

Handerson Aguiar Engrácio
O Humor na Educação
Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia
Orientação|Prof. Doutora Alda Pereira
Universidade Aberta
2008



Universidade Aberta

O Humor na Educação

Handerson Aguiar Engrácio

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia
Orientação|Prof. Doutora Alda Pereira
2008

Agradecimentos

À Universidade Aberta e aos seus professores. À minha orientadora, Professora Alda, pela sabedoria, paciência e amizade. À Escola Superior de Educação da Guarda e ao seu director Dr. Joaquim Brigas. Ao Professor Coordenador Lima Garcia. Ao director de departamento Dr. António Pissarra. Aos colegas de trabalho Carlos Canelas, Sandra Costa, Carlos Reis, Ana Costa e Emanuel Castro pela ajuda. Aos alunos que compartilharam esta experiência, sem eles não seria possível. Aos amigos. Eles sabem quem são. Aos meus pais por todas as razões. À minha recente e encantadora esposa, Lúcia, finalmente vamos ter mais tempo partilhar as coisas boas da vida.

Resumo

Este trabalho versa sobre a problemática do uso do humor enquanto ferramenta educacional, um tema ainda pouco explorado. Tem como objectivo principal averiguar se o uso de elementos humorísticos pode facilitar e potenciar a aprendizagem. Recorrendo a uma investigação quase-experimental estudámos dois grupos de alunos: um em que foi usado o humor para explicar e ilustrar a matéria [grupo experimental] e outro em que esses elementos não foram usados [grupo de controlo]. Comparando os resultados em exame e as suas atitudes face à matéria dada, observámos que o grupo experimental foi mais bem sucedido no exame e cultivou a sua criatividade e motivação. As análises quantitativas e qualitativas desta investigação levam-nos a pensar que o humor pode ser usado, criteriosamente, com fins educativos.

Summary

This investigation work looks to the subject of the humour as an educational tool, a theme little explored so far. Its main objective is to recognize if the use of humoristic elements can facilitate and empower learning. With a quasi-experimental research we've studied two groups of students: one in which humour was used to explain and illustrate the subject matter [experimental group], and one in which those elements were not used [control group]. Comparing the results in the exam and their attitudes towards the subject matter, we observed that the experimental group was better succeed in the exam and carried out more motivation and creativity. The analysis of the quantitative and qualitative data leads us to think that humour can be used, with criteria, in education.

Lista de Apêndices

- Apêndice 1 – Material de apoio utilizado no grupo de controlo
- Apêndice 2 – Material de apoio utilizado no grupo experimental
- Apêndice 3 – Exame
- Apêndice 4 – Grelha de estruturada observação
- Apêndice 5 – Entrevistas
- Apêndice 6 – Resultados dos exames
- Apêndice 7 – Programa da Cadeira de Atelier de Comunicação

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO E ENSINO	4
1.1 EDUCAÇÃO E ENSINO	5
1.2 OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA	6
1.3 PARA UMA PRÁTICA DO ENSINO	17
1.3.1 Organização e planificação.....	18
1.3.2 Ensino dos conceitos.....	20
1.3.3 Escola e criatividade	24
1.3.4 Ambiente na sala de aula	28
1.3.5 Avaliação	32
1.3.6 Ensino Superior: particularidades e desafios.....	37
CAPÍTULO II SOBRE O HUMOR E O RISO	42
2.1 O QUE É RIR?.....	43
2.2 O RISO E HUMOR AO LONGO DA HISTÓRIA.....	44
2.2.1 Antiguidade.....	44
2.2.2 De Hobbes a Freud	46
2.3 RISO E HUMOR: UMA PESQUISA ACTUAL.....	52
2.3.1 O riso e o corpo.....	52
2.3.2 A componente social do humor e do riso.....	55
2.3.3 Rir é o melhor remédio?.....	58
CAPÍTULO III HUMOR E EDUCAÇÃO	62
3.1 RIR NA SALA DE AULA?	63
3.2 O HUMOR E O AMBIENTE NA SALA DE AULA	64
3.3 HUMOR E APRENDIZAGEM	70
3.4 ESTRATÉGIAS PARA FAZER RIR NA SALA DE AULA	75
CAPÍTULO IV PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	78
4.1 INQUIETAÇÃO PARA UM ESTUDO	79
4.2 VISÕES DE CIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO	80
4.3 HUMOR E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	83
4.3.1 Resumo	83
4.3.2 Problemática	84

4.3.3 A Pergunta de Partida	85
4.3.4 Hipóteses	85
4.3.4 As variáveis	86
4.3.5 A Amostra	87
4.3.6 Desenho metodológico	88
4.3.7 Instrumentos operacionais	90
4.3.7 Instrumentos de recolha de dados	93
4.3.8 Instrumentos de análise de dados	97
CAPÍTULO V RESULTADOS	99
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	100
5.1.1 Dados Quantitativos	100
5.1.2 Dados Qualitativos	103
5.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	106
CONCLUSÕES	109
BIBLIOGRAFIA	113
APÊNDICES	

Índice de quadros

Quadro 1 [Teorias sobre o humor: sumário]	51
Quadro 2 [Desenho de actuação]	90
Quadro 3 [Exemplos de ilustração dos conceitos]	92
Quadro 4 [Grelha de observação estruturada]	95

Índice de gráficos

Gráfico 1 [Classificação média no Exame]	101
Gráfico 2 [Classificação média Teórica]	101
Gráfico 3 [Classificação média Prática]	101
Gráfico 4 [Ordem de entrega dos Exames – média]	102
Gráfico 5 [Número total de situações humorísticas]	103

Introdução

Exercício simples: Folheando livros como *Aprender a Ensinar* [Arends, 1995] ou *Psicologia Educacional* [Sprinthall, Sprinthall, 1993] dois dos compêndios mais completos acerca da educação que conhecemos, a palavra *humor* não aparece. Para tirar dúvidas vamos ao glossário. Ausente. Ficámos intrigados. Da nossa experiência, de ensino no Instituto Politécnico da Guarda, usar elementos humorísticos parecia ter uma influência positiva nas aulas, na capacidade de memorização e na participação dos alunos. Então porquê este aspecto emocional não ser considerado de forma sistemática no tratamento do processo educativo? Pesquisa. Raras referências ao humor. Agradável exceção: Avner Ziv e a sua obra *Humor e Educação* com uma análise da temática e experiências levadas a cabo no sentido de aferir das vantagens do humor na sala de aula.

Resolvemos indagar e estudar mais o tema. Leituras, conversas com colegas e alunos. Surgem perguntas: Será que ao usarmos o humor estamos a melhorar o ensino? Ou pelo contrário estamos a descredibilizá-lo? Os alunos gostam ou não de um professor com sentido de humor? Ou vêm-no como um “palhaço” que não é para levar a sério?

Decidimos, devido ao nosso interesse neste assunto, levar a cabo um estudo que nos permitisse ver para lá das concepções prévias que tínhamos. Por considerarmos que se trata de uma temática muito abrangente e inexplorada, procurámos limitar o problema a uma hipótese quantitativa e de fácil compreensão. Será que usar o humor melhora os resultados nos exames? O resultado dessa inquietação é o trabalho dissertação que agora apresentamos no âmbito do Mestrado de Comunicação Educacional Multimédia da Universidade- Aberta, Lisboa.

Este texto divide-se em cinco capítulos mais conclusões. Procuramos partir do geral para o particular. Nesse sentido, o primeiro capítulo é dedicado a um estudo daquilo que é a educação e ensino, desde as correntes clássicas até aos paradigmas mais recentes. Uma revisão histórica do papel assumido pelos professores e alunos no processo de ensino bem como as mutações teóricas e práticas. Propomos ainda uma visão prática do ensino dividida nos pontos que consideramos mais importantes no âmbito do nosso estudo: Organização e Planificação; Ensino dos Conceitos; Trabalho e Criatividade; Ambiente da Sala de Aula, Avaliação e, dado ser importante para este trabalho, uma perspectiva actual sobre os desafios que se colocam ao Ensino Superior em Portugal nesta época de mudanças.

O segundo capítulo diz respeito ao riso e humor. Embora o seu uso na educação não tenha sido alvo de muitos estudos, o humor e o riso do ponto de vista genérico e enquanto emoções, têm merecido muita atenção, nomeadamente de alguns dos maiores pensadores e filósofos da história: Sócrates, Platão, Aristóteles, Hobbes, Décartes, Kant, Freud, Bergson todos eles com visões diferentes e complementares do fenómeno do riso e do humor. Também neste capítulo, debruçamo-nos sobre pesquisas actuais sobre o humor das quais evidenciamos as de carácter evolutivo e neurológico assim como as suas implicações sociais. Destacamos Provine [2000] e Francescato [2002] assim como investigações recentes sobre os efeitos que o humor pode ter na saúde corporal e mental dos seres humanos.

O terceiro capítulo fala-nos das perspectivas humorísticas na sala de aula. Os trabalhos de Ziv, [1982] Berk [2002] e Morrisson [2008] são abordados de modo a conhecer o trabalho já feito neste campo, assim como pesquisas acerca da percepção dos agentes educativos em relação ao humor relacionado com a educação. Os pontos a abordar são o humor como facilitador da aprendizagem e como forma de melhorar o ambiente na sala de aula.

O quarto capítulo versa-se sobre o nosso estudo propriamente dito. Dá-se uma perspectiva da evolução do pensamento científico para seguirmos com o nosso processo de investigação; a definição das hipóteses, amostra, variáveis, desenho metodológico, instrumentos operacionais assim como de recolha e análise quantitativos e qualitativos dos dados são descritos pormenorizadamente.

O quinto e último capítulo trata da exposição e descrição dos resultados obtidos. Procuramos neste capítulo expor, numa primeira fase, os dados quantitativos e qualitativos do nosso estudo, através da descrição dos resultados quantitativos e dos processos de recolha qualitativa, para numa segunda fase fazer uma interpretação dos dados de modo a verificar se o problema foi ou não respondido e se podemos retirar conclusões da experiência.

Finalmente as conclusões versam sobre as implicações dos resultados e o seu enquadramento em teorias e concepções da educação. Registamos também a sua relação com estudos já existentes. Deixamos propostas de aplicabilidade dos resultados a situações práticas e tentando atestar o contributo deste estudo para a área temática do Humor e da Educação.

Capítulo I **Educação e Ensino**

1.1 Educação e Ensino

O que é ensinar? O conceito de ensino é indissociável do conceito de aprendizagem. A aprendizagem é uma característica de todos os seres humanos e, num sentido mais lato, de todos os seres vivos. É a capacidade e aprender que torna a adaptação ao meio possível de modo a assegurar a sobrevivência. O acto de aprender é inato e manifesta-se cedo. “desde que nascemos que exercemos essa função. Com efeito, o bebé aprende rapidamente a interagir com o meio, discriminando e reagindo a estímulos, exprimindo necessidades e acumulando um conjunto de informações que se irão progressivamente organizar em esquemas mais complexos[...]” [Ferreira, 2000:17].

Aprender significa ganhar competências, adquirir conhecimentos e capacidades que nos permitem evoluir na escala do conhecimento. Sarramona aponta “[...]Dá-se como denominador comum a ideia de aperfeiçoamento, vinculada a uma visão ideal do homem e da sociedade. A educação aparece precisamente como possibilitadora dos ideais humanos.” [1991:27]. Se alguém aprende, alguém ensina. E apesar de nos debruçarmos sobre esta dialéctica aparentemente simples emissor/receptor, professor/aluno, o processo do ensino é extraordinariamente complexo. De imediato, coloca-se o problema de qual a área científica em que o ensino se insere. Sociologia? Pedagogia? Psicologia? Comunicação? Todas? Desde sempre, pensadores, filósofos, cientistas, sociólogos, psicólogos, escritores se pronunciaram sobre o ensino e sobre a educação no seu sentido mais amplo. De Platão a Freud de Dante a Durkheim todos manifestam a sua opinião sobre o papel da educação e do ensino no desenvolvimento individual e social dos seres humanos. De entre as prioridades inerentes à educação, Aretio [1989:18] aponta quais são as perspectivas dos principais pensadores acerca deste tema. Assim, para filósofos como Aristóteles, Dante ou Locke a educação é um fim em si mesmo e que serve como veículo de liderança. Já para Durkheim, e Comte ganha preponderância o factor socialização. Comum à grande maioria dos autores analisados está, como refere atrás Sarramona, a ideia de aperfeiçoamento, sendo que a socialização é o segundo item mais importante especialmente entre autores mais recentes.

Educar através do ensino é, deste modo, um processo complexo, dinâmico e multidisciplinar cuja evolução se tornou um desafio a políticos e agentes educativos. O simples acto de ensinar reveste-se de um conjunto de significados difíceis de delimitar. Quando é que se inicia o processo a que se chama “ensino”? Ainda que a aprendizagem seja algo de inato e que os nossos professores possam ser, virtualmente todas as pessoas

que se cruzam connosco dado que nos ensinam de modo consciente ou inconsciente, muitos dos conhecimentos que adquirimos, consideremos, para os efeitos do nosso trabalho, o ensino escolar, aquele que vivemos e experimentamos nos estabelecimentos de ensino destinados à formação e instrução dos indivíduos. Assim, ensinar remete para o “ensinador” o profissional cuja função é transmitir conhecimentos: o Professor. O professor depara-se com uma série de desafios para a desempenhar cabalmente a sua profissão. O principal é, sem dúvida, saber ensinar. Para Gage [1984:6] ensinar é instrumental “Enquanto arte instrumental, o ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas e algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e a adequabilidade [...]”. O ensino precisa de intérpretes, exige-os, e os principais são o aluno e o professor. Ensinar, enquanto veículo instrumental da educação, assenta num conjunto de técnicas e de pressupostos que se revelam de carácter essencial para os profissionais. Como em qualquer actividade, o professor deve conhecer os princípios que regem a sua actividade e aplicá-los consoante a prática o exija. Para Arends [1995] ensinar é uma arte com bases científicas.

