



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.37.97.AO05>

Humor na escola

Humor at school

Humor en la escuela

Fernando Botto Lamógia

Doutor em Educação (PUCPR). E-mail: fernando@fernandobotto.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6142-6847>

Lindomar Wessler Boneti

Doutor em Educação e Pesquisador do PPGE da PUCPR.
E-mail: lindomar@boneti.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1028-4046>

Resumo

O presente artigo analisa o humor na escola e sua perspectiva de ampliação dadas as contribuições que ele pode promover tanto no que tange à aprendizagem quanto em relação à socialização. A construção do artigo parte de uma apresentação das teorias tradicionais e contemporâneas do humor como propõem Provine (2000) e Morrall (1987). A inserção do humor na educação se dá pela previsão na Constituição Federal de 1988 e das principais legislações que reafirmam os propósitos de desenvolvimento pleno da pessoa e da cidadania pela vida da educação. A cidadania possui o elemento civil, trazido por Marshall (1967) e Freire (1979) propõe uma educação libertadora, em que o humor se encaixa como possibilidade de liberdade de expressão e de incremento de desempenho cognitivo como apresentam estudos randomizados citados realizados na Índia (Sambrani; Mani; Almeida; Jakubovski, 2014) e em Israel (Ziv, 1988). A revisão bibliográfica permitiu embasar as considerações finais no sentido de que a promoção do humor em sala de aula pode trazer diversos benefícios no que se refere aos objetivos da educação, dentre eles a aprendizagem e a socialização.

Palavras-chave: Educação; psicologia; humor; legislação educacional.

Abstract

The present article analyzes the humor in the school and its perspective of amplification given the contributions that it can promote both with regard to learning and with regard to socialization. The construction of the article starts from a presentation of the traditional and contemporary theories of humor as proposed by Provine (2000) and Morrall (1987). The insertion of humor in education is given by the prediction in the Federal Constitution of 1988 and the main legislation that reaffirm the purposes of full development of the person and citizenship by the life of education. Citizenship possesses the civilian element, brought by Marshall (1967), and Freire (1979) proposes a liberating education, in which humor fits as a possibility of freedom of expression and of increased cognitive performance as they present cited randomized studies carried out in India (Sambrani, Mani, Almeida, Jakubovski, 2014) and in Israel (Ziv, 1988). The bibliographical review allowed to base the final considerations in the sense that the promotion of the humor in the classroom can bring several benefits with regard to the objectives of education, among them learning and socialization.

Keywords: Education; psychology; humor; educational legislation.

Resumen

El artículo actual analiza el humor en la escuela y el su perspectiva de ampliación dada las contribuciones que puede ascender con la socialización con la aprendizaje. La construcción del artículo parte de una presentación de las teorías tradicionales y contemporáneas del humor como proponen Provine (2000) y Morrall (1987). El insertar del humor en la educación palpa en busca del pronóstico en la Constitución Federal de 1988 y de los legislations principales que reafirman los propósitos del desarrollo completa de la persona y de la ciudadanía para la vida de la educación. La ciudadanía posee el elemento civil, traído por Marshall (1967) y Freire (1979) proponen una educación libertadora, en eso en el que el humor es el ajuste como la posibilidad de la libertad de expresión y de increment de actuación cognitiva cuando presentan en el caso de los estudios aleatorizados citados en la India (Sambrani, Mani, Almeida, Jakubovski, 2014) y en Israel (Ziv, 1988). La revisión bibliográfica permitió basar las consideraciones finales en el sentido de que la promoción del humor en el aula puede traer diversos beneficios en lo que se refiere a los objetivos de la educación, entre ellos el aprendizaje y la socialización.

Palabras clave: Educación; psicología; humor; legislación educacional.

Introdução

O humor faz parte da escola e da vida. Frequentemente presente em nas relações interpessoais que envolvem educadores e alunos, seu emprego vem sendo objeto de estudos científicos que buscam compreender a sua aplicação no ambiente escolar tanto como ferramenta para maximizar a aprendizagem quanto na contribuição para a formação de vínculos sociais saudáveis.

Historicamente o humor recebeu tratamentos diferentes dependendo de seu contexto espacial e temporal, desde algo completamente incabível e, portanto, de uso expressamente reprimido, até ser considerado, em alguns meios, um aliado para se atingir objetivos didáticos-pedagógicos mais consistentes. Na escola, de modo geral o humor é

repelido, sua manifestação permanece atrelada a um modo de se construir educação que cumpre o propósito de se enfatizar o conteúdo que prepara o educando para desenvolver suas habilidades e competências que importam para o mundo do trabalho, olvidando-se, no entanto, que a educação tem por objetivo o preparo para o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, prepará-lo também para o mundo da vida.

