas das interações, do contexto, e, acima de tudo, do outro, seja ele um personagem da sitcom ou um colega sentado ao lado precisando de outras respostas para construir a sua própria. Inevitavelmente, vemos aqui a importância das interações entre o eu e o outro, interações sócio-historicamente situadas que os levam a se constituírem como sujeitos do discurso, e, no caso dos aprendizes, sujeitos do discurso em inglês como L2/LE, modalizado pelo humor.

CONCLUSÃO

Na parte introdutória deste artigo, apresentamos a pergunta central responsável por conduzir nossas reflexões ao longo do estudo e, que, em resumo, busca compreender o que os atos de responsividade e responsabilidade promovidos pelos aprendizes de inglês como L2/LE frente ao humor da sitcom Friends revelam

sobre seu processo de apropriação discursiva da língua-alvo. Os dados nos mostram que a participação dos alunos nas interações geradas a partir das discussões dos eventos da sitcom em questão foi essencialmente dialógica, ativa/responsiva e responsável tendo em vista os sentidos produzidos por eles em sua disposição para não somente identificar, compreender e responder ao humor veiculado pela L2/LE, como, também, para ampliar os repertórios linguísticos e culturais envolvidos e, assim, contribuir com o processo de apropriação discursiva da língua-alvo.

Em outras palavras, ao serem confrontados pelo humor do outro da L2/LE, os agentes da interação se viam na responsabilidade de responder ativamente ao que lhes era solicitado, mesmo que para isso fosse necessário responder com o silêncio, ou por não possuir um repertório linguístico e cultural necessário à compreensão como um todo, ou porque havia um posicionamento valorativo de não apreciação daquele humor. Isso, porém, não implica dizer que eles não foram capazes de identificar ou compreender todos os elementos humorísticos veiculados pelo episódio da sitcom, pois seus posicionamentos frente a eles marcaram sensivelmente seus enunciados com acentos de valor, sinalizando, assim, o que para eles era engraçado ou não, o que deveria ser comentado ou não.

Essa responsividade/responsabilidade revela, portanto, que os participantes de nosso estudo, aprendizes-futuros-professores de inglês como L2/LE, no momento em que se posicionaram como audiência de *Friends*, se relacionaram com essa sitcom, buscando uma “compreensão ativa e responsiva” para esse evento vivo, real, que, naquele momento concreto, na sala de aula, recebeu deles uma compreensão impregnada de seus valores, da cor de suas preferências e de suas culturas. Afinal, “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (FARACO, 2009, p. 42).

São essas ações de responsividade e de responsabilidade por parte dos licenciandos em relação ao outro, seja da língua-alvo ou não, que nos levam a crer que, sim, houve um avanço na apropriação de outros níveis discursivos do inglês como L2/LE, incluindo aqui um de seus principais traços: o humor. Quando pensamos nos projetos enunciativos dirigidos a nós, como, por exemplo, os textos humorísticos que desafiam nossa compreensão, lembramos que nossa resposta é algo do qual não podemos escapar; ela é nossa responsabilidade ética diante da vida. É impossível não (re)agir, ou produzir uma réplica e dar voz aos sentidos que construímos com os discursos do presente, com os discursos do passado e com potenciais discursos futuros. Diante disso, mesmo que haja um “não peguei a piada”, algo que, normalmente, se resolve na interação com algumas explicações

sobre o efeito cômico intencionado, ou ainda, uma parcial ou total rejeição aos elementos motivadores do humor, os diálogos entre os sujeitos do discurso inevitavelmente afetam seu modo de compreender e responder aos enunciados que os cercam e, nesse sentido, acreditamos que a sitcom *Friends* cumpriu bem o seu papel de promover diferentes encontros entre os aprendizes de nosso estudo e o outro da L2/LE, incentivando, assim, um processo ensino-aprendizagem permeado pelo humor.

Acreditamos, enfim, que o humor e suas evidentes inter-relações com língua e cultura dão espaço para que outras investigações sejam feitas em salas de aula de L2/LE. Os nossos alunos de L2/LE se expressam através do humor na língua alvo? Que tipo de respostas ou produções de sentido esse humor provoca? Será que nós, falantes de L2/LE, podemos fazer um faltante nativo rir de nossas piadas? Como está a apropriação do humor na L2/LE presentes em tantas outras produções discursivas publicadas a cada instante na Internet, em diferentes formatos nas mais diversas plataformas de conteúdo? Esses são alguns dos possíveis questionamentos que podem contribuir para ampliar a discussão sobre o humor e o processo de apropriação de um L2/LE.

REFERÊNCIAS

- ATTARDO, S. (1998). *Linguistic theories of humor*. Berlim: Mouton de Gruyter.
- BAKHTIN, M. (1979). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.
- BAKHTIN, M. (1979). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências. In: *Estética da criação verbal*. 6.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec Editora, 1992/2011.
- BAKHTIN, M. (1920-1924). Para uma filosofia do ato responsável. In: PONZIO, A. (org.). *Para uma filosofia do ato responsável*. 2.ed. Tradução de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010/2012.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929-1930). Interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 1979/2014. Cap. 16.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929-1930). Tema e significação na língua. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 1979/2014. Cap. 7.
- BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski (1929). In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981/2015.
- BELL, N.; POMERANTZ, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. Nova Iorque: Routledge.
- BELL, N. (2014). Second language acquisition. In: ATTARDO, S. (Ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- BLAKE, Barry (2007). *Playing with words: humour in the English language*. Londres: Equinox, 2007.
- CALEB, W.; MCGRAW, P. (2014). Appreciation of humor. In: ATTARDO, S. (Ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- CARRELL, A. (2008). Humour: historical views of humor. In RASKIN, V. (Ed.). *The primer of humor research*. Berlim: Mouton de Gruyter.
- CARROLL, N. (2014). The nature of humor. In: *Humour: a very short introduction*. Nova Iorque: Oxford University Press. Cap. 1. pp. 4-51.
- DAVIES, C. E. (2014). Cross-cultural humor. In: ATTARDO, S. (Ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- FARACO, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FIGUEREDO, Carla Janaína (2007). *Construindo Pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Goiânia: UFG, 2007: Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- MILLS, B. (2014). Sitcoms. In: ATTARDO, S. (Ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

- O'SHANNON, D. (2012). *What are you laughing at?* Nova Iorque: Bloomsbury Publishing Plc.
- POSSENTI, S. (2010). *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto.
- RISAGER, K (2007). *Language and culture pedagogy: from a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROSS, A. (1998). *The language of humour*. London: Routledge.
- RUSH, W. (2008). *Psychology of humor*. In: RASKIN, V. (Ed.). *The primer of humor research*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SAVORELLI, A. (2010). *Beyond the sitcom: new directions in American television comedy*. Jefferson: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- SOBRAL, A. (2009). *Do diálogo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras.
- STELLA, P. R. (2005). *Palavra*. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos chave*. 2.ed. São Paulo. CONTEXTO. pp. 177-190.
- TRAVAGLIA, L. C. (1990). *Uma introdução ao estudo do humor pela linguística*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 55-82.

Recebido: 4/09/2017

Aceito: 18/07/2018