1.2 Os Caminhos da Pedagogia

A visão de como deve ser encarada a educação tem tido ao longo do tempo diversas perspectivas. Como em qualquer área de conhecimento, os pensadores e teóricos exploraram muitos caminhos [complementares por vezes, opostos em outras] de modo a chegar-se a um paradigma científico aceite. Todavia, devido à extrema complexidade do fenómeno educativo um consenso é, porventura, impossível. Acresce a multidisciplinaridade que lhe é inerente. Deste modo, vejamos algumas das bases e estudos científicos levados a cabo no que diz respeito a este tema nomeadamente os paradigmas em que assenta o ensino passado e actual.

A noção de pedagogia aparece ligada, em primeiro lugar, à noção de filosofia dado que a primeira noção do “saber” estava ligado à filosofia na antiguidade clássica. A filosofia terá sido mesmo a “ciência mãe” da qual só mais tarde as outras se libertaram. Além das visões psicológicas e sociológicas mais recentes, a pedagogia teve outras fontes e áreas de influência, porventura bem mais antigas, como a religião, a filosofia ou a própria medicina. Na Grécia antiga e em Esparta, a educação tinha uma forte componente física “O ideal grego de educação apoiava uma combinação de excelência física e intelectual. Tanto a mente como o corpo tinham que ser treinados,

tanto o intelecto como a bravura física tinham que ser cultivados” [Mayer, 1976:132]. Em Esparta, local de simplicidade austera, a educação era essencialmente virada para a defesa da pátria e a vertente física para a guerra. A educação em Atenas e em Roma ocupa boa parte do pensamento dos filósofos. Dos racionalistas e sofistas que acreditavam numa dimensão preponderante do homem com todas as suas realidades relativas, passando por um muito mais exotérico Sócrates, para quem a educação obedecia a uma moral absoluta. “Segundo Sócrates o professor é o líder da civilização. Deve buscar a verdade mesmo quando os seus contemporâneos se opõem a ele.” [Mayer,1976:135.]. Platão entende que a Filosofia é o cúmulo do saber e Aristóteles enfatiza a importância das ciências naturais na aquisição do saber. Talvez influenciado pela actividade do pai [médico] Aristóteles dedica-se a cientificar a filosofia e a educação por arrasto. “Aristóteles tem sobre a filosofia um conceito completamente diferente de Platão. Para Platão a filosofia inclui em si [...] todas as outras ciências. [...] Para Aristóteles, pelo contrário, a filosofia é uma ciência particular, a par de muitas outras ciências, e não tem sobre elas nenhuma primazia além da de poder justificar a autonomia e o valor de todas as ciências” [Abbagnano, sd:104]. Abbagnano salienta algumas páginas depois a diferença aristotélica do saber em relação ao passado: “A metafísica aristotélica eliminou definitivamente o preconceito, que ainda domina no platonismo, contra a investigação empírica da natureza” [sd:109]. Outros contributos para o auto-conhecimento, foram dados pelos estóicos cujo princípio de aprendizagem assenta nos sentidos, portas dos conhecimentos que acabarão por se inscrever na alma, que é uma *tábua rasa* na sua essência.

A realidade social da Grécia antiga desprovida de uma religião monoteísta e com muitos homens livres terá dado a oportunidade a um conjunto de pensadores criarem muitas das premissas filosóficas da concepção da vida e do homem e conseqüentemente da sua educação e evolução.

A ligação à filosofia é comumente aceite: “Do carácter humano e espiritual da criança dimana a necessidade de uma filosofia da educação, daquela concepção «transcientífica» a que se refere o sociólogo francês R. Hubert. Ao lado da pedagogia científica, há a necessariamente a pedagogia filosófica” [Planchard, 1979:21].

A pedagogia tem, por isso, uma origem remota. “entre a filosofia e pedagogia existe, portanto, uma conexão estreitíssima, parecendo à primeira vista que a diferença é mera questão de palavras.” [Abbagnano, sd:19]. Todavia, o mesmo autor reconhece imediatamente a seguir: “Mas o termo pedagogia que literalmente quer dizer «guia da

criança», pode ter também um significado mais extenso e abarcar, ao lado da filosofia da educação, algumas ciências, ou secções de algumas ciências indispensáveis a um domínio de processo educativo.” A pedagogia “É o estudo da arte de ensinar e da ciência de ensinar; também se refere aos métodos e abordagens utilizados para leccionar.” [Arends, 1995:557]. Para Planchard o objectivo da pedagogia é “a educação. Etimologicamente, educar (*e-ducare*) é modificar num sentido determinado, é conduzir de um estado para o outro.”[1979:15]. Se o ensino tem um conjunto de normas definidas pela pedagogia, importa considerar a sua importância no desenrolar do processo educativo e das relações que esta estabelece com outras áreas. A pedagogia tem a necessidade de se munir de relações com outras áreas científicas de modo a ganhar sentido; além da filosofia já referida, a psicologia e a sociologia são áreas científicas a ter em conta quando se procura entender todo o processo educativo. Gaspar *et. Al.* [2004] consideram que estes quatro campos [filosofia, psicologia, sociologia e pedagogia] reúnem pressupostos na relação aprender/ensinar. Porventura este nivelamento em termos da importância é contraditório com o de Abbagnano “A pedagogia, como filosofia da educação que é, formularia os fins da educação, os objectivos a atingir, enquanto que a psicologia, a sociologia, a didáctica, etc., se limitariam a fornecer os meios úteis à consecução desses fins, a indicar os caminhos que há necessidade de percorrer para atingir aqueles objectivos” [sd:19]. Também Hoz [1989:107-115] como que subordina outras áreas à pedagogia quando elenca dimensões na análise pedagógica: dimensão biológica, dimensão psicológica, dimensão familiar e social, dimensão académica. Planchard reforça: “As investigações ditas pedagógicas, porque a sua justificação é servir a arte pedagógica, provêm de facto de campos muito diferentes: biologia, fisiologia, psicologia, sociologia, história.... E a própria natureza dos factos pertencentes a esses múltiplos domínios é bastante variável” [1979:19].

As variáveis pedagógicas encerram um conjunto de factores como os ambientes de aprendizagem, sistemas de ensino, métodos e técnicas. Sendo a arte de ensinar, muitos os autores debruçam-se sobre os agentes pedagógicos. Jean Piaget pedagogo Suíço é talvez um dos mais importantes contribuintes para o estudo das práticas escolares. Piaget levou a cabo uma série de estudos que deram ao ensino importantes pistas no sentido de uma sistematização dos processos. Juif e Dovero [1974: 63-64] referem-se assim a alguns trabalhos de Piaget para enfatizar a sua importância no desenvolvimento da pedagogia:

“para pegar no problema de um modo mais geral, servimo-nos de Piaget, dos seus colaboradores e discípulos, propomos alguns temas:

Estudo genético da lateralização

A evolução da função gráfica no caso da escrita

A criança de idades diversas e a explicação da origem dos astros

(...)

O estudo da percepção do espaço, do tempo, da velocidade em crianças de idades diversas

(...)

O desenvolvimento do espírito de solidariedade na criança”

A arte de ensinar, torna-se no século XX uma ciência autónoma capaz de sistematizar processos de modo a conseguir atingir o progresso educativo. Porém nem sempre foi assim. Apesar de “ensinar” sempre ter sido um dos desígnios do ser humano, o acesso ao ensino nem sempre foi um “bem essencial”. Ainda que vivendo em sociedade, só alguns privilegiados de classes sociais dominantes podiam adquirir conhecimentos escolares, servindo isto para perpetuar tal domínio. Foi com Atenas e Roma, contudo, que a noção de pedagogia e ensino ganhou uma forma mais estruturada com pensadores como Demócrito, Sócrates, Aristóteles ou Platão. O ensino torna-se então uma disciplina e a ideia de mestre/aluno ganha forma. Nas sociedades ocidentais, o pós-nascimento de Cristo marca uma viragem decisiva no monopólio do domínio ao nível da educação. A igreja passa a ser a “professora” de serviço. A idade média, com as suas sociedades perfeitamente divididas, dava à nobreza a função bélica, ao clero a educação e ao povo o trabalho. A forma rígida da pedagogia de então estabelecia uma dicotomia visível entre aluno e professor ao mesmo tempo que delimitava de forma evidente o conteúdo das disciplinas leccionadas. Era um ensino muito localizado destinado essencialmente ao clero e um conjunto de poucos favorecidos. Com o advento das descobertas, da fractura na Igreja Católica, do renascimento e também com a chegada de inovações tecnológicas como a Imprensa de Guttemberg, a educação acaba por sair do exclusivo âmbito da Igreja. Uma nova classe social, a Burguesia, procura subir da escala social e a falta de estatuto “nobre” obriga-a a procurar outros atributos, nomeadamente a instrução. É no Renascimento, período de mudança por excelência, que a Pedagogia ganha também relevância nas sociedades ocidentais. Comenius estabelece os fundamentos do ensino elaborando um sistema educativo

integral com uma fundamentação lógica. A junção teórico-prática como forma de facilitar a aprendizagem foi também um importante contributo daquele que é considerado o pai da Didáctica.

Nos séculos XVII a XVIII são os jesuítas que ganham protagonismo com a Pedagogia Eclesiástica. Ignácio Loyola funda aquelas que serão mais tarde as bases da Pedagogia Tradicional, cujos princípios assentam sobretudo no rigor e disciplina e na impossibilidade de colocar em questão a autoridade dos professores. Numa época em que o cristianismo vivia uma separação, a autoridade não podia ser descurada na medida em que a Igreja fiel ao Papa necessitava de poder.

É com a Revolução Industrial e com as convulsões sociais que gradam por toda a Europa, que começa a ser instituída a escola pública como forma de educar as massas. É nessa altura que nasce a Pedagogia Tradicional, montra de uma sociedade em que o estado assegura a educação. A escola e a figura do professor, ganham tal realce que se tornam elementos centrais na construção social. Por outro lado, a escola passou a ser mais importante dada a emergência de novas profissões que requeriam alfabetização.

A escola passa a ser a instituição de base da sociedade que ajuda o estado a perseguir os seus objectivos. A Pedagogia Tradicional encara os alunos como sujeitos passivos que recebem informação de forma declarativa e descritiva. As tarefas práticas perdem preponderância, sendo que a memorização é mais importante. A realidade é encarada como estática. Educar é transmitir verdades acabadas e imutáveis.

Numa sociedade em que o conhecimento dos mecanismos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo ainda não haviam sido tidos em conta, a relação Professor-Aluno era uma metáfora da relação Patrão-Empregado com total autoridade para o primeiro.

Alguns daqueles que mais contribuíram para a escola tradicional, consideravam que o sacrifício do trabalho era em si um objectivo. Kant enfatiza o amor ao trabalho e o dever pelo dever, sendo a obediência uma prova de inteligência. Os jesuítas exaltam a importância do sacrifício para a aprendizagem tanto mais que praticavam o regime de internato. Para Coménio o método de ensino deve ser um modelo a tender para a perfeição, no sentido em que se deve ensinar tudo a todos e o método de ensino deve ser único. Neste sentido, o professor deve ser um modelo a seguir pelos alunos. As matérias deverão ser claramente explicadas de acordo com os aspectos sensoriais dos alunos e a repetição uma forma de fazer permanecer a informação na mente dos instruendos.

A matriz racionalista desta pedagogia revela-se insuficiente por não contar com as características dos indivíduos ao nível psicológico, biológico e social. A retenção e assimilação da informação faz-se através da repetição exaustiva dos conceitos. Como se de uma máquina se tratasse.

Assim, ficam abertas a partir dos séculos XVII/XVIII as portas a novos paradigmas educativos, ajudados por avanços nas mais diversas áreas do pensamento. O século das luzes traz um sem-número de pensadores e filósofos que procuram uma forma nova de conceber a educação e a organização social no seu sentido mais lato. De entre eles, Rousseau, Hobbes e Locke. Rousseau concebe mesmo um modelo educativo revolucionário em que a criança deve ser educada consoante a sua vontade natural e não consoante aquilo que a sociedade lhe impõe. No conflito entre o estado natural e o estado social, é no primeiro que a educação se deve centrar na medida em que a criança é nesse estado livre, boa e igual. Rousseau preconiza o fim dos livros e das salas de aula fechadas.

Preocupados com este fenómeno, muitos estudiosos e teóricos procuraram desenvolver outras teorias de modo a suprimir estas debilidades. John Dewey postulou que o processo ensino-aprendizagem deve ter em consideração os factores internos que levam os alunos a procurar aprender para deste modo desenvolver as suas capacidades. Trata-se da Escola Nova e os seus fundamentos são alicerçados numa preponderância do papel activo do aluno no processo de educação. Assim, o aluno tem em si interesse em aprender determinados conteúdos e é esse interesse que faz a diferença entre sucesso e insucesso.

O Essencial dos princípios da Escola Nova foram definidos no congresso de Calais em 1921 e incluíam entre eles o imperativo de trabalhar no campo, de um estudo centrado no interesse das crianças e a importância das recompensas positivas. Ainda hoje estes princípios são importantes para a teoria pedagógica.

O papel do professor é descobrir e incentivar as motivações dos indivíduos que ensina de modo a que possam expressar todo o potencial que têm. Dewey vê a escola como uma sociedade em miniatura em que os indivíduos se preparam para enfrentar a sociedade real e considera que o ser humano tem uma necessidade biológica de aprendizagem. “Enquanto vive, ele luta por utilizar as energias do seu entorno em seu proveito. Usa a luz, o ar, a humidade, os materiais do solo, dito de outra forma, transforma-os e faz deles meios para a sua própria conservação.” [Dewey, 1975: 15] Os instrumentos aprendidos ali serão essenciais para a construção do indivíduo enquanto

ser social que dará um contributo na construção da colectividade. Para Dewey a educação é um processo de desenvolvimento, de enriquecimento e de cultura. Este autor postula que a educação é o resultado das normas sociais dos grupos que procuram veicular os seus próprios princípios. “Cada um destes grupos exerce uma formação formativa sobre os seus membros. Uma claque, um clube, um *gang*, um grupo de ladrões, os prisioneiros na sua gaiola, fornecem ambientes educativos àqueles que entram nas suas comunidades colectivas, tal como um sindicato, uma igreja ou um partido político.” [39]. Esta preponderância do papel social na aprendizagem significa que teremos que dar à aprendizagem global e à prática uma função mais central como complemento teórico dos livros. Dewey terá sido o iniciador do Pragmatismo instrumental. Ou seja, as ideias verdadeiras são aquelas que podem ser assimiladas, validadas, corroboradas, verificadas. É o *learn by doing*. Dewey enfatiza a importância da aplicabilidade dos conhecimentos à vida prática. É assim na Moral, na Lógica e deve sê-lo também no ensino. Dewey entende que o fim fundamental da educação é formar caracteres. “O carácter é a capacidade de se adaptar à vida social e de nela funcionar como parte de um todo; ou ainda, a intuição da vida colectiva, a inteligência do mecanismo e das forças que accionam a sociedade, o interesse pela vida de outrem e o sentido de solidariedade social” [Dewey, 1967: 89].