Compreender o humor a partir de sua evolução teórica, bem como o modo pelo qual ele era admitido nos mosteiros a partir de uma revisão bibliográfica fornece, para as considerações finais desse artigo, elementos que embasam um olhar crítico diante de recentes publicações científicas que apontam para uma possibilidade de se utilizar o humor na escola pelo prisma de incremento da aprendizagem, o que contrapõe uma lógica cartesiana tendente ao conservadorismo educacional, à concentração de poder na figura do educador e à valorização da educação depositária. Nas palavras do educador Paulo Freire:

“O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” (Freire, 1979, p.20)

O humor cria, liberta, promove a autonomia e potencialmente promove a individualidade e, portanto, combate o individualismo. Segundo Bergson (1983), o riso socializa. Enquanto preceito da cidadania, o humor encerra em si um ato que enaltece a liberdade de expressão ao questionar, ao incomodar com sua aparição repentina que pode ser perturbadora e exigir o ato criativo daquele que é interpelado. O humor exige um ato criativo e libertador quando é aplicado numa finalidade didática.

Possenti (1988) esclarece que a aplicação do humor pressupõe algum conhecimento prévio sobre algo e sua proposição conduz o interlocutor a descobrir a existência de uma dupla interpretação, o que provoca o riso. Uma aplicação prática do humor capaz de incitar um debate sobre o Discurso do Método poderia ser induzido por uma fotografia de uma imagem de seu progenitor numa lixeira de uma sala de aula de uma universidade. Para alguns, aquilo não faria sentido algum, no entanto, para outros, que possuem a informação prévia de que aquela imagem corresponde ao filósofo René

Descartes ensinaria o questionamento das razões de tal ato. O riso pelo riso, com fim único de divertimento já cumpre um propósito de alívio tensional. Mas a imagem de Descartes num recipiente utilizado culturalmente para se depositar descartes é capaz de representar o estopim para se discutir o mundo cartesiano da sala de aula.

Até mesmo o lixo deixou de ser “lixo” depois da compreensão da ecologia e do equilíbrio dos sistemas. A reciclagem tornou o dejetivo um instigante desafio para ser reinventado, transformado e devolvido ao mundo da utilidade, tudo isso passível de ser estudado a partir de método cartesiano, embora essa compreensão possa se dar em meio a uma dialética socrática. O emprego do humor exige criatividade, criticidade e autonomia, o que é capaz de incrementar a aprendizagem e captar o interesse pelo conhecimento por parte do educando. Este enfoque do humor e do riso vem conquistando espaço nos colóquios e o tema começa a ser encarado com seriedade.

Morreall (2009, 2016) considera que as teorias do humor podem ser divididas em duas categorias: As teorias tradicionais e as teorias contemporâneas do humor. Dentre os autores que compõem o extenso rol tradicional destacam-se Platão, Aristóteles, Hobbes, Descartes, Freud e Bergson. O próprio Morreall, Clark, Scruton e Martin são alguns vultos que fazem parte dos teóricos contemporâneos do humor.

O objetivo geral desse artigo é analisar como o humor é capaz de contribuir para a educação de modo salutar tendo em vista um olhar que considera o processo histórico de como ele é compreendido até a contemporaneidade, em que alguns estudos sugerem que o seu emprego pode trazer resultados de uma educação mais humanizada e tendente a formar educandos com mais autonomia, criticidade e capacidade para exercer a cidadania.

Compreender os objetivos da educação a partir do estabelecido na Constituição Federal de 1988, verificar como os teóricos tradicionais e contemporâneos do humor o compreendem e trazer alguns estudos recentes que envolvem humor e aprendizagem são objetivos específicos que permitem analisar o seu emprego na escola, sua adequação e questionamento do paradigma vigente de uma educação eminentemente voltada a interesses do mundo do trabalho.

Teorias do humor

Provine (2000) aponta Platão (428-348 a.C.) como sendo o pensador mais remoto que enunciou passagens suficientes para se identificar elementos que compõe o que foi considerada uma teoria do humor¹:

“Em sua [obra] República, Platão discutiu as consequências negativas de abandonar a nós mesmos para o riso violento. Para não corromper os jovens guardiões em treinamento de seu estado ideal, ele chegou a recomendar que a literatura fosse editada para excluir a menção de deuses ou heróis serem dominados pelo riso.”(Provine, 2000, p.13)

Desde Platão, o olhar da filosofia acerca do humor e do riso se pautou fundamentalmente numa forma de divertimento que pode levar à perda do controle racional, o que não é desejável, como escreveu Morreall (1987).

No trecho da obra Filebo, Platão [Entre 360-347 a.C.] apresenta um diálogo entre Sócrates e Protarco, em que evidencia uma relação proporcionada pelo humor de dor e prazer, o que enuncia as bases da teoria da superioridade do humor:

Sócrates - E quando rimos, alegramo-nos ou sofremos?

Protarco - É evidente que nos alegramos.

Sócrates - É alegrar-se com a desgraça do amigo, já não concluímos que é produto da inveja?

Protarco - Forçosamente.