Dewey critica a escola tradicional por ela ser anti psicológica, por ser virada apenas para o estudo e não para a actividade, por ser anti-social porque a informação ministrada leva ao egoísmo, é antidemocrática por estar centrada no professor e nos livros e não nos alunos o que leva à distinção de classes.

O final do século XIX e o princípio do século XX foram fervilhantes no que concerne a novas teorias educativas. O Médico e psicólogo belga O. Decroly, outro dos mais importantes representantes da Escola Nova, avança uma teoria segundo a qual a educação não deve partir do particular para o geral, mas do geral para o particular uma vez que a criança vê o mundo como um todo e só depois consegue entender e discernir as suas *nuances*. A criança necessita de encontrar no meio ambiente os estimulantes para se desenvolver. As aulas têm que se banhar no ambiente e naquilo que interessa às crianças. “O. Decroly refere que os programas da Escola Tradicional são lógicos mas não psicológicos, pelo que não despertam o interesse da criança e há que impô-los pela força, criando-se pseudo-problemas de disciplina” [Quintana Cabanas, 2002: 86].

Por isso os centros de interesse devem vir acompanhados de noções e elementos introduzidos pelo educador no sentido de as crianças seguirem 3 passos, Observar, Associar e Expressar.

A escola deve constituir um meio natural simples e sincero, um quadro vivo, com estímulos naturais e sociais. Dá ênfase ao jogo, à actividade física à observação directa.

Outros percursos da Escola Nova, como Husserl, dão importância às vivências pessoais como forma de aprendizagem e base pedagógica.

Já para Skinner, a quem se atribui a introdução da tecnologia educativa na década de 1950, a educação e o conceito de pedagogia assentam numa dialéctica estímulo-resposta em que os sinais que levam a informação são essenciais para que se obtenha uma reacção em última análise proporcionada por uma percepção biológica da informação através do sistema nervoso central do ser humano. Assenta também numa lógica de *tentativa-erro* em que o ser humano vai experimentando soluções e reacções à informação exterior até que descubra o resultado mais correcto. Skinner e Bloom preconizam uma educação por objectivos. A famosa fórmula de Bloom, *Taxonomia de Objectivos Pedagógicos* foi adoptada por muitos educadores ao longo de décadas. Dividida em Objectivos Cognitivos, Afectivos e Psicomotores pretende integrar num único sistema as variáveis envolvidas na aprendizagem de modo a atingir os objectivos mais eficientemente. A tecnologia educativa é criticada por alguns pedagogos nomeadamente Piaget que a considera apoiada “numa psicologia assaz insuficiente cuja incapacidade para explicar racionalmente o aprendizado de línguas foi demonstrada de forma peremptória pelo grande linguista N. Chomsky” [Piaget 1978:11]

Outra teoria pedagógica recente que rompe definitivamente com a pedagogia tradicional é a teoria da Instrução Personalizada. Os seus percursos, Kelly e Sherman, entendem que o ensino pode adaptar-se permanentemente às necessidades concretas dos alunos e da escola. A entropia dos conteúdos escolares, que alteram a sua forma consoante as necessidades, pretende tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficaz, através da sua flexibilidade. Reforça-se deste modo a individualidade do ensino e a importância dos aspectos psicológicos. Dá-se ao indivíduo o estatuto de um verdadeiro construtor do seu saber. “Na opinião de G.A. Kelly, o comportamento depende da forma como se percebe ou se «constrói» o mundo. Utilizou a expressão «cada homem é um cientista» para explicar que as teorias que as pessoas criam sobre a

natureza do mundo «são construídas» a partir das próprias experiências” [Matos, sd: 272].

Para o americano Rogers, o pressuposto para um indivíduo aprender é a sua própria pré-disposição, ou necessidade de captar e apreender a informação. Esta teoria Psicológico-Personalista prevê que os organismos estão talhados para desenvolver as suas capacidades e potencialidades de modo a atingir as suas metas. A consciência de “si” é essencial de modo a que o indivíduo chegue a auto-definir-se, a explicar a sua própria existência e a saber qual o seu lugar. O professor seria apenas um facilitador das aprendizagens e não o condutor e avaliador unilateral. O professor não se opõe aos interesses e necessidades do indivíduo, é apenas o mapa para que os educandos descubram e explorem todas as suas potencialidades. “Não significa segundo o autor [Carl Rogers] uma falta de direcção e uma liberdade total mas sim uma ausência de intervenções paralisantes de argumentos de autoridade, de orientação sistemática e prévia” [Planchard, 1982:596]. Esta escola em autogestão, procura abolir hierarquias e transfere para os alunos a responsabilidade de escolherem os seus próprios programas, interesses e conteúdos. Esta aparente utopia granjeou-lhe críticas por vezes ferozes: “Rogers e Neill... dois dos nomes mais falados e conhecidos da pedagogia contemporânea. No entanto, qualquer um deles, de um valor muito discutível, quer como educadores, quer como teóricos de Pedagogia, [...] a abolição da hierarquia professor/aluno não é viável nem desejável. Se o professor não se assumir como a autoridade, alguns alunos tenderão a assumir o papel de chefes, porventura bem pouco justos e democráticos” [Reizinho, sd:24-25]. O russo Makarenko acredita numa educação directiva que de algum modo também se opõe a este conceito de liberdade total “ É necessário ajudar as crianças, travá-las, dirigi-las a tempo[...] o homem é regido por leis da sociedade humana e não apenas pelas da natureza” [apud. Rocha: 1988, 161].

Um estudioso que dá importância ao meio ambiente e ao contexto ideológico que o molda em relação ao educando é o brasileiro Freyre. Para este teórico, a ideologia política vigente tem influência no carácter dos indivíduos, por a escola e as estruturas sociais serem um veículo dessa ideologia dominante.. Ainda que o indivíduo tenha liberdade para se desenvolver, o seu tutor, o professor não tem a possibilidade de fugir ao entorno ideológico que rodeia o processo de ensino. Marenko e Lobrot de algum modo preconizam um papel activo da escola na transformação da sociedade.

Outra perspectiva muito importante no que diz respeito ao processo educativo é a perspectiva cognitiva cujo grande protagonista é Piaget. Esta teoria, preconiza que o conhecimento resulta de uma busca consciente e consequente pelo saber que juntamente com as experiências vivenciadas pelos indivíduos, lhes permitem integrar os novos conceitos. A teoria Cognitiva de Piaget recorre a modelos de ensino para evidenciar a importância da relação entre a realidade e o sujeito a sua capacidade para influenciar a captação de novos conhecimentos. O aspecto dialéctico desta teoria entende que o homem detém os mecanismos de detecção e interacção com o meio, sendo que a informação é constantemente actualizada e processada de modo a que o indivíduo influencie também ele o seu contexto e adapte os seus comportamentos às experiências futuras com base nas experiências anteriores. Piaget teoriza que há um equilíbrio cognitivo entre assimilação e acomodação dos conceitos enquanto premissa da aprendizagem. “Em suma, vê-se que a equilibração que, em duas diversas formas nos parece constituir o factor fundamental do desenvolvimento cognitivo.” [1976:23] Durante as primeiras fases de desenvolvimento, o ser humano seria muitas vezes afectado pelo desequilíbrio cognitivo, mas a aprendizagem contínua significa um progressivo ajustamento entre assimilação e acomodação.

A perspectiva cognitiva vê o homem como um agente activo que processa de modo consciente a informação captada pelos seus órgãos sensoriais e a transforma através de mecanismos cognitivos de modo não só a antecipar a realidade, mas também a modificá-la. Por isso os cognitivistas pensam ser essencial recorrer a modelos de aprendizagem, para estabelecer a relação concreta entre o sujeito e o objecto que existe fora da sua realidade.

Rocha, [1988] apresenta-nos ainda um outro registo, veiculado pela Pedagogia Operativa. Esta corrente assenta no pressuposto que o indivíduo deve construir o conhecimento e a realidade por si próprio. O aluno não deve ter acesso ao mundo como algo pré-determinado. Deve sim, com a ajuda do professor, desenvolver as suas capacidades emocionais, intelectuais e sociais, de modo a que possa construir a “sua” realidade. Ainda que ao longo do caminho se cometam erros de avaliação, esses erros são vistos como naturais e úteis ao crescimento.

Para os autores da teoria crítica do ensino, por outro lado, o processo de aprendizagem nada tem de errático ou espontâneo. Trata-se de um processo analítico, racional e impregnado de disciplina intelectual que permite ao aluno apreender a

realidade de forma lógica por meio de procedimentos coordenados de modo a aceder ao conhecimento.

O enfoque histórico-cultural de que o russo Vygotsky é talvez o maior embaixador, atira para a discussão a importância da sociedade na aprendizagem. O indivíduo aprende de acordo com as necessidades de desenvolvimento psicológico que a sociedade lhe exige para se desenvolver num determinado contexto histórico. O ensino é assim um meio para a aprendizagem que desenvolve não só o sujeito como também a sociedade que o rodeia. Esta relação indivíduo-sociedade é potenciada pelo ensino para uma mudança positiva da sociedade. Na sua obra *Pensamento e Linguagem*, o autor russo analisa a forma como apreendemos as palavras e como as transformamos em significados diferentes quando confrontados com as matizes da realidade. “O pesquisador, deve ter como objectivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afecta não apenas o conteúdo mas também o método do seu raciocínio.” [Vygostky, 1987: 50-51] para mais à frente concluir : “ O pensamento e a linguagem, que reflectem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento mas também na evolução histórica da consciência como um todo” [132].

Antes, já outros autores haviam salientado a importância da sociedade no processo educativo ainda que de perspectivas diferentes. Para Emile Durkheim o homem é um ser social e só se completa enquanto ser humano se trabalhar para a sua integração nessa sociedade. Durkheim acredita nas virtudes da disciplina e no respeito pelas regras. Para este sociólogo educar é socializar, de acordo com as regras vigentes, a nova geração. A sociedade é maior que o indivíduo. Física, espiritualmente e moralmente. É por isso que o educador tem a obrigação de ser um mediador entre a estrutura social vigente e os jovens no sentido de lhes inculcar as regras que devem ser seguidas.

O também alemão Kerschensteiner veicula um pensamento menos estático no sentido em que defende que o indivíduo deve ser independente e ter uma consciência livre. Só assim o cidadão o será de pleno direito. Ainda que o homem deva ser educado em função da sociedade, e por amor a ela, a consciência crítica analítica é fundamental para que o indivíduo faça uma síntese entre as suas características individuais e as da cultura social na qual se insere para se tornar “pessoa”.

1.3 Para uma prática do ensino

Ser professor hoje em dia requer, além de um conhecimento pedagógico aprofundado, uma vontade e espírito de sacrifício enormes. Os desafios que o professor enfrenta multiplicam-se se tivermos em conta realidades como a globalização, a competitividade, a violência ou a falta de condições de trabalho. E depois, há a grande panóplia de teorias, conceitos, sistemas e abordagens ao fenómeno educativo que muito dificilmente geram consenso entre educadores, alunos e políticos. Interessante é também verificar que no dia-a-dia muitos são aqueles professores que, mais do que recorrer aos conceitos teóricos para ministrar as suas aulas, se valem acima de tudo do seu próprio instinto e experiência para se adaptar às situações que se lhes deparam. Não raros são os profissionais que consideram que as correntes pedagógicas são apenas teorias vazias e preferem seguir o seu próprio caminho, por convicção ou por pura indolência.

Muito frequentemente assistimos igualmente a uma falta de motivação dos alunos perante as dinâmicas escolares. No mundo tecnológico e rápido em que vivemos, as aulas são muitas vezes anacronismos difíceis de suportar. A quantidade enorme de estímulos a que os nossos jovens estão sujeitos hoje em dia, transformou-os em caçadores de emoções rápidas, em glória imediata e sucesso garantido. O psiquiatra Augusto Cury chama-lhe Síndrome do Pensamento Acelerado [SPA]. “A maior consequência do excesso de estímulos da televisão é contribuir para gerar a síndrome do pensamento acelerado, SPA. Nunca deveríamos ter mexido na caixa preta da inteligência, que é a construção de pensamentos, mas, infelizmente mexemos. A velocidade dos pensamentos não poderia ser aumentada cronicamente. Caso contrário ocorreria uma diminuição da concentração e um aumento da ansiedade. É exactamente o que se passa com os jovens” [Cury, 2004: 61-62]. Leccionar nestas condições coloca problemas de adaptabilidade ao professor e ao aluno. Quem deve ceder? É o professor que deve dinamizar as aulas de modo a que sejam mais parecidas com a expectativa do aluno imposta pelo mundo novo ou deverá ser o aluno a aprender a contemplar, a ter paciência, a analisar cuidadosamente o conhecimento? A resposta é difícil e até poderá nem ser nenhuma das duas. Mas a certeza de que os professores têm reptos complexos neste tempo de mudanças existe e os agentes educativos sabem-no. Em alguns casos será mesmo preciso os profissionais da educação aprenderem a ensinar.

Não pretendendo ser este trabalho uma teorização exaustiva sobre todas as vertentes educacionais, entendemos que é importante o professor reflectir e sistematizar sobre algumas delas de modo a que a sua actividade seja mais proficua e mais satisfatória. Propomos agora uma análise mais cuidada de alguns aspectos que julgamos importantes. Assim vamos debruçar-nos sobre: organização e planificação, ensino dos conceitos, trabalho e criatividade, ambiente na sala de aula e avaliação.

1.3.1 Organização e planificação

Qualquer profissional, de qualquer área nos dirá que a tarefa prévia de organização e planeamento do seu trabalho é algo essencial ao bom desempenho das suas funções. Prever e antecipar é a forma mais eficaz de atingir objectivos. A autora Laffitte entende a planificação como “um processo sistemático que nos permite conhecer melhor o contexto em que estamos a actuar afim de conduzir a nossa acção em avanço” [1993:17]. A planificação e organização é, por isso, algo apontado como uma das chaves do sucesso. “Assim a realidade que um plano pedagógico abrange parece fundamental: permite conduzir-nos de maneira mais segura e mais sistemática para os objectivos da aprendizagem e da formação estabelecidos” [Lebrun, Berthelot, 1994:1]. Sendo a sala de aula um “palco” onde o professor está encarregue de conduzir a “peça”, o ensaio do “guião” é fundamental. A responsabilidade do professor enquanto formador exige-lhe um trabalho prévio muito aturado de pesquisa, planeamento e treino. Se assim não for, a imagem transmitida aos alunos será a de insegurança e inexactidão. Preparar as aulas parece-nos essencial independentemente dos princípios pedagógicos seguidos. Do mesmo modo que um atleta olímpico se treina com muita antecedência de maneira a quando chega a competição poder dar o seu melhor, também o professor se deve preparar para que a sua *performance* lhe permita atingir o seu objectivo. De certo modo, todo o processo educativo envolve planificação e organização. O simples facto de se proceder à estruturação por turmas é apenas o primeiro passo. Ao longo do ano, os professores deverão obedecer a um conjunto de normas previamente estabelecidas pela escola e até pelo governo. A planificação é um instrumento essencial para as escolas e os departamentos conseguirem controlar os seus próprios serviços. Por isso se impõe aos professores um programa de cada disciplina com um conjunto de objectivos a atingir. No caso do Ensino Superior há uma maior autonomia por parte dos professores no estabelecimento

de metas. Mas elas são exigidas previamente de modo a gerir mais eficazmente o sistema.

A organização do tempo escolar depende grandemente do professor mesmo com as naturais, e até necessárias, imposições por parte de superiores hierárquicos das instituições. Ponderemos para este trabalho as formas de planificação que podem ser levadas a cabo pelo professor de forma autónoma.

Consideremos vários tipos de planificação: Planificação a longo prazo, planificação a médio prazo e planificação de curto prazo. Na primeira categoria poderemos inserir a programação anual e semestral. Nesta fase, é importante definir objectivos gerais, grandes áreas de acção e de avaliação. Na planificação de médio prazo, poderíamos inserir a programação mensal ou por módulos. Neste domínio os objectivos começam a ser mais precisos. Tarefas a levar a cabo, comportamentos e conhecimentos a transmitir. Nesta fase delimitam-se as práticas das aulas e os conteúdos específicos, assim como os materiais necessários aos procedimentos. As avaliações periódicas e a preparação de testes e trabalhos devem ser executados. Na planificação de curto prazo, podemos incluir a organização semanal e diária. Aqui estamos no domínio das tarefas mais específicas, desde a organização da sala de aula à pesquisa de exemplos e formas de explicar os conceitos. É necessário preparar os alunos para as tarefas, adaptar-se às expectativas da turma assim como ter em consideração alterações conjunturais como reuniões, palestras, ou falta de materiais.

Os conteúdos devem mostrar uma relação entre si e um caminho coerente. O canadiano Benjamim Bloom definiu na década de 50 do século passado uma taxionomia de modo a que os objectivos sejam perfeitamente sistematizados. Assim, Bloom categoriza 3 domínios principais de objectivos: Cognitivos, afectivos e psicomotores. Bloom propõe que se escalem as capacidades do aluno num conjunto de níveis. Conhecer é o primeiro desses níveis. Nesta etapa o aluno sabe identificar, definir, recordar os conceitos. Depois passa a compreender. Ora compreender implica saber diferenciar, explicar, traduzir esses conceitos. Um degrau acima encontra-se a aplicação. O aluno deve saber pôr em prática os conhecimentos que já identificou e compreendeu a situações novas e inesperadas. Num nível semelhante temos a análise. A análise implica saber classificar os conceitos, transferi-los, organizá-los. O objectivo seguinte é sintetizar, ou seja, modificar, formular, construir. Finalmente, propõe o autor, o objectivo mais elevado é julgar. Isso implica argumentar, desmentir, criticar, avaliar.

Os autores Lebrun e Berthelot defendem uma fórmula ligeiramente diferente. O seu processo de educação passa pelas fases: análise, planificação, desenvolvimento, implantação e controlo.

Para Madeleine Hunter, a planificação do ensino encerra sete passos: predisposição antecipatória ou seja, a criação de uma expectativa e curiosidade nos alunos; a enunciação de objectivos e finalidades; a entrada ou tipo de ensino; a modelagem que consiste em aplicar um modelo de demonstração e explicação; verificação da compreensão; a prática guiada e a prática independente. Sprinthall coloca em questão o segundo passo de Hunter “ Todos os alunos precisam de saber de antemão a finalidade da aula?[...] Os alunos especialmente os que apresentam um pensamento mais complexo, podem achar que a definição inicial dos objectivos reduz a sua motivação bem como a excitação que estaria associada ao facto de não saberem exactamente o que esperar”[1993: 353].

Independentemente de algumas diferenças de abordagem parece-nos claro que planificar traz muitas vantagens ao professor no decurso das aulas. Como a maior parte dos autores, aliás, entendemos que é essencial. Pelo rigor científico que acrescenta ao trabalho do educador, desde logo, mas também por questões mais operacionais como a gestão dos recursos ou do tempo de aula. Veremos mais à frente neste trabalho de que modo procurámos fazer a planificação neste estudo.

1.3.2 Ensino dos conceitos

Se, ser professor, fosse apenas seguir um plano previamente estabelecido de forma matemática e acéfala, seria uma profissão deveras desinteressante. No entanto, enquanto actividade que lida com seres humanos implica uma grande dose de adaptabilidade, compromisso e até improvisação. Mas é sempre necessário e útil recorrer a um conjunto de técnicas para que seja mais fácil para o professor ensinar os conceitos inerentes à sua disciplina. As estratégias de ensino foram sendo adaptadas ao longo do tempo e muitos teóricos se debruçaram sobre elas. O processo de aprendizagem não é linear e implica a conjugação de muitos factores. Entre eles destacam-se a questão biológica e o desenvolvimento físico. Desde logo o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo coloca o enfoque na questão biológica como interlocutor essencial na compreensão da evolução das capacidades de aprendizagem dos seres humanos. “Jean Piaget deu uma contribuição muito significativa para a nossa compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interacção [...] Piaget

começou a delinear o inexplorado território da mente humana e a produzir um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo.” [Sprinthall, 1993: 100]. Piaget, procura, não só conhecer a origem da inteligência e a sua relação com os sentidos, mas também descortinar o intrincado labirinto que é o cérebro humano no que diz respeito à inteligência e à categorização e construção do mundo no cérebro. Diz Piaget no seu estudo *A Construção da Realidade na Criança* “Os sucessivos estudos de conceitos sobre o objecto, espaço, casualidade e tempo levaram-nos às mesmas conclusões: A elaboração do universo pela inteligência sensorial e motora constitui uma transição de um estado em que os objectos estão em relação com um sujeito que não tem consciência de si enquanto tal, para um estado em que o ‘eu’ está integrado pelo menos parcialmente num mundo relativamente estável, concebido como independente da própria actividade.” [1999: 350]. Piaget atribui esta evolução à inteligência.

Os estudos de Pavlov em relação ao processo de aprendizagem versaram sobre o condicionamento. O condicionamento é um processo de substituição de estímulos em que o estímulo neutro anterior adquire a capacidade de provocar uma resposta específica que antes era provocada por um outro estímulo. Nas famosas experiências de Pavlov, o salivar do cão que se seguia ao toque de uma campainha por significar a presença de comida. Ou seja a presença de estímulos levam os animais e seres humanos a uma série de reacções que podem ser inconscientes ou não. Este facto ajuda os teóricos do ensino a compreender melhor como é que os alunos reagem a certos elementos. A questão biológica é assim de enorme importância para identificar os passos mais adequados na prossecução do ensino dos conceitos. A neurologia tem aqui um papel fundamental. Enquanto ciência relativamente recente nem sempre é reconhecida pelos educadores como a Psicologia, por exemplo. Mas a verdade é que os processos neurológicos nos revelam algumas respostas interessantes. Maria Aparecida Domingues resume deste modo a aprendizagem sob o ponto de vista neurológico “Só podemos dizer que temos conhecimento de vida após muitas vivências, experiências, registos. E isso só é obtido através da aprendizagem. A organização do cérebro [tecido] em neurónios [unidades] axónimos e dendrites [ligações] servem de modelo para as ligações que darão origem ao conhecimento” [sd: 80]. Ou seja, a possibilidade de relação entre os neurónios através das suas ligações é que produz o conhecimento. São as alterações nessas ligações que produzem novos conhecimentos. O sistema neurológico funciona como uma máquina de impulsos eléctricos ou químicos através da qual circula a informação. A relação entre esses dados que vão sendo imprimidos na

rede de neurónios é que produz o conhecimento. E essa relação é mais intensa nos primeiros anos de vida do ser humano. “Durante o primeiro ano de vida o cérebro faz ligações neurológicas em grande quantidade. Alguns cientistas dizem que depois dos primeiros dois anos o cérebro nunca mais aprende tanto ou tão rapidamente.”[Sprenger, 1999: 4].

A grande questão em saber como se deve ensinar tem que ter em consideração este e outros factores. A capacidade de pensar, esse conceito tão humano e ao mesmo tempo ainda tão desconhecido, sempre foi objecto de estudo. No que diz respeito à aprendizagem, o ensino e a exposição dos conceitos que se pretendem transmitir, a capacidade de raciocínio e de ligações neuronais pode fazer toda a diferença. Como fazê-lo? No século XIX comportamentalistas e cognitivistas procuraram provar que o caminho do sucesso era o seu. Comportamentalistas acreditavam numa aprendizagem baseada em ligações entre estímulos-respostas que pudessem ser observados. Cognitivistas preconizavam uma reorganização das percepções em resultado das experiências e daí a formação de novas relações. Esta perspectiva parece ter algum paralelo nas investigações neuro-cerebrais que como vimos estabelece o conhecimento quando se faz uma transmissão de informação entre a rede de neurónios que temos. Ensinar os conceitos é por isso um processo que requer um cuidado estudo. Arends refere-se assim aos conceitos e à sua importância: “A aprendizagem de conceitos é muito mais do que a simples classificação de objectos e formação de categorias. É também mais do que a aprendizagem de novos rótulos ou de vocabulário que se aplicam a classes e objectos de ideias. Em vez disso, a aprendizagem de conceitos envolve um processo de construção do conhecimento e de organização da informação em estruturas cognitivas mais amplas e complexas” [1995:303]. A noção de conceito implica uma classificação dos objectos e a sua colocação numa classe com características semelhantes. Como quando pensamos num caso particular deveremos aprender a categorizá-lo. Assim ao identificarmos aquelas botas castanhas que temos no armário sabemos que são, além daquele objecto em concreto, um objecto que se insere na classe das botas. Uma classe de objectos que se calçam, que protegem os pés, que servem para tapar o frio, a chuva... Bruner na sua obra de referência *A study of thinking* de 1956, analisa o pensamento enquanto base da aprendizagem de conceitos e aponta algumas estratégias para a aquisição dos mesmos. E argumenta que quanto mais funcional e utilitária for a categoria dos objectos, mais fácil será a sua compreensão.

Arends continua, dizendo que os conceitos para serem aprendidos devem ser acompanhados de exemplos e de não-exemplos. “Por exemplo, uma vaca é um exemplo de um mamífero e um não exemplo de um réptil. A Austrália é um exemplo de um país do hemisfério sul e um não-exemplo de um país em vias de desenvolvimento. [...] a forma como os exemplos e os não-exemplos são identificados e utilizados pelos professores revela-se importante para a aula sobre conceitos”[1995: 304-305]. O recurso a exemplos e não-exemplos, de preferência que sejam próximos dos alunos pode ser complementado pelo uso de imagens mentais ou visuais.

A formação de mapas conceptuais é uma das maneiras de construir estruturas cognitivas de modo a melhorar a relação entre conceitos e assim construir conhecimento, um pouco à imagem daquilo que nos dizem os neurologistas acerca da informação relacionada entre os neurónios. Estes mapas conceptuais mais não são que esquemas cerebrais de ideias ligadas entre si. A relação entre algumas ideias principais e outras forma uma rede cujos tipos podem ser distintos. Uma relação do tipo hierárquica ou causal, cronológica ou espacial. Carrasco enfatiza as vantagens de utilizar este tipo de esquemas mentais nas aulas “ a aprendizagem não se partilha já que é de carácter individual. Mas os significados sim e podem discutir-se se se referem a coisas opinativas e não científicas. Nestes casos para aprender o significado de qualquer conhecimento é preciso, em muitas ocasiões, dialogar, interagir e partilhar. Por isso a produção de mapas conceptuais em equipa desempenha uma útil função social e origina animadas discussões na sala de aula” [2004: 113]. Com gráficos mentais será mais fácil ligar os diversos conceitos sendo que através da rede se deverá produzir o conhecimento. São as características dos conceitos que nos permitem, ao mesmo tempo, distingui-los e aproximá-los dos outros. Essas características permitem-nos saber que a Terra é azul. Ora a característica “azul” não é exclusiva da Terra. Muitos objectos também são azuis. Mas se dissermos “redondo” nesse caso a teremos uma característica central do planeta Terra que partilha com todos os outros planetas. São estes atributos centrais e não centrais, ou críticos e não críticos que devemos saber distinguir quando ensinamos os conceitos de modo a seguirmos o caminho mais curto e correcto.