Sócrates - Logo, sempre que rimos do ridículo dos amigos, diz nosso argumento que ao misturarmos o prazer com a inveja, misturamos prazer com dor, pois há muito já admitimos que a inveja é dor da alma, e o riso, prazer, vindo ambos a reunir-se na presente conjuntura.” (Platão, Entre 360-347 a.C.,p.56)

O diálogo propõe um regozijo com a desgraça do outro. De um lado há um locutor que ocupa o espaço de superior, por identificar no outro uma condição de inferioridade, constatação que vem acompanhada do riso. A transgressão à racionalidade é um traço de identificação do humor também apontada por Aristóteles:

“Evidentemente, também neste campo existe uma demasia e uma deficiência em confronto com o meio-termo. Os que levam a jocosidade ao excesso são considerados farsantes vulgares que procuram ser espirituosos a qualquer custo e,

¹ Original: “In his Republic, Plato discussed the negative consequences of abandoning ourselves to violent laughs. So as not to corrupt the young guardians-in-training of his ideal state, he went so far as recommending that literature be edited to delete mention of gods or heroes being overcome with laughter.”

na sua ânsia de fazer rir, não se preocupam com a propriedade do que dizem nem em poupar as suscetibilidades daqueles que tomam para objeto de seus chistes; enquanto os que não sabem gracejar, nem suportam os que o fazem, são rústicos e impolidos.” (Aristóteles, 1991, p.93)

O pensamento aristotélico corrobora a visão platônica do humor que compõe a teoria da superioridade. Como assinalou Provine (2000), Aristóteles acrescenta, no entanto, uma possibilidade do humor que pode ser empregado com uma acepção positiva, o que ele chamou de espíritosidade, em contraposição ao chocarreiro:

“Mas os que gracejam com bom gosto chamam-se espíritos, o que implica um espírito vivo em se voltar para um lado e outro; com efeito, tais agudezas são consideradas movimentos do caráter, e aos caracteres, assim como aos corpos, costumamos distinguir pelos seus movimentos.” (Aristóteles, 1991, p.94)

A afirmação do próprio valor ao se depreciar o valor alheio concentra a essência do humor visitado pelos precursores da teoria da superioridade. Em *Leviatã*, Hobbes (1651), na mesma esteira, considera o humor não apenas servindo especificamente pelo divertimento do sucesso daquele que ri, mas sobretudo pelo contentamento pelo fracasso alheio. O riso sinaliza a superioridade diante do infortúnio do outro. Morreall (1987) analisa a contribuição de Hobbes no âmbito das disputas de poder, por meio de um monitoramento daqueles com os quais os interlocutores se comparam. Ao se identificar elementos que apresentam a superioridade, vem o riso²:

“Os seres humanos, na sua opinião, estão em constante luta uns com os outros pelo poder e pelo que o poder pode trazer. Nesta luta, o fracasso de nossos concorrentes é equivalente ao nosso sucesso. E assim estamos todos constantemente procurando por sinais de que somos melhores que os outros, ou, o que conta como a mesma coisa, que os outros estão em situação pior do que nós. O riso nada mais é que uma expressão de nossa súbita glória quando percebemos que, de algum modo, somos superiores a outra pessoa.” (Morreall, 1987, p.19)

² Original: “Human beings, in his view, are in constant struggle with one another for power and what power can bring. In this struggle the failure of our competitors is equivalent to our success. And so we are all constantly watching for signs that we are better than others, or, what count as the same thing, that others are worse off than we are. Laughter is nothing but an expression of our sudden glory when we realize that in some way we are superior to someone else.”

Outro filósofo que escreveu sobre o humor foi Descartes (1649), que não considerou o humor como forma de divertimento. Ele pontua a existência no humor diante de algo que é incongruente, o que mais tarde foi concebido pela teoria da incongruência do humor. Descartes analisa o riso como uma manifestação do ódio a ele associado:

“Art. 125

Por que ele não acompanha as maiores alegrias.

Ora, ainda que pareça ser o riso um dos principais sinais da alegria, essa não pode todavia provocá-lo, exceto quando é apenas moderada e há alguma admiração ou algum ódio misturado com ela: pois verificamos por experiência que, quando estamos extraordinariamente alegres, nunca o motivo dessa alegria nos leva a estourar de riso, e não podemos mesmo ser a ele levados por qualquer outra causa, exceto quando estamos tristes; e a razão disso é que, nas grandes alegrias, o pulmão está sempre tão cheio de sangue que não pode encher-se mais repetidamente.” (Descartes, 1651, p.125)

Henri Bergson também é referenciado por Morreall (1987) como um importante vulto enquanto teórico do humor ao considerar o riso como algo estritamente humano e com um componente social. Bergson (1983, p.8) afirma: “Não desfrutaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. O riso parece precisar de eco.”

A condição social do riso parece ser um ponto nuclear do humor, pois até mesmo o pertencimento a determinados grupos pode impulsionar o sentido do humor de determinada piada que reafirme a sua condição de superioridade, como ocorre em disputas entre torcidas de times rivais no futebol. E esse riso se intensifica quando se está em grupo. A mesma piada, quando experimentada na solidão do quarto de casa não produz a mesma gargalhada se fosse experimentada em outro ambiente, como uma sala de aula. A esse respeito:

“O nosso riso é sempre o riso de um grupo. Ele talvez nos ocorra numa condução ou mesa de bar, ao ouvir pessoas contando casos que devem ser cômicos para elas, pois riem a valer. Teríamos rido também se estivéssemos naquele grupo. Não estando, não temos vontade alguma de rir.” (Bergson, 1983, p.8)

O olhar de Bergson a respeito do humor o situa como um dos autores considerados clássicos da teoria da superioridade. E esse componente, unido ao seu caráter de socialização, faz do humor uma ferramenta de agregação de pessoas em torno de causas não saudáveis de sociabilidade também. Isso porque ao se rir de minorias menos

favorecidas, está se promovendo um riso que não é saudável no ambiente escolar. Bergson (1983, p.92) afirma que “O riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar, deve causar à vítima dele uma impressão penosa.”