Consideramos os conceitos como o centro da aprendizagem. Todo o processo educativo implica no ensino e uma aquisição de conceitos de modo a fazer o indivíduo progredir. Saber explicar conceitos através de exemplos, não exemplos de atributos centrais ou não-centrais ou ainda relacionando-os entre si através de mapas conceptuais

é uma função da maior importância para os professores. Ao mesmo tempo a formação pedagógica deve ter em consideração os contributos de outras disciplinas como a psicologia, a neurologia, biologia ou a sociologia, neste último caso, já que muitos dos conceitos que aprendemos têm uma forte componente social.

Ter em consideração estes aspectos é ensinar melhor.

1.3.3 Escola e criatividade

Qual é a margem de manobra que os alunos têm para a criatividade no seu trabalho escolar? Esta pergunta fazem-se muitos professores, pais e alunos. Se estivéssemos na vigência da Pedagogia Tradicional a resposta seria muito provavelmente “pouca ou nenhuma”. Porém, e com as alterações à abordagem do ensino, a resposta hoje é diferente.

Antes de mais, o que é a criatividade? Este ponto de partida é mais complexo que um simples primeiro passo: “A criatividade é um dos aspectos menos entendidos da inteligência e é muitas vezes vista como ‘intuitiva’ e não susceptível de um estudo racional”. [Dartnall, 1994:xiii]. E confirmam Kaufman e Baer: “Mais importante, não vamos poder determinar definitivamente que produtos são criativos e que indivíduos são criativos.[...] Teorizar sobre a criatividade vai ser por isso sempre uma construção em alicerces movediços, já que os indivíduos e os seus trabalhos tornam-se criativos e não criativos ao longo das gerações” [2006:8]. Outros autores preferem uma abordagem mais simples: “A criatividade é a capacidade de criar algo novo e apropriado” [Sternberg, 1999:3]. Ou ainda: “a criatividade pode ser definida simplesmente como o processo de desenvolver boas ideias que podem ser postas em funcionamento” [DuBrin, 2003:93]. Para Moron, a criatividade é algo mais: “A criatividade distingue-se da criação porque ela não tem qualquer objectivo definido: é a capacidade de sonhar durante o dia, de se evadir da banalidade do quotidiano ou se um duro momento de trabalho;[...] o aborrecimento é o contrário da criatividade” [2004:27]. Este último ponto de vista, vindo de um psiquiatra coloca o enfoque da criatividade nas terapias. Assim, a criatividade tem muitas perspectivas, desde a mais idealista à mais racional, passando pelo pragmatismo da gestão ou da economia, chegando, claro, à educação. Rocha refere-se assim à criatividade: “A criatividade é, pois, a capacidade e a tendência para produzir algo novo seja em que campo for” [1988:116].

Arriscando uma definição de criatividade como sendo a capacidade de criar algo novo e inesperado ou de abordar o mesmo problema de formas diferentes, qual o papel que lhe pode estar reservado na educação e em concreto na arte de ensinar? Esta originalidade pode manifestar-se de diversas maneiras. Parece-nos que, no que diz respeito à sua utilização no processo educativo ela deve ser tida em conta já que ao lidarmos com indivíduos estamos a estabelecer relação com seres humanos cujas emoções, capacidades, disposições e personalidades divergem necessariamente. A capacidade de criar está enraizada em cada um de nós. É uma necessidade. Toda a evolução humana é um ténue equilíbrio entre a criação e a imitação, sendo que uma não se pode definir sem a outra.

Frequentemente confunde-se criatividade com inteligência. Ou, de forma ainda mais subjectiva, com génio e talento sem realmente se delimitarem essas noções. Parece-nos que a criatividade tem um forte cariz lógico apesar de, aparentemente, a sua maior característica ser precisamente o imprevisto, a inspiração, a surpresa. Porém, muitas vezes nas diversas manifestações de criatividade, sejam elas de cariz inventivo, expressivo, linguístico, cultural, aquilo a que assistimos é apenas a um pensamento que procura não mais do que um caminho em contraponto com que já existe, ou que faz uso de vários caminhos conhecidos. Sternberg resume deste modo o processo daqueles que processam um pensamento criativo “O pensador não criativo, que produz habitualmente as mesmas e não-criativas respostas, tem uma associação hierárquica por degraus, dominada por algumas respostas fortes. Aquele indivíduo vai produzir aquelas respostas sempre que se encare com aquela situação.” [1993:14]. Isto faz com que cada um de nós, a partir do momento que encontramos uma solução ou algumas soluções para um problema as usemos sempre que ele se nos depare. Imaginemos um professor que tenha um problema de muito ruído causado pelos alunos na sala de aula. As soluções mais comuns são berrar mais alto ou expulsar alguns alunos. E continuamos com Sternberg: “o pensador criativo, em contraste, tem uma hierarquia de associações em igualdade na qual existem muitas potenciais respostas para uma situação e todas têm mais ou menos a mesma força. Há por isso mais possibilidades que o indivíduo responda à situação com uma resposta mais afastada na hierarquia. Tal resposta, por ser incomum, terá muito mais possibilidades de iniciar uma abordagem criativa à situação” [1993:14]. Ou seja, o professor criativo pode adoptar estratégias diferentes para fazer calar os alunos. Fazer silêncio ele próprio, desligar a luz, falar numa língua estrangeira

ou até dançar. A criação é assim, também ela, um contraponto à imitação, como a entropia é um contraponto da redundância.

Servem as anteriores considerações para reflectir sobre qual a importância que a criatividade tem nas nossas escolas e quais as vantagens e desvantagens da sua aplicação nas aulas. Lembremo-nos do nosso tempo de estudantes da escola primária e secundária. Quantas oportunidades tínhamos de abordar problemas de forma diferenciada? Quase sempre que nos eram colocados problemas, eram apontadas as soluções que deveríamos usar em todas as situações parecidas. Qualquer desvio ao padrão das soluções era normalmente visto como uma desautorização do professor/impertinência. A realidade de um ensino com poucas liberdades para o desenvolvimento intelectual dos alunos era particularmente visível no Portugal do Século XX, devido à presença de um regime autoritário cuja forma mais fácil de se manter no poder era limitar a aprendizagem a conceitos simplistas e reprimir toda e qualquer necessidade de crítica, pensamento diferente da corrente dominante ou visão inovadora dos problemas. Apesar de algumas pequenas mudanças, a educação obedecia a um estado virado para uma lógica de resignação e pobreza. “sempre havia um retoque para amaciar o travo dos novos conceitos.” [Carvalho, 1986: 799].

Já a Escola Nova de Dewey se havia interessado pela criatividade como forma de libertação “A incentivação da criatividade é um dos objectivos centrais da Educação Nova. Tal preocupação estendeu-se até uma forma de ensino de onde ela parecia achar-se definitivamente arredada – O ensino programado. Com efeito não é hoje difícil conceber uma máquina de ensinar que leve os alunos a não produzir uma resposta única e justa, mas soluções mais ou menos originais a um dado problema” [Rocha, 1988: 121]. A criatividade é, por isso, algo de bastante apreciado pelos agentes educativos que lhe reconhecem muitos méritos no desenvolvimento do intelecto do educando. Para isso deve-se incentivar os alunos a resolver problemas concretos e com os quais se sintam identificados. Guilford [1975] identificou algumas das características que ajudam na resolução de problemas recorrendo a processos criativos. Ter em consideração a flexibilidade de pensamento, a capacidade de reconhecer um problema, o número de ideias distintas para o enfrentar e a originalidade. No seguimento da filosofia da Escola Nova, oferecer ao aluno um ambiente de aprendizagem que o motive e o desafie a resolver situações concretas. Deste modo, ele será obrigado a pensar e agir criativamente. Rocha [1988:120] atribui importância aos estudos de

Darow e Van Allen no seio da problemática criatividade. Deste modo e segundo estes autores, é importante numa pedagogia criativa:

1. cultivar um pensamento produtivo que implique a solução de problemas.
2. Permitir à criança liberdade de expressão e não a condicionar a um único tipo de respostas “certas”. Pedir aos alunos que descubram vários caminhos para chegar às mesmas conclusões é uma opção para incentivar outros tipos de pensamento.
3. Levar a criança a fazer uso de talentos e qualidades pessoais. Ao utilizá-los a criança cria as suas próprias experiências. É, porém, importante que se saiba gerir os objectivos de modo a que sejam avaliáveis.
4. Promover a tendência para o desconhecido, estimulando a criança a criar significados novos para velhos conceitos.
5. Desenvolver a autocrítica. Questionar-se é importante para todos os que querem evoluir. Não conceber o ensino como estático ou todo o conhecimento como criação definitiva. Deste modo o aluno sabe que deve continuar o seu trabalho com humildade e persistência.
6. Proporcionar actividades que tragam uma real satisfação aos alunos. O entusiasmo provoca o cérebro a novas estratégias criativas.
7. O trabalho deve ser individual e em grupo. O grupo origina mais ideias novas que a simples soma dos seus indivíduos.

A criatividade na escola deverá também ter em conta a personalidade dos alunos, como a sua independência, auto-estima, atitude positiva. E não só. Os próprios professores devem estar abertos à criatividade vinda dos alunos e não darem tanta importância à pontualidade, obediência ou cumprimento rigoroso das normas. O que nem sempre acontece. Não quer dizer que estes elementos não sejam importantes. Um ambiente de aprendizagem apenas baseado na criatividade e não no bom equilíbrio torna-se ingovernável e caótico.

É nossa convicção que o estímulo da criatividade nos estudantes pode levar a uma educação mais completa não só dos conceitos que já existem mas acima de tudo na busca pelos avanços no conhecimento que sempre só foram possíveis devido à nossa capacidade de nos questionarmos, de descobrir de busca pelo novo e por aquilo que nos intriga. O professor na sala de aula terá que procurar induzir isso aos seus alunos. Para

que sejam mais do que simples esponjas que absorvem os dados. Para que em última instância o aprendiz ultrapasse o mestre.

1.3.4 Ambiente na sala de aula

O local onde se processam as actividades escolares é muitas vezes colocado em segundo plano ao nível da sua importância. A organização da sala de aula envolve múltiplos factores. Desde logo factores ergonómicos e sociais. Uma sala de aula é um pequeno sistema social e não um laboratório de pessoas. Um sistema que conta com grupos, sub-grupos, líderes, classes, e até “marginais”. Essas micro-estruturas que são as turmas devem ser convenientemente estudadas e compreendidas pelos agentes educativos. Na organização física devemos ter em conta o nível de ruído, a luminosidade, a temperatura, a ventilação a acústica, o conforto das cadeiras e ergonomia das mesas e a disposição dos locais de trabalho. Qualquer um destes factores pode influenciar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sobre os aspectos de ordem psicológica debruçam-se Legge e Harari [2000] para nos confirmarem que o ambiente físico deve obedecer aos objectivos do professor, nomeadamente ao tipo de aula que pretende dar. Assim, se o professor tem uma aula mais didáctica e teórica, é preferível que os alunos estejam dispostos em fila virados para o professor e de costas uns para os outros. Deste modo, limita-se a interacção entre eles e aumenta-se a atenção em relação ao professor. Se, por outro lado a intenção for ter uma aula de trabalho em grupo, então as mesas redondas são mais adequadas no sentido em que os alunos poderão interagir, dialogar e trabalhar em conjunto. Se por outro lado o objectivo for uma aula de descoberta, de experimentação, uma sala sem mesas ou com mesas em “U” servirá melhor. Westwood [2004: 58] abordou também a característica “tamanho” da turma como forma de melhorar a eficácia do professor. Ainda que alguns estudos se mostrem contraditórios, turmas com menos de 20 alunos, desde que o professor adapte o seu estilo de ensino, podem ser benéficas para os alunos no sentido em que há uma maior aproximação do docente a cada indivíduo. Questões como a luz natural ou uma temperatura indicada podem fazer a diferença. A gestão e a comunicação abordam os temas ergonómicos como forma de melhor atingir os objectivos durante apresentações em público. Assim uma temperatura de 20 graus é o mais correcto equilíbrio entre a

sonolência e falta de atenção do calor excessivo e a irritação e falta de concentração do frio como podemos verificar no trabalho de Templeton e Fitzgerald [2001].¹

Além das questões meramente físicas que o professor deve poder controlar, temos ainda a maior complexidade das relações sociais no ambiente criado. Se lidamos com seres humanos jovens e por isso ávidos de atenção, acção, no fundo, ávidos de viver, devermos saber organizar o ambiente para que este se torne mais propício à aprendizagem sem descuidar o interesse e a motivação daqueles que ensinamos. Ou seja, conciliar os objectivos pessoais dos alunos ao mesmo tempo que se consideram aspectos de vida comum.

O professor tem que se aperceber da dinâmica de grupo inerente a cada turma e adaptar a sua postura. A acção dos alunos e do professor influenciam-se mutuamente e o ambiente criado por essa interacção constitui a unidade social da sala de aula. Estar em grupo é uma característica humana. O homem é um ser social diz a frase mais conhecida da sociologia. Aparentemente, estar em grupo é produtivo para os seres humanos. Os humanos lêem melhor, correm mais, esforçam-se mais quando sentem a presença de outros seres humanos. Talvez por ser uma forma de afirmação, talvez uma autodefesa. A verdade é que a presença de outros afecta o nosso comportamento. A esta teoria chama-se facilitação social. Foi Norman Triplett que estudou o fenómeno no final do século XIX quando as suas observações o levaram a concluir que, por exemplo, os ciclistas quando corriam em grupo e atrás de uma referência conseguiam melhores resultados do que quando corriam sozinhos². Guerin [1993] acredita que os estudos de Triplett tinham um objectivo claro de estudar a competição. O mesmo autor procura uma definição para a Facilitação social: “[...] a facilitação social tenta estudar a diferença entre o comportamento em ambientes não sociais e o comportamento em ambientes sociais” [Guerin, 1993: 1-2]. A competição, a colaboração, a comparação, ou a motivação estão presentes quando um grupo está em conjunto no mesmo ambiente. E uma sala de aula é um bom exemplo. Será que pelo facto de estarem juntos os alunos produzem mais e melhor? Sprintall lança a dúvida: “Também se descobriu que não se trata [facilitação social] de um fenómeno universal A facilitação social era mais acentuada em tarefas mecânicas relativamente simples. Quanto mais difícil e intelectual

¹ Será interessante analisar alguns estudos que correlacionam a eficácia no trabalho com factores como a luz ou a temperatura como o de Vernon que liga um maior número de acidentes de trabalho à luz artificial e a temperaturas mais elevadas.

² Podemos fazer um paralelismo com a tática da “lebre” em que numa corrida de atletismo, normalmente de fundo ou meio-fundo, um corredor é contratado para correr muito depressa nos primeiros quilómetros de modo a que os favoritos adquiram o ritmo certo para chegar às grande marcas. Depois da sua função terminada, a “lebre” habitualmente retira-se ou cai nitidamente na classificação.

fosse a tarefa, menor o efeito da facilitação social. Estudos posteriores revelaram a existência de uma inibição social, ou seja, em algumas tarefas, o desempenho de uma pessoa é prejudicado quando há outras pessoas presentes.” [1993:476]. Não é, seguramente, alheio a este facto de ao mesmo tempo que pode provocar competição, o grupo também pode provocar distração.

Outro factor a ter em conta é a coesão do grupo. Um grupo coeso é um grupo unido, com um sentido de unidade e objectivos comuns. A coesão na sala de aula é essencial para que o professor consiga um trabalho em grupo mais eficaz. O comportamento dos elementos dentro de um grupo é objecto de estudo da psicologia e sociologia e diz-nos que a “coesão genuína, geralmente acontece em grupos que passaram dificuldades em conflitos, que partilharam dor e que se comprometeram a correr grandes riscos.” [Corey, Corey, 2006:152]. Conhecemos exemplos sociais típicos com estas características: grupos transfronteiriços como os judeus, os muçulmanos ou os ciganos; grupos profissionais como os astronautas ou até grupos de crime organizado. Quanto mais em comum tiver o grupo, mais coeso será, por princípio. Assim, o professor deve saber manter a união no seu grupo de trabalho de modo a atingir os seus objectivos. Estratégias como reforçar a participação, o trabalho em grupo, fomentar o diálogo ou tornar os objectivos claros e atractivos são formas de manter a coesão grupal. Outra das teorias importantes acerca da união do grupo e que emana das palavras de Corey e Corey, é que, perante uma ameaça externa o grupo tende a unir-se. É por isso que os poderes políticos de uma nação normalmente não são questionados em caso de guerra quando os seus cidadãos lutam pela existência do seu grupo enquanto tal [etnia, nacionalidade, religião]. É também por isso que muitos regimes autoritários, megalómanos e violentos conseguiram a adesão de países inteiros nos seus propósitos. Acenando com uma ameaça externa é mais fácil unir em torno de um líder ou objectivo. Na sala de aula o professor deve certificar-se que ele não é essa ameaça de modo a não unir os alunos contra si.

A coesão do grupo leva-nos a um conceito de grande importância em todas as sociedades: a noção do líder. Na sala de aula, o líder é, naturalmente o professor por ser aquele que tem mais autoridade designada. O professor é por isso, à partida, o líder. Aquele que influencia e cujas instruções são seguidas. Quais as características de um líder? Sprintall [1993: 492] aponta:

1. Autoconfiança
2. Capacidade de manipular os outros

3. Capacidade de satisfazer as necessidades dos outros
4. Grande persistência pessoal
5. Forte motivação para alcançar os objectivos do grupo.

Suranna, referenciado por Wilmore [2007: 3], levou a cabo um estudo sobre a formação de professores nos Estados Unidos e concluiu que “um professor líder era percebido como um bom professor na sala de aula, fluente na teoria e melhor ainda na prática que transmitia altas expectativas aos alunos garantindo-lhes suporte e atenção consistentes”. Em 1939 Kurt Lewin, Ronald Lippitt e Ralph White no seu trabalho *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates* [conteúdo analisado a partir de Lawrence, 1946:200-230] identificou 3 tipos de lideranças, e a sua relação com a agressividade e produtividade, são eles: A **Liderança Autoritária** em que o líder impõe os objectivos e as decisões unilateralmente e obriga os seguidores a acatar as suas ordens. Lewin apontou este estilo de liderança como sendo ditatorial, e controlador. Se tivermos em consideração aquilo que dissemos sobre criatividade, este estilo de liderança não será particularmente favorável à sua utilização já que o líder tende a monopolizar e a orientar as soluções dos problemas. Este tipo de gestão pode ser útil, no entanto, em situações em que haja uma necessidade imperiosa de terminar um trabalho e de serem tomadas decisões rápidas assim como quando o líder é nitidamente o mais capaz do grupo. A **Liderança Democrática** é percebida como aquela que é mais eficaz globalmente. Este estilo de direcção permite a participação dos restantes membros do grupo. Normalmente o líder tem um papel orientador e regulador e em última instância é ele que toma as decisões. Todavia, como se trata de um processo em que todos estão envolvidos, os membros do grupo sentem-se motivados para o trabalho e para os objectivos. Os estudos de Lewin, indicam que crianças sob este tipo de liderança apesar de mostrarem um pouco menos trabalho, apresentam mais qualidade e criatividade. Finalmente, a liderança **Laissez Faire** é aquela em que o líder apaga a sua autoridade. Este tipo de chefia é a menos produtiva e como não há uma voz de comando o trabalho cooperativo é mais escasso em quantidade e qualidade e as exigências em relação ao líder maiores. Os líderes que delegam as suas responsabilidades não fornecem guias de orientação e isso conduz a uma falta de papéis definidos no grupo assim como uma falta de motivação para o trabalho.

A escolha de uma liderança correcta pode ter reflexos na disciplina na sala de aula. Ou seja, as regras a cumprir para que a aula decorra com normalidade é um papel

que o professor. Identificar, punir e vigiar alunos são tarefas difíceis e que envolvem muitas variáveis desde a idade ao género passando pelo insucesso escolar ao conceito que o aluno tem do que é a indisciplina.³

A liderança não é só do professor. O grupo que tem à sua frente é também ele dinâmico e tem os seus líderes de opinião. Alunos que se destacam e assumem um papel de liderança grupal. A liderança do professor é um dos factores mais importantes para a definição do clima da sala de aula. Um professor democrático é mais apreciado, um professor autoritário mais respeitado e um professor que delega as suas competências de autoridade é menos considerado. Conhecer as necessidades do grupo e possuir atributos como a visão a ética ou a responsabilidade permitirão ao professor ser o modelo que os alunos inevitavelmente terão como referência. O professor é o mestre que os alunos procuram seguir. Mas nem todos concordam com esta reprodução de inspirações: “Nada se adquire mais facilmente que certos ‘tiques pedagógicos’ e a vida não apaga a admiração, o medo, o respeito e, às vezes, os ódios ferozes que experimentamos em relação aos nossos primeiros mestres.[...] Sim, Bordieu e alguns outros sociólogos têm razão: é necessário saber rejeitar os seus mestres, destruir os modelos, inventar caminhos novos e, sobretudo, tentar não fazer de si próprio a personificação de um modelo. A cultura pessoal do mestre passa por esta renúncia.” [Jean, 1990:51-52].

O professor ou educador tem a tarefa de saber adequar o ambiente da sala de aula aos seus objectivos e às necessidades dos seus alunos. As qualidades ergonómicas da sala, a capacidade para o professor lidar com a turma como um sistema social e a forma como ele a lidera são características fundamentais para conseguir um entorno positivo e produtivo.

1.3.5 Avaliação

O simples processo de avaliar é algo de muito intrinsecamente humano como apontam Rea-Dickins e Germaine: “Consideremos a forma como comentamos o tempo. O céu pode estar cinzento ou pode estar a chover. Ou o céu pode estar azul sem uma única nuvem visível. Se então dissermos ‘que dia horrível’ ou ‘que bom tempo’ estamos empenhados numa avaliação de carácter informal” [1992:3]. Na verdade todos avaliamos tudo. De forma mais ou menos consciente avaliamos a qualidade de uma

³ Para uma revisão da problemática da indisciplina nas escolas, ver João Amado, Isabel Freire, *A indisciplina na escola – uma revisão da investigação portuguesa.*, Revista Investigar em Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, volume1, nº1.

refeição, o trabalho de um colega, o último filme que vimos, a performance do nosso clube de futebol, o desempenho do governo, o carácter de uma pessoa.... Isso permite-nos hierarquizar e definir padrões.

Poucas coisas são tão importantes na vida de um estudante como a avaliação. A avaliação é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo. A medição da qualidade e quantidade desse esforço permite-nos saber o que foi bem feito e que deve ser melhorado. É por isso que o processo de avaliação não pode nem deve ser encarado com ligeireza. Avaliar de forma simplista, baseando-nos sempre nos mesmos e limitados critérios pode resultar numa solução irreal e injusta para os alunos. Ferreira e Santos [2000] distinguem duas abordagens à avaliação escolar: A avaliação enquanto fazendo parte do processo ensino-aprendizagem e a avaliação enquanto conjunto de técnicas que permite ao professor identificar os pontos fortes e pontos fracos de modo a adaptar as suas estratégias de ensino em conformidade. Parece-nos útil esta divisão ainda que a maior parte dos agentes educativos se preocupe quase exclusivamente com o primeiro tipo de avaliação. O objectivo essencial da avaliação é saber até que ponto os processos de educação foram cumpridos e apreendidos. Avaliar significa ter a possibilidade de medir o grau de obtenção de objectivos. A complexidade da avaliação está em saber quais os critérios escolhidos para executar essa medição. Até há algum tempo todos sabíamos como era: No final de ensinar uma matéria, acontecia uma prova escrita em que os alunos respondiam a perguntas e eram avaliados consoante as respostas. Avaliar era atribuir uma classificação a cada aluno. Questões contextuais como a ansiedade, a pressão, o estado de espírito dos alunos, não eram tidas em conta. Mas essa perspectiva tem vindo a alterar-se “os especialistas em avaliação fazem uma distinção essencial entre avaliação formativa e sumativa” [Arends: 1995:256]. De facto, devemos distinguir a avaliação formativa, aquela que devemos recolher antes e durante a aprendizagem, da avaliação sumativa, aquela que se recolhe depois da instrução de modo a avaliar de forma mais precisa a progressão. Ou seja, o professor, consoante os objectivos do programa, deve recolher informação prévia ao ensino e durante o mesmo de modo a saber quais os pontos fortes e fracos dos alunos. É a avaliação formativa. Abrecht [1994] debruça-se em exclusivo sobre a importância deste tipo de avaliação que surgiu com Scriven em 1967. Abrecht faz uma recolha dos principais trabalhos sobre a avaliação formativa e traça algumas linhas mestras:

1. A avaliação formativa é dirigida ao aluno
2. Ao tornar-se consciente da aprendizagem, o aluno envolve-se nela

3. É uma avaliação pessoal e flexível
4. O enfoque não se resume aos resultados mas também aos processos
5. Situa, informa e ajuda o aluno a superar dificuldades
6. Ajuda o professor a orientar o seu trabalho.

É necessário conhecer os requisitos e conhecimentos básicos que os alunos devem possuir e informá-los sobre qual a direcção a seguir. Para isso é preciso saber observar de modo a conhecer os comportamentos dos indivíduos quando estão sozinhos e em grupo, saber as suas expectativas em relação às tarefas e aos objectivos das mesmas e determinar qual a sua relação com o meio. Ferreira e Santos [2000] propõem mesmo ao docente que tenha um registo dos comportamentos através da observação. Usando técnicas como o registo de frequência, para saber o número de vezes que acontece um comportamento; o registo de duração, para saber o tempo que esse comportamento dura; ou o registo intervalar, para saber qual o intervalo entre cada comportamento; é possível ao professor ter uma avaliação formativa prévia à avaliação sumativa que o ajudará a definir critérios mais adequados tendo em atenção o binómio *objectivos de aprendizagem/objectivos dos alunos*.

Mas a avaliação que mais transtorna os alunos e até os professores é a de cariz sumativo. Normalmente implica a execução de testes e a sua correcção e consequente atribuição de classificações. Ora a tensão enfrentada por professores e alunos é elevada no sentido que há responsabilidades acrescidas para ambos os lados. Preskill e Russ-Eft alertam “A avaliação é vista como um processo sistemático. Não deve ser encarada como uma pensamento *à posteriori*; antes é uma actividade planeada e constante” [2005. 1]. Ainda segundo os mesmos autores, a avaliação implica recolha de dados e tomada de decisões no sentido de modificar ou corroborar comportamentos. Como avaliar? Há uma fórmula? Não, mas como nos diz Andrés [2000] a tendência actual centra-se em voltar toda a atenção na valorização dos resultados da aprendizagem por parte dos alunos em detrimento dos meios usados. É o valor do *output* a sobrepor-se ao valor do *input*. Presta-se assim mais atenção ao que o aluno de facto sabe e menos ao que lhe foi ensinado. As directrizes actuais defendem uma avaliação contínua de modo a que os alunos estejam sempre a par da matéria assimilando-a melhor e também porque o professor tem mais retorno de informação em relação à matéria e ao decurso das aulas. Ainda recorrendo Preskill e Russ-Eft vejamos os passos de um processo de avaliação:

1. Estabelecer critérios:

2. Construção de standards:
3. Medir a performance e comparar com o standard
4. Sintetizar e integrar os dados e transforma-los num juízo de valor
5. Fazer recomendações.

O professor precisa saber preparar o teste. As questões, o tipo de finalidades e a objectividade na correcção são basilares para a eficácia ou não da avaliação e da validade do ensino. O professor tem a tarefa de adaptar as perguntas aos objectivos essenciais e não encarar o aluno como inimigo a quem se fazem perguntas traiçoeiras para ele escorregar sob o perigo de se perder a intenção do educador de facilitador de aprendizagem. A avaliação e os resultados dessa avaliação são também uma forma de aferir a competência do professor. Já os alunos, têm sobre si a responsabilidade de produzir conhecimento sem ajudas e sob pressão. A competição ou a incerteza afectam-no. Muitas vezes é apenas um teste que faz a diferença no percurso de uma vida. Isso coloca muita tensão sobre o desempenho e faz das avaliações sumativas as mais temidas.