A teoria da superioridade não se mostrou suficiente para se explicar o humor em todas as suas situações. Havia, para outros pensadores, a expressão do humor e do riso fora da relação entre superioridade e inferioridade, num âmbito de expressão do divertimento. A esse respeito, Hutcheson (1975) posiciona³:

“Se Hobbes estivesse certo, disse ele, duas conclusões se seguiriam: (1) não pode haver risadas onde não nos comparemos com os outros ou com algum estado anterior de nós mesmos; e (2) sempre que sentimos "glória repentina", rimos. Mas nenhum destes é verdade. Às vezes rimos de uma estranha metáfora ou sorriso, por exemplo, sem nos compararmos a ninguém.” (Hutcheson apud Morreall, 2009, p.9)

Tal posicionamento contribuiu para que outros pensadores expressassem as suas ideias relativas ao modo como compreender o humor. Morreall (2009, p.9), considera que “Depois que a teoria da Superioridade mostrou-se defeituosa, outros dois relatos surgiram para competir com ela, a Teoria da Incongruência e a Teoria do Alívio.”⁴

O que é incongruente se refere à qualidade do que apresenta contradições, opondo-se ao padrão estabelecido. Da violação do padrão esperado de um comportamento, por exemplo, pode surgir o riso, assim como de uma lógica apresentada. A quebra da expectativa criada caracteriza o riso para a teoria da incongruência. Morreall (2009) apresenta como precursores dessa teoria, dentre outros: James Beattie, Kant, Kierkegaard e Shoppenhauer.

Já a teoria do alívio cômico se refere a um processo tensional criado que é aliviado por meio do riso. Herbert Spencer e Sigmund Freud são referenciados nessa teoria. Morreall *apud* Spencer (2009) explica que as emoções sentidas provocam movimentos

³ Original: “If Hobbes were right, he said, two conclusions would follow: (1) there can be no laughter where we do not compare ourselves wiyth others or with some former state of ourselves; and (2) whenever we feel 'sudden glory', we laugh. But neither of these are is true. We sometimes laugh at an odd metaphor or smile, for example, without comparing ourselves to anyone.”

⁴Original: “After the Superiority theory was shown to be faulty, two other accounts arose to compete with it, the Incongruity Theory and the Relief Theory.”

musculares cuja tensão era aliviada de alguma maneira, dentre elas pelo riso, tal qual uma válvula permite extravasar a pressão depois de atingir determinado ponto. Freud amplia, no olhar psicanalítico, essa perspectiva trazida por Spencer.

Freud (1905, 1991-A) publicou “Os chistes e sua relação com o inconsciente” e em 1927, escreveu “O humor”. Para ele, o chiste consiste na intencionalidade de provocar o riso, o que não corresponde a um evento aleatório, como ocorre nas expressões de duplo sentido: “[...] a impressão somada de substância e operação do chiste é o que nos produz agrado e facilmente nos deixamos enganar por um desses fatores sobre a dimensão do outro.” (Freud, 1905, 1991-A, p.87)

A psicanálise freudiana traz uma importante contribuição na teoria do humor ao apresentar a compreensão de que o prazer provocado pelo alívio tensional no humor também pode conter hostilidade. Isso é percebido quando o emprego do chiste permite a expressão de uma agressividade disfarçada, algo que tem uma aceitação social maior do que um ato hostil direto contra o outro. Freud (1927, 1991-B) considera que o humor pode ser empregado como um meio de obter prazer em circunstâncias desfavoráveis, um modo de superar o sofrimento de modo prazeroso.

Morreall (1999) considera que as teorias tradicionais do humor, a da superioridade, incongruência e do alívio cômico não se revelaram suficientes para designar todas as situações e traz a sua contribuição conceitual⁵: “[...] aquele riso resulta de uma mudança psicológica prazerosa (mudança súbita). Essa fórmula, ele argumenta, explica todos os casos de riso.”

Ao propor a sua teoria, Morreall (1999) levou em consideração que um bebê de cinco meses de idade ri e se diverte mesmo não estando presentes elementos que justificariam a teoria da superioridade e que o alívio tensional não explica todas as formas de humor. Para ele, o o riso não é uma ação, mas como ocorre numa tosse, reflete uma expressão involuntária de divertimento que representa uma mudança psicológica agradável.

⁵Original: “[...] that laughter results from a pleasant psychological shift (sudden change). This formula, he argues, des account for all cases of laughter.”

Objetivos da educação

A Constituição Federal de 1988 é considerada um grito de liberdade há muito tempo aguardado no silêncio imposto pela ditadura militar e a expressão dessa liberdade pode ser encontrada em diversos de seus dispositivos. No que tange à educação, a Magna Carta traz a seguinte previsão:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988)

Os objetivos da educação se referem a três eixos: o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e o trabalho. Ao se reconhecer o primeiro deles, resta estabelecido que tudo aquilo que humaniza forma parte do contexto da escola. O riso é humanizador, característica que nos diferencia dos animais, afirmou Bergson (1987). Considerar o humor na educação é trazer a educação para mais próximo do mundo da vida.