Como deverá então o professor fazer os testes? Arends [1995] aconselha a elaborar questões que sejam específicas de modo a limitar a subjectividade na avaliação. Perguntas de escolha múltipla, preencher espaços vazios ou verdadeiro/falso são também formas de questionar que se revelam eficazes. Já em relação à avaliação, o autor alerta-nos para a imparcialidade e a criação de expectativas por parte do professor em relação aos alunos. Ou seja, de que modo é que os alunos influenciam o professor *à-priori*. Ainda que o preconceito seja visto de forma depreciativa, ele também é muito usual nos seres humanos e os professores não são excepção: “nesse processo contínuo de avaliação, o docente pode observar os alunos com base em preconceitos, gerando grandes injustiças, pela complacência com os que classifica de ‘bons’ e rigoroso com os pré-classificados de ‘maus alunos’” [Castro, Carvalho, 2001: 171]. Muitas questões são levantadas pela fiabilidade das classificações atribuídas. Hadji [1994: 98] aponta: “Para já, as notas podem variar consoante o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que as atribui. Mas as notas são também a expressão daquilo a que cada um será mais sensível, para além da impressão imediata produzida. Assim, determinado corrector dará maior importância ao domínio da língua, num mesmo exercício de Matemática; outro à apresentação, etc.”. Será que a Nota Verdadeira é apenas uma quimera? Hadji acredita que sim. Cardinet junta a esta problemática o factor social: “A avaliação pedagógica não é tão neutral como o termómetro nas indicações que fornece.

Por exemplo, os professores sobrevalorizam as capacidades das crianças, provenientes de meios sócio-económicos superiores quando as comparam com outras crianças” [1993: 182] Apesar desta variável, o autor não acredita que seja a avaliação a causa do insucesso escolar que afecta as classes mais desfavorecidas.

Arends apresenta-nos algumas soluções para eliminar o efeito da expectativa. Uma delas consiste em não ver o nome do aluno que se está a avaliar- solução com a qual concordamos; e outra, na colaboração dos outros alunos para a avaliação – solução que consideramos pelo menos perigosa dado encerrar uma série de factores como a relação entre os alunos, competição, inibição, que o professor não pode controlar.

O resultado dos testes tem normalmente uma classificação quantitativa. Como se pode “medir”, o resultado numérico é o mais esperado. Classificação quantitativa aparece em percentagem ou em escala, mas outras formas de avaliar como a média são também usadas.⁴ A atribuição de notas pode ser feita por critérios tendo em perspectiva os objectivos e classificar consoante o aluno atinge ou não as competências previamente estabelecidas pelo professor. Por outro lado há também o método comparativo / normativo no qual o professor estabelece uma série de escalões no qual só pode estar presente uma determinada percentagem de alunos. Deste modo, por exemplo, apenas 10% dos alunos pode ter nota máxima. Ainda que haja maior percentagem de alunos que correspondam aos critérios, só os 10% melhores serão classificados assim. O processo repete-se nos restantes escalões. Muitas questões são levantadas pela fiabilidade das classificações atribuídas.

A classificação qualitativa menos usada na avaliação sumativa é mais frequente na avaliação formativa ao longo do percurso de aprendizagem. A análise dos dados e da sua inclusão em categorias ou padrões interpretativos implica um tipo de avaliação menos precisas mas, ao mesmo tempo, vantajosas na avaliação global.

Uma palavra final para a tão tradicional corrupção no sistema de ensino: copiar em testes de avaliação. Um estudo da Faculdade de Economia do Porto⁵ revela que 60% dos estudantes universitários admite copiar nos exames. 9 em cada 10 alunos admite que é fácil ver outros alunos a copiar e mais de metade dos inquiridos considera que a fraude académica não é importante. Vêem este facto como natural. Não se arrependem nem alteram os comportamentos. De quem é a culpa? De todos, parece-

⁴ Jean Carninet apresenta-nos uma panóplia de formas de medição na sua obra *Avaliar é medir?*. Todavia, o próprio considera que os testes por si só nem sempre dão a exacta medida da realidade.

⁵ Retirado do Diário de Notícias a 4 de Janeiro de 2006. Link: http://dn.sapo.pt/2006/01/04/sociedade/60_estudantes_universitarios_admitem.html

nos. Dos alunos que se habituem a prevaricar, só porque é mais simples, dos professores que nem sempre estabelecem regras, limites e fiscalização para desmotivar esses comportamentos, das escolas que não levam a sério o suficiente o problema e do Estado por insistir em políticas de educação pouco viradas para a realidade, estando ainda muito enraizada a fórmula **ensino majestático » alunos passivos » teste final**. Quais as consequências? Alunos menos bem preparados mas com boas classificações. É todo o processo de avaliação baseado numa mentira. Uma sociedade que se engana a si própria ao procurar sempre o caminho mais fácil para um destino que tem sido o nosso calcanhar de Aquiles ao longo dos séculos: A educação.

Avaliar é, por tudo isto, uma tarefa difícil de diagnóstico, recolha e análise de dados. A sua prática deve ser planeada e executada cuidadosamente de modo a que os dados finais sejam coerentes com os objectivos e garantam fidelidade. O professor está incumbido de evitar erros nos critérios que usa. Erros que podem ser técnicos como o facto de formular mal um teste ou erros mais pessoais como criar ou preconceber expectativas em relação a um aluno. Outra tarefa que compete ao professor é combater a fraude dos alunos. Copiar em testes e avaliações é, segundo o nosso ponto de vista, negativo para todos.

1.3.6 Ensino Superior: particularidades e desafios

Em Portugal o ensino superior era visto antes da revolução dos cravos como um mundo fechado ao qual apenas um pequeno grupo de privilegiados poderia aceder. Era a elite. Apesar de ainda hoje o acesso ao Ensino Superior ser desigual, é acentuadamente mais democratizado como confirmam Balsa et. Al.[2001]. O Estado preconizava uma política de ensino básico para todos mas não o ensino universitário. Assim, se na década de 60 do Século XX apenas pouco mais de 20 mil pessoas frequentavam o ensino superior em todo o país, hoje esse número ultrapassa os 367 mil sendo que já ultrapassou os 400 mil⁶, prova que o caminho foi a democratização e abertura. A título de exemplo, os docentes no ensino superior em 2005 eram mais de 37 mil [Instituto Nacional de Estatística], mais do que a totalidade de alunos em meados do século XX. A partir dos anos 1980/1990 entrar no ensino superior tornou-se prioridade para a maioria dos jovens [e para os pais, também]. A multiplicação de Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Superiores permitiu a muitos alunos que ficavam de fora deste nível de ensino antes, ter acesso aos tão almejados diplomas.

⁶ Fonte: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Dados consultados a partir do site: http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/Inscritos1998_2005.pdf

Depois de um exponencial crescimento na década de 1980 e início da década de 1990 o número de alunos inscritos tendeu a crescer menos, a estabilizar, inclusivamente a descer, em linha com a própria evolução demográfica do país. Hoje, apesar do grande número de licenciados, Portugal ainda aparece nos últimos lugares em percentagem tendo em consideração a população total.⁷

Ao nível das áreas com mais diplomados, as Ciências Sociais e as Engenharias estão à frente com perto de metade das vagas no Ensino Superior preenchidas. Outras áreas com muita procura são a Saúde, as Humanidades e a Educação. Apesar disso, são muitas as preocupações com a relação [ou a falta dela] que o mercado de trabalho e o Ensino Superior encetam. As empresas e associações empresariais criticam ainda hoje o certo acantonamento do Ensino Superior e o seu autismo em relação ao “mundo real”. Os cursos de Educação, formaram tantos profissionais que, com a baixa da natalidade e envelhecimento da população, muitos foram aqueles que não conseguiram um lugar no mercado de trabalho. As ciências sociais vivem um problema semelhante. O poder político tem consciência destes factos e procura soluções. Mariano Gago, Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em Entrevista ao Diário de Notícias [03-01-07]: “Em termos de áreas, o sector da educação corresponde de facto a 31% dos licenciados no desemprego, mas depois há as artes e humanidades com 12%, e uma área que abrange muitas profissões, as ciências sociais, comércio e direito, com 28%.” Uma formação mais adequada ao mercado dos nossos dias torna-se premente. Que fazer?

Aparentemente este não é um problema exclusivamente português. Concluiu-se que todo o sistema europeu de Ensino Superior estava desadequado da realidade e, principalmente, pouco competitivo em relação aos principais competidores na cena internacional, Estados Unidos da América, Japão, Austrália. Por isso a 19 de Junho de 1999 assinou-se a Declaração de Bolonha cujo intuito era estabelecer um espaço Europeu conjunto de Ensino Superior. O objectivo desta harmonização é simples na sua designação e complexo na sua realização: Modernizar as Universidade e a sua capacidade de instrução uniformizando os ciclos de formação de modo a podermos enfrentar com mais dinamismo a sociedade do conhecimento e um mundo em constante mudança. A declaração de Bolonha assinada pela maior parte dos países europeus dos quais Portugal reforça alguns objectivos⁸:

⁷ Segundo este estudo do Eurostat:

http://epp.eurostat.cec.eu.int/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_AR_2005/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005_MONTH_10/1-13102005-EN-BP.PDF

⁸ Adaptado: Declaração de Bolonha consultado em :

http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf

1. Harmonização do sistema de ensino de modo a criar graus compatíveis em toda a Europa facilitando deste modo a empregabilidade dentro do continente.
2. A adopção de um sistema baseado em dois ciclos: Licenciatura e Mestrado. A licenciatura consiste em pelo menos 6 semestres lectivos, sendo que o mestrado terá mais 4 e só poderá ser frequentado depois de aprovação no primeiro ciclo de estudos.
3. Estabelecimento de um sistema de créditos [ECTS] de modo a promover uma maior mobilidade a todos os cidadãos. Os créditos podem inclusivamente ser adquiridos sem ser na universidade através de avaliação de competências.
4. Estabelecimento de cooperações entre instituições de ensino superior europeias de modo a assegurar mais qualidade de ensino.

A implementação da declaração de Bolonha é uma realidade hoje na maior parte dos países europeus. Assiste-se a uma pequena revolução na organização, designação e orientação científica dos cursos. Assim, o novo ensino baseia-se na aquisição de competências e pretende colocar em evidência o estudante. É ele que se torna o centro de todo o processo educativo. Em contraponto ao sistema anterior, verifica-se uma ênfase nas aulas práticas e tutórias com um acompanhamento do percurso de estudo mais individualizado e um sistema de avaliação mais discriminado de modo a responsabilizar professores e alunos no seu compromisso com a educação. Gloria Pérez Serrano [2007: 7] acrescenta: “Entre outras mudanças, podemos destacar uma profunda reformulação no que diz respeito à organização do docente; a metodologia de trabalho; a planificação mais detalhada da actividade docente, a utilização de novos materiais e ferramentas que fomentem a auto-aprendizagem, uma maior valorização das tutorias e apoios, uma diversificação dos sistemas de avaliação que não podiam continuar unicamente baseados no exame tradicional [...]” Basicamente uma nova concepção ensino-aprendizagem.

A maior parte dos educadores e políticos encara o processo de Bolonha como algo de muito importante para o futuro da educação da Europa ainda que em países como o nosso ou de sistemas educacionais muito diferentes como são os dos países do antigo bloco comunista isto implique mudanças drásticas.⁹ Mas que tipo de efeitos

⁹ Voldemar Tomusk [2006] apresenta um estudo acerca das implicações “bolonhesas” em países periféricos em *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. NewYork: Springer.

indesejáveis pode ter este processo? A reorganização de estruturas tão complexas como as Universidades e Politécnicos pode trazer danos colaterais: despedimentos de docentes, necessidade de mais investimentos em infra-estruturas, concorrência desleal entre Instituições mais poderosas e Instituições mais pequenas, possível fecho de algumas devido à não adaptação às regras do “mercado comum” de ensino superior. Este aspecto é sublinhado por Ana Rioja Nieto [2007:61] “Resumindo, são muitos os elementos de juízo de valor que apontam na direcção de um modelo mercantil da Universidade para o qual converge a Europa. O certo é que todas as declarações interministeriais europeias desde 1998 até aos nossos dias, mostram uma concepção económica da educação, já que designam a transformação da Europa quase exclusivamente no continente mais competitivo na *economia do conhecimento*” A autora acredita que esta reforma tem um cariz mercantil porque as universidades terão que produzir diplomados tendo em consideração as necessidades de mercado. São as próprias instituições que devem garantir uma gestão mais próxima de preceitos empresariais o que vem de encontro ao que os próprios governos projectam. Em Portugal o Auto-financiamento das Instituições de Ensino Superior é hoje uma realidade: Dizia José Sócrates, Primeiro-Ministro, ao parlamento acerca deste tema em 2006: “reduzir o número de cursos; racionalizar a rede de escolas estimulando as associações e parcerias, sem esquecer, certamente, o contributo do ensino privado; qualificar a gestão, melhorar o desempenho”. A óptica da contenção de custos e da limitação de orçamento estatal parece uma preocupação de fundo: reforçar a capacidade científica e técnica das instituições, assim como a sua capacidade de gestão, o seu envolvimento com a sociedade e a economia e a participação nas redes internacionais do conhecimento global”¹⁰. O governo aposta assim na cooperação e na autonomia financeira do ensino superior como forma de incentivar a competitividade no sector. Em termos de áreas de estudo, as privilegiadas são, sem dúvida as das novas tecnologias.

Durante muito tempo afastada da realidade e acusada disso, a Universidade prepara-se para aquele que é o maior desafio a longo prazo: compatibilizar-se, reorganizar-se, redefinir-se e ganhar um novo papel na sociedade. Os sistemas anglo-saxónicos de educação, mais curtos e mais práticos deram o mote: para as economias sobreviverem no competitivo mundo do século XXI precisam de uma sociedade com

¹⁰ http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Primeiro_Ministro/Intervencoes/20061221_PM_Int_Debate_Mensual.htm

competências práticas e adaptadas à realidade. A instrução não se pode distanciar do seu propósito. E o ensino superior tem a responsabilidade mais importante por ser o último estágio prévio ao mercado de trabalho.