A cidadania é considerada por Marshall (1967) como composta pelos elementos civil, social e político. Ao se compreender o humor na educação enquanto preceito da cidadania, está se relacionando o mesmo ao elemento civil de cidadania que contempla a liberdade de pensamento, o qual considera:

“O elemento civil da cidadania é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça.” (Marshall, 1967, p.63)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) reafirma os mesmos objetivos, destacada a cidadania, e acrescenta a inspiração nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana:

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996)

Outras políticas públicas educacionais consideram, com maior ou menor intensidade, uma formação que valorize a construção da cidadania. As mais recentes delas se situam no Plano Nacional de Educação, de 2014 (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução n.2 do Conselho Nacional de Educação em 2017 (BNCC/2017) e na reforma introduzida pela Lei 13.415/2017, que trouxe, dentre outros aspectos, mudanças significativas no ensino médio. Nelas se encontram subsídios legais que embasam uma expressão da liberdade que considera o humor como possibilidade na formação escolar.

O PNE/2014, instituído pela Lei 13.005/2014, traz diretrizes, estratégias e metas da educação, com uma previsão de objetivos a serem atingidos até 2024. Nele, a cidadania é contemplada, ainda que em menor destaque do que se nota a prevalência de metas relativas ao preparo do estudante para o mundo do trabalho. Dentre as diretrizes: “Art.2º. V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.” (Brasil, PNE, 2014)

A Lei 13.415/2017, conhecida como lei da reforma do ensino médio, traz um importante fundamento que contempla o papel da educação voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao prever uma formação voltada aos aspectos socioemocionais, onde se enquadra a perspectiva de aproximar o humor e a educação: “art. 35, § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017A).

Na BNCC/2017, ao se definir competências a serem desenvolvidas na educação básica, são contemplados conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Dentre as habilidades, estão as consideradas socioemocionais:

“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, p.8, 2017B)

O humor possui, portanto, um enquadramento legal para ser levado à sério no ambiente escolar e adotado não apenas como ferramenta de aprendizagem, mas como um meio que estimula a formação de relações sociais saudáveis por meio dos estímulos emocionais que ele proporciona.

Humor e aprendizagem

Em Filebo, Platão (Entre 360-347a.C.) mencionou que o humor proporcionava uma relação entre a dor e o prazer. Leknes & Tracey (2008) estudaram as regiões cerebrais envolvidas no processamento da dor e do prazer e relatam que, em pelo menos dezesseis áreas cerebrais, as duas sensações eram nelas estimuladas. O compartilhamento de áreas para sensações tão diferentes, diametralmente opostas para alguns, parece demonstrar a milenar tese platônica:⁶

“Ao nível dos sistemas, as principais regiões que foram implicadas no processamento de dor e recompensa por estudos de imagem funcional e estimulação cerebral direta em humanos, bem como por estudos de eletrofisiologia e rastreamento em animais, mostram uma sobreposição impressionante. Os estudos incluídos como exemplos nesta figura demonstram inequivocamente o envolvimento de cada região no processamento concomitante de dor e prazer. fMRI, ressonância magnética funcional; PET, tomografia por emissão de pósitrons.” (Leknes & Tracey, 2008, p.317)

A neurociência fundamenta o olhar de Platão a respeito do humor ter a capacidade de estimular a dor e o prazer. No ambiente escolar, tal estudo ganha importância quando associado à aprendizagem. Ziv (1988) publicou um estudo randomizado com cento e sessenta e um estudantes universitários na Universidade de Tel Aviv. Divididos em dois grupos, tiveram aulas com o mesmo professor, sendo que o grupo controle não teve intervenções com humor ao longo do semestre. Entre os resultados, apurou-se que o

⁶ Original: “At the systems level, the major regions that have been implicated in pain and reward processing by functional imaging studies and direct brain stimulation in humans, as well as by electrophysiology and tracing studies in animals, show striking overlap. The studies included as examples in this figure unequivocally demonstrate the involvement of each region in both pain and pleasure processing. fMRI, functional MRI; PET, positron emission tomography.”

humor contribuiu para a aprendizagem:⁷ “O humor foi usado em um, e o mesmo professor ensinou o segundo grupo sem usar humor. Mais uma vez, foram encontradas diferenças significativas: o grupo que estudava com humor apresentou maiores notas no exame final.” (Ziv, 1988, p.5)

O alto grau de validade que é proporcionado pelo estudo randomizado, quando aplicado um rigor científico de modo adequado, produz um conhecimento menos sujeito às distorções que podem ser causadas por seleções de grupos feitos pelo pesquisador. O sorteio dos grupos controle e intervenção proporciona resultados que podem ser comparados entre si:

“A randomização é uma estratégia de pesquisa utilizada para aumentar a validade de ensaios clínicos que avaliam o efeito de intervenções (por ex., drogas ou exercício). O processo envolve a alocação aleatória dos participantes em grupo intervenção ou grupo controle e requer que os participantes tenham igual chance de serem alocados em qualquer um dos grupos. Quando implementada adequadamente, a randomização evita o viés de seleção e produz grupos de estudo comparáveis quanto a fatores de risco basais conhecidos e desconhecidos.” (Ferreira & Patino, 2016, p.310)

O uso do humor no ambiente escolar é considerado como válido por Morreall (2016), que destaca alguns de seus efeitos positivos:⁸

1. Ele reduz a ansiedade do aluno sobre cometer erros.
2. Ele permite que os alunos relaxem e aproveitem a curva de aprendizagem.
3. Ele recebe e prende a atenção dos alunos.
4. Ele aumenta a retenção do que é aprendido.
5. Ele promove o pensamento criativo, pensamento crítico, e outras formas de flexibilidade mental.” (Morreall, 2016, p.205)

Evidenciam-se aspectos da educação coercitiva que impera na contemporaneidade brasileira da simples leitura dos benefícios enumerados. As memórias de alunos que

⁷ Original: “Humor was used in one, and the same teacher taught the second group without using humor. Again, significant differences were found: The group studying with humor had higher scores on the final exam.”

⁸ Original: “1. It reduces learner anxiety about making mistakes.
2. It allows learners to relax and enjoy the learning curve.
3. It gets and holds learners attention.
4. It increases retention of what is learned.
5. It fosters creative thinking, critical thinking, and other forms of mental flexibility”

foram alvos de chacotas e zombarias por não atingirem níveis satisfatórios de desempenho acadêmico marcam profundamente a autoimagem desses estudantes. O humor, nesse sentido, se digna a reforçar o preconceito e a materializar a teoria da superioridade.

A coerção da escola faz que o aluno estude pelo medo da punição ou da repressão social a que estará exposto por não apresentar uma boa nota na avaliação. Não se estimula o estudo despertado pelo desejo de aprender, pela curiosidade e por assumir riscos de produzir erros e de aprender com eles. A hipótese da educação punitiva parece ser a dominante no meio escolar brasileiro.

A melhora da retenção da memória e o estímulo ao pensamento crítico são outros pontos trazidos por Morreall (2016) que contribuem para uma educação que visa o desenvolvimento pleno da pessoa e uma formação para o exercício da cidadania, por permitir uma expressão da liberdade.

Em outro estudo randomizado realizado na Índia e publicado no periódico internacional *Journal of Education and Psychological Research* contou com um grupo de 56 estudantes do oitavo ano de uma escola regular. O grupo de intervenção teve seus resultados comparados com o grupo controle em dois momentos. No primeiro momento, os grupos controle e intervenção responderam a 25 questões em dez minutos sobre gramática inglesa, das quais 13 eram de múltipla escolha, 4 em branco e 8 de perguntas abertas. Ambos os grupos tiveram as mesmas instruções verbais para responder a esse teste pré-teste. O desempenho semelhante foi atestado nos resultados:⁹ “O pré-teste foi concluído com uma taxa de sucesso de 38,3% de acertos, com uma taxa de 37,6% no Grupo Investigado e uma taxa de 39,0% no Grupo Controle”. (Sambrani; Mani; Almeida; Jakubovski, 2014, p.54)

No momento seguinte, cada grupo participou de uma atividade de duas horas. O conteúdo de gramática inglesa foi transmitido com o apoio do *Powerpoint*. A estratégia do grupo intervenção contou com técnicas de humor, o que não ocorreu no grupo controle. Em ambos os grupos foi solicitado aos participantes que não interrompessem a apresentação e que prestassem atenção nas lâminas. Tanto as cores quanto o número e

⁹Original: “The pre-test was completed with a success rate of 38.3% correct answers, with a rate of 37.6% in the EG and a rate of 39.0% in the CG.”

tamanho das fontes empregadas nas lâminas eram as mesmas para os grupos e o que diferenciava era a presença de humor no grupo intervenção.

Feitas as apresentações de duas horas, os grupos foram submetidos a uma avaliação que continha 15 questões de álgebra e cálculos simples. Dez minutos depois essa avaliação foi recolhida e foi aplicado um pós-teste semelhante ao pré-teste aplicado primeiro momento sobre gramática inglesa. Em seguida, o pesquisador fez uma entrevista individual com cada participante para aferir o grau de engajamento para realizar os testes, bem como a percepção dos participantes de ambos os grupos relativa ao humor nas apresentações.

Os resultados mostram um incremento significativo de desempenho do grupo intervenção em relação ao controle:¹⁰ “A intervenção humorística no grupo experimental foi claramente bem-sucedida, o que foi mostrado nas avaliações de humor significativamente mais altas neste grupo em comparação com o grupo controle.” (Sambrani; Mani; Almeida; Jakubovski, 2014, p.54)

O desempenho de ambos os grupos melhorou no pós-teste, no entanto, o grupo intervenção teve um acerto de 60,1% das questões, bastante superior ao controle, que teve 51,2%¹¹:

“O pós-teste foi completado com uma taxa de sucesso de 55,8% de acertos, com uma taxa de 60,1% no Grupo Investigado e uma taxa de 51,2% no Grupo Controle. Os dois grupos também diferiram em sua percepção de humor, com média de notas julgadas em 2,69 no GE contra 0,88 no GC. Esta diferença foi significativa a um nível alfa de 0,001, demonstrando assim a eficácia da nossa intervenção para produzir humor” (Sambrani; Mani; Almeida; Jakubovski, 2014, p.54)

Nas conclusões, o estudo referiu que são necessárias mais pesquisas para se compreender o favorecimento de memória verificado por conta da estratégia de humor, sendo que esse resultado não pode ser generalizado¹²:

¹⁰ Original: “The humorous intervention in the experimental group was clearly successful, which was shown in the significantly higher humour ratings in this group as compared to the control group.”

¹¹Original: “The post-test was completed with a success rate of 55.8% correct answers, with a rate of 60.1% in the EG and a rate of 51.2% in the CG. The two groups also differed in their perception of humour, with mean funniness ratings judged to be 2.69 in the EG as against a 0.88 in the CG. This difference was significant at an alpha level of 0.001, thus demonstrating the effectiveness of our intervention to produce humour.”

¹²Original: “Our study clearly illustrates the positive effects humour has in an educational learning paradigm. The effect of humour on learning having being validated in a cultural setting such as India points

“Nosso estudo ilustra claramente os efeitos positivos que o humor tem em um paradigma de aprendizagem educacional. O efeito do humor na aprendizagem, tendo sido validado em um ambiente cultural como a Índia, aponta para a generalização de descobertas envolvendo humor e memória. Alegações da universalidade de tal fenômeno não podem ser feitas sem a realização de estudos de pesquisa mais extensos, envolvendo uma amostra maior e mais representativa, bem como incluindo tópicos mais variados de aprendizagem. Tais estudos têm implicações importantes para a maneira como a educação é ministrada em ambientes de sala de aula, e defendem técnicas humorísticas para serem usadas em ambientes educacionais.” (Sambrani; Mani; Almeida; Jakubovski, 2014, p.55)

A contribuição dessa publicação de estudo randomizado contribui para se compreender uma aplicação saudável do humor no âmbito da aprendizagem. O humor desencadeia processos emocionais que possuem profunda ligação com os cognitivos:

“Mais recentemente – a partir do desenvolvimento de novas técnicas especializadas de pesquisa em neurofisiologia e em neuroimagem –, vem-se ampliando o interesse pelo estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, a partir da caracterização e das investigações sobre o sistema límbico (SL). Sabe-se, com base em diferentes resultados, que há uma profunda integração entre os processos emocionais, os cognitivos e os homeostáticos, de modo que sua identificação será de grande valia para a melhor compreensão das respostas fisiológicas do organismo ante as mais variadas situações enfrentadas pelo indivíduo.” (Esperidião-Antônio, 2008, p. 56)

O avanço da ciência proporcionou nos últimos anos o desvendamento de algumas funções cerebrais relacionadas ao papel das emoções na aprendizagem. E nesse contexto se insere o humor como uma ferramenta capaz de promover o seu incremento.

Considerações finais

As teorias tradicionais do humor contribuíram para se perceber uma possibilidade do emprego do humor que favorece o preconceito e que acentua as desigualdades,

towards the generalizability of findings involving humour and memory. Claims of the universality of such a phenomenon cannot be made without undertaking more extensive research studies, involving a greater and more representative sample as well as including more varied topics of learning. Such studies have important implications for the manner in which education is imparted in classroom settings, and advocate for humorous techniques to be used in educational settings.”

notadamente a teoria da superioridade, que encontra em Platão, Aristóteles, Hobbes, Descartes e Bergson, alguns de seus principais nomes. Passando pela teoria da incongruência e do alívio cômico, tendo essa última a expressão de Spencer e Freud, o humor foi concebido de diferentes formas ao longo dos tempos, até que se encontra em Morreall (2016) uma possibilidade de se perceber o humor por uma via considerada como integrante das teorias contemporâneas. Para ele, o riso é o resultado de uma mudança psicológica prazerosa e súbita, da qual não se há tempo de pensar no momento em que ocorre, a exemplo da espontaneidade de um espirro. Considerar as aplicações salutares do humor na escola é um objetivo desse artigo.

O humor em sala de aula é utilizado frequentemente de modo aleatório e, por exceção, de modo a proporcionar um incremento de aprendizagem ou para promover uma sociabilidade saudável no grupo. No entanto, avanços da ciência permitem perceber que o emprego do humor na escola é capaz de trazer resultados de desempenho cognitivo mais expressivos, como apresentaram Sambrani; Mani; Almeida e Jakubovski (2014).

As emoções exercem um papel fundamental na aprendizagem como analisa Esperidião-Antônio (2008). E, dentro dessa temática, Morreall (2016) propõe alguns benefícios do emprego do humor na educação, dentre eles, o de diminuir a ansiedade do aluno. A redução desta no cometimento de erros, por exemplo, confronta um dos desafios do mundo ocidental e contemporâneo, que recai sobre os elevados índices de transtornos de ansiedade. Atualmente a gestão da ansiedade é encarada mais como um assunto médico do que um objetivo educacional.

As construções de memórias de ansiedade que ocorrem em alguns ambientes escolares, em que o humor somente vem associado à opressão e ao preconceito, por meio de zombarias promovidas não apenas por colegas, mas por educadores que têm o dever de zelar pelo primeiro objetivo trazido pela Constituição Federal de 1988, que é proporcionar pela educação o pleno desenvolvimento da pessoa.

A aprendizagem se dá também por uma via de cometimento de erros associados a uma reflexão capaz de atribuir um sentido de lição a eles. A humanização envolve assumir a condição humana de incompletude, algo que a educação pode contribuir para uma formação plena. A esse respeito, Freire (1987, p.16) defende que: “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”.

Compreende-se a importância de se estimular, ao invés de reprimir o humor em sala de aula, por nele existirem preceitos de cidadania pela via da liberdade de expressão, elemento civil proposto por Marshall (1967). Dentre os objetivos da educação, constam o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Nas legislações educacionais estudadas, sejam elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação ou a Base Nacional Comum Curricular, encontram-se elementos que autorizam o emprego de meios em sala de aula que estimulem o desenvolvimento socioafetivo e a construção da cidadania.

É preciso que haja um estímulo a pesquisas que apresentem os benefícios do emprego do humor no ambiente escolar e que elas não se resumam apenas a demonstrar as perspectivas de incremento cognitivo e de desempenho, mas que se relacionem com o mundo da vida, com a humanização e com o desenvolvimento socioafetivo.

Referências

- Aristóteles. (1991) *Ética a Nicômaco: Poética*. seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Os pensadores. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. 2.
- Bergson, Henri. (1983) *O riso: Ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Brasil. Constituição. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- _____. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Código Civil Brasileiro n. 10.406 10 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- _____. Ministério da Educação. CNE/CP. Resolução n. 2 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- Brasil. Presidência da República. Lei n. 13.415 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 jan. 2019.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.: introdução aos parâmetros curriculares nacionais . Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Senado Federal http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3/2/2017.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- Descartes, René. (2018) *As paixões da Alma*. Tradução Newton de Macedo. São Paulo: KTTK.
- Esperidião-Antonio, Vanderson et al. (2008) Neurobiologia das emoções. *Rev. Psiquiatria Clínica*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 55-65, 2008. FMUSP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v35n2/a03v35n2>>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- Ferreira, Juliana Carvalho; Patino, Cecília Maria. (2016) Randomização: Mais do que o lançamento de uma moeda. *Jornal Brasileiro de Pneumologia (JBP)*. São Paulo, v. 42, n. 5, set-out 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v42n5/pt_1806-3713-jbpneu-42-05-00310.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.
- Freire, Paulo. (1979) *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, Sigmund. (1991b) *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905). Volumen VIII. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1991 A, p. 87.. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v. 8
- _____. (1991b) *El humor* *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v. 21, 1991b.
- _____. (2010) *O chiste e sua relação com o inconsciente*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 7.
- _____. (1995) *Uma dificuldade no caminho da psicanálise* . Rio de Janeiro: Imago, v. 17, 1995
- Hackathorn, Jana et al. (2011) All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels. V11.n.4. p.116-123. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. Louisiana, Saint Louis University, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956757.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- Hobbes De Malmesbury, Thomas.(1651) *LEVIATÃ ou MATÉRIA, FORMA E PODER DE UM ESTADO ECLESIASTICO E CIVIL* . Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. . 1651. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ch1QGuivkazzBme7b4dnpt8fn-sLOINw/view> >. Acesso em: 24 abr. 2018.
- Hobbes, Thomas. (1997) *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Tradução Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural.

- _____. (2019) The Elements of Law Natural and Politic. Domínio Público. 1640. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cs000001.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- Hutcheson, Francis. (1750) Reflections Upon Laughter, and Remarks Upon the Fable of the Bees . Glasgow: R. Urie for D. Baxter.
- Leknes, Siri; Tracey, Irene. A (2008) Common neurobiology for pain and pleasure . . Nature Reviews - Neuroscience, v. 9, n. 314-320, 2008. Doi 10.1038/nrn2333. Nature Publishing Group. Disponível em: <www.nature.com/reviews/neuro>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- Marshall, Thomas H. (1967) Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Morreal, John. (2016) Laughing All the Way: Your Sense of Humour. Don't Leave Home without It. Melbourne, Florida: Motivational Press.
- Morreall, John. (2009) Comic Relief: a comprehensive philosophy of humor. Oxford-UK: Wiley-Blackwell.
- _____. (1987) The Philosophy of Laughter and Humor. Albany-NY: State University of New York Press, 1987.
- Platão. (2018) Filebo: (o prazer, a boa vida). Versão eletrônica do diálogo platônico "Filebo" Tradução: Carlos Alberto Nunes Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Domínio Público. [Entre 360-347 a.C.]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000033.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- Possenti, Sírio. (1998) Os Humores da Língua: Análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado das Letras.
- Provine, Robert R.(2000) Laughter: A Scientific Investigation. New York-NY: Penguin Books.
- Ziv, Avner. (1988) Teaching and Learning with Humor : Experiment and Replication. Journal of Experimental Education, v. 57, n. 1, 1988. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/39b7/4a21b9dbe266316097b9d030851ed8a9b66f.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.