Capítulo II **Sobre o Humor e o Riso**

2.1 O que é Rir?

“O Ângelo viaja e deixa a mãe e o seu gato a cuidado de um amigo, Diamantino. Ao final do dia, o Ângelo liga para casa e atende o amigo. ‘Olá! Então? Como está o gato?’ Pergunta. ‘O gato morreu’ responde Diamantino. Ângelo, chocado, fica em silêncio algum tempo até conseguir processar tão triste e súbita notícia. ‘Olha, tu és um insensível!’ Diz com a voz embargada a Diamantino. ‘Sabes como eu gostava do gato, e dás-me essa notícia desta forma? Devias ter dito que o gato tinha ido para o telhado. Amanhã quando eu ligasse dizias que os bombeiros estavam a tentar tirá-lo de lá mas que não estavam a conseguir. No dia seguinte dizias que já o tinham tirado e que estavam a tentar salvá-lo. E finalmente no dia seguinte contavas que o gato estava muito fraco e que apesar de todos os esforços não tinha sido possível mantê-lo vivo. Era assim que devias ter procedido se fosses uma pessoa sensível. Olha, e a minha mãe, como está?’ ‘Do outro lado da linha uma pausa. ‘hum... a tua mãe está no telhado’”.

A pergunta assalta-nos muitas vezes. O que é rir? O que é que faz com que essa manifestação seja universal? Afinal o que é o riso? Uma convulsão interior que provoca um conjunto de sons desarticulados e sem correspondência linguística. O riso é contagioso e incurável. Rir é uma daquelas características que distinguem os homens dos animais. Rir é, por isso, uma resposta a uma série de estímulos externos ou internos com conotações, físicas, conceptuais, cognitivas e sociais que fazem desta exteriorização algo de comum a todos os seres humanos. O riso acompanhou a nossa existência desde sempre mas está longe de ser algo de completamente explicado. Durante as próximas páginas vamos tentar resumir as principais características do riso e do humor, assim como as diferentes opiniões sobre o tema e as mais recentes descobertas científicas acerca deste fenómeno e as suas implicações na nossa vida quotidiana.

Torna-se importante, segundo o nosso ponto de vista, alertar para o facto de o riso ser mais do que o simples humor. O ser humano ri em muitas situações que não somente as semelhantes à da anedota contada em cima. Estudiosos das mais diferentes áreas, desde a neurologia à psicologia verificaram manifestações de riso em muitas outras ocasiões que à partida não são situações ditas “cómicas”. Como reacção a cócegas, a caretas [no caso dos bebés], libertar-se de uma situação de perigo, depois de se sair vitorioso de um desafio, ver um truque de magia, encontrar um amigo na rua, antecipar uma actividade prazenteira, sentir-se envergonhado, histeria, ou ingestão de substancias psicotrópicas. A todas estas situações podemos juntar as mais comuns de

“riso” como as piadas, anedotas, assistir a mímica, ouvir rimas ou aliterações sucessivas, ouvir alguém a imitar outra pessoa. [Morreall, 1983: 1-2] . Talvez seja por isto que se tem tornado tão difícil definir o riso de forma global e definitiva. Porque a sua origem não é sempre a mesma e o que algo é motivo para rir numa pessoa não é forçosamente noutra.

2.2 O riso e humor ao longo da História

Por mais natural que nos possa parecer, o riso teve ao longo da História ligada a si uma conotação nem sempre muito positiva. Rir foi durante muito tempo um processo conotado a maldade, tontice, falta de rigor e até ao diabo. Mas a forma como sempre intrigou os homens, granjeou ao acto de rir algumas atenções.

Mas a má fama do riso vem de longe e começou porventura nos clássicos filósofos gregos.

2.2.1 Antiguidade

Para Platão o divertimento não era saudável. Havia sempre uma intenção de malícia para com os outros. O divertimento, a comédia tiram-nos da nossa racionalidade e por isso é negativo. Ao falar na sua “Republica” sobre a formação dos guardiães do estado ideal Platão é peremptório: “E seguramente não queremos que os nossos guardiães sejam muito apreciadores do riso. A indulgência do riso violento pode convidar a reacções violentas” [Plato; 2003: 78] Vejamos o seguinte diálogo na obra *Philebus* [Morreall, 1987: 10-13].

Sócrates: Tens consciência que quando vemos uma comédia, também aqui a alma experimenta um misto de dor e prazer.

Protarchus: Não estou a entender o que quer dizer

S: Não, Protarchus, porque é de certo modo entender esta mistura de sentimentos na nossa reacção à comédia.

P: Sim, parece difícil.

S: Sim a obscuridade deste caso deve dar-nos mais vontade de o examinar, porque nos vai tornar mais fácil identificar outros casos de prazer misturado com dor.

P: Sim, continue

S: Mencionamos a malícia. Chamar-lhe-ias uma dor da alma?

P: E contudo o homem malicioso fica, de certo modo, contente com os problemas do seu vizinho.

P: Certamente.

S: E a ignorância, ou o que chamamos de estupidez, é um mal.

P: Seguramente.

S: Assumindo isso como verdade, observa a natureza do ridículo.

P: Por favor explique.

Sócrates explica então a Protarchus que as pessoas caem muitas vezes em armadilhas de auto-concepção. Pensando-se mais ricas do que são, mais altas ou bem parecidas que os outros e julgando-se superiores em qualidades da alma. Ora, daqueles que não têm conhecimento de si caem no ridículo. E desses “tolos” que tem um falso conceito em relação a si próprios uns são fraco o suficiente para não retaliarem quando são ridicularizados e outros é fortes e ridicularizam os outros ainda que a sua atitude seja desprezível. Estes dois tipos de ignorância são condenáveis e um mal. Sendo um mal, mistura-se com o prazer que é rir do ridículo dos outros. Sócrates conclui:

Então o nosso argumento mostra que quando nos rimos do ridículo dos nossos amigos, o nosso prazer, misturando-se com a malícia mistura-se com a dor, já que concordámos que a malícia é uma dor da alma, e que o riso é prazenteiro, e nessas ocasiões sentimos malícia e riso.

Aristóteles concorda com Platão no que diz respeito ao humor e riso. Considera também que ao rir de alguém estamos de algum modo a considerar essa pessoa inferior. “A comédia, como dissemos, é uma imitação de pessoas que são inferiores que a média. A sua inferioridade não é de todos os tipos. O ridículo é uma subdivisão do ‘feio’. Consiste em algum defeito ou imperfeição que não é dolorosa ou destrutiva. Como exemplo a máscara do cómico é distorcida e feia mas não implica dor” [Aristotle, 2007: 9]. Aristóteles não é tão radical preconizando o abandono do riso como Platão, e, inclusivamente postulou no seu livro *Retórica* que se o orador disser à sua assistência algo que ela não está à espera ela poderá rir porque a surpresa das palavras que não deveriam lá estar provoca o riso. Foi uma primeira abordagem ao incongruente como forma de humor.

Já Cícero, o grande orador Romano, conhecido pelas suas qualidades de comunicador e homem de estado, examina a utilização do humor nos discursos públicos e como técnicas de exagero ou sarcasmo podem ajudar o orador a conseguir a atenção e aprovação da plateia. “Há dois tipos de piadas, uma baseada em coisas, outra baseada em palavras [...] contudo a graça expressa consiste às vezes numa ideia, outras só na linguagem usada. Mas as pessoas gostam mais das piadas quando o riso é provocado pela ideia e pela linguagem juntas. [...] O tipo mais comum de piadas é o tipo em que

nós esperamos uma coisa e é dita outra; a nossa expectativa defraudada faz-nos rir. Mas se o ambíguo for usado, o efeito da piada é engrandecido.” [Cícero *apud*. Morreall, 1987: 17-18].

2.2.2 De Hobbes a Freud

Esta teoria da superioridade manteve-se durante muito tempo. Thomas Hobbes, filósofo britânico, acredita que o Homem está em constante guerra pelo poder e que nasce naturalmente conflituoso e mau, procurando sempre conquistar mais poder em relação aos outros e formas de se superiorizar. O fracasso de uns é o sucesso de outros e por isso, o riso, é uma consequência do sucesso em nos sabermos superiores aos outros. Hobbes traz o tema até à sua obra-prima *Leviathan*: “A glória súbita é a paixão que faz o riso; e é causado ou por um súbito acto próprio que lhes agrada; ou pela apreensão de alguma deformação de outros, sendo que por comparação se aplaudem a eles próprios. [...] por isso muito do riso dirigido aos defeitos dos outros é um sinal de cobardia. As grandes mentes ajudam os outros a sair do escárnio e comparam-se apenas com os mais hábeis.” [Hobbes, 2002: 45-46] Esta definição de alegria e riso está intimamente associada ao triunfo sobre os outros e na superação das próprias expectativas, algo que Hobbes, critica violentamente. “Posso assim concluir que a paixão do riso não é nada mais que uma glória súbita nascendo de uma súbita concepção de qualquer eminência de nós próprios por comparação à inferioridade dos outros[...] [Hobbes, 1999: 54]. O filósofo considera ainda que é fraca consolação rir devido ao mau alheio.

Outro filósofo que se debruçou sobre este tema foi Descartes. Nos artigos 124 a 127 da sua obra *Paixões da Alma* o autor tenta explicar o que causa o riso. A causa biológica, o ar que é acumulado nos pulmões pela acção do sangue que sai do coração é vista como a primeira causa do riso. Por outro lado, Decartes acredita que nem sempre o riso vem da alegria, apenas do facto de nos encontrarmos à margem do efeito que o mal que nos indigna pode ter sobre nós, juntamente com a novidade e a surpresa de nos encontrarmos com esse mal. Decartes aborda ainda na terceira parte desta obra os efeitos psicológicos e sociais do riso. No seu artigo 179 diz acerca do escárnio: “Gozo ou escárnio é uma espécie de alegria misturada com ódio, que procede da nossa percepção de um pequeno mal numa pessoa que nós consideramos merecedora disso; não gostamos do mal e por isso ficamos alegres por o vermos com quem o merece; ou quando isso vem de forma inesperada, a surpresa é a causa de rompermos em riso.” [Décartes, 1989: 117]. Décartes acredita, todavia, que se o mal for muito grande isso não nos provocará riso a não ser que odiemos muito a pessoa em questão. Por outro

lado, pensa que é normal um certo gozo de vícios fazendo-os aparecer como ridículos. Esta fórmula parece-nos que continua de moda. Ridicularizar costumes, atitudes, modos de pensar é uma das maneiras mais usadas ainda nos dias de hoje para procurar mudar opiniões ou reforçá-las¹¹. Francescato [2002: 48] atesta: “há um género literário, a sátira, que utiliza o riso como um abrasivo, um acto de correcção: castiga, rindo, os costumes. Aqui triunfa o riso de escárnio orientado no melhor dos casos contra o avanço despótico do poder, e no pior, contra as minorias em funções discriminatórias.” Porém aconselha, Décartes, no artigo 181, que o autor do humor não ria durante as suas piadas de modo a que os outros não se apercebam da nossa surpresa ao produzir o dito humorístico. E também porque sem riso do próprio a surpresa para os outros será maior causando um efeito melhor.

Um século volvido sobre as obras em que Hobbes acusava os humanos de rir do mal dos outros, Francis Hutcheson publica *Reflexões sobre o Riso* obra na qual critica o pensamento de Thomas Hobbes acerca do carácter do humor. Hutcheson considera nesta obra que Hobbes desdenha de toda a bondade humana acusando-o de suspeitar de tudo e todos. Procura deitar por terra a Teoria da Superioridade em relação ao humor. Segundo este autor, em muitas circunstâncias, o riso nada tem a ver com superioridade em relação aos outros. “Se nós observarmos um objecto em dificuldades enquanto nós estamos a salvo, estamos em maior risco de chorar do que de rir; e todavia é uma ocasião de súbita alegria para Hobbes. Deve ser um estado muito feliz no qual um senhor muito bem vestido, no seu coche, passa nas nossas estradas, onde ele vai ver tantos pedintes esfarrapados, empregados e trabalhadores sentados no seu trabalho ao seu lado.” [Hutcheson, *apud*. Morreall, 1987: 29]. O argumento da superioridade em relação aos outros deixa-o particularmente acutilante. “Estranho!” diz. Hutcheson não é apenas crítica. A sua própria teoria do humor considera que é um facilitador social e que é fonte de prazer, de beleza, de novidade e de flexibilidade mental. Ele terá lançado as bases para uma das teorias mais importantes sobre o humor: a Incongruência, ao defender metáforas inapropriadas como forma de surpreender e de fazer chocar as ideias. Instiga todavia a ter cuidados ao ridicularizar tudo que seja considerado “grande”. Grandes ideias, grandes caracteres ou sentimentos.

¹¹ Tenham-se em consideração os programas de televisão, rádio ou *cartoons* que satirizam a realidade, exagerando-a ou comentando-a de modo a colocar em ridículo algumas pessoas. Políticos, na maior parte dos casos. Ao longo da história da humanidade a sátira tem sido constante. Em Portugal Gil Vicente, Bocage, Bordalo Pinheiro são apenas alguns exemplos de como escárnio tem uma função de crítica socialmente aceite cuja principal função é a de catarse colectiva.

Kant procurou também fornecer uma teoria geral sobre o humor colocando a ênfase na parte física em detrimento da mental. Kant pensa que o prazer retirado do humor não é tão grande como o prazer que se retira da beleza ou da bondade humana. Para Kant nós temos uma ideia do resultado de algo que é dito. Quando essa expectativa é gorada, o nosso corpo atinge uma contradição entre o engano da racionalidade e da interpretação e uma disposição interior de saúde. É um choque corporal. Conta Kant na sua *Crítica do Julgamento* [2004: 145] “O herdeiro de um rico parente, querendo preparar funerais solenes, lamenta-se por não o conseguir ‘porque quanto mais dinheiro dou às pessoas para ficarem tristes, mais contentes ficam’”. Kant conclui: “O humor no seu bom sentido significa ter o talento de se colocar voluntariamente num estado mental em que tudo é julgado de maneira diferente do normal [ao contrário, de facto], e mesmo assim de acordo com certos princípios racionais”. [2004:147].

A teoria da incongruência no humor foi sendo descoberta e desenvolvida. Arthur Schopenhauer leva esta teoria a outro patamar; defende que o humor existe quando há um choque entre a concepção que temos de algo e a percepção que os nossos sentidos fazem dela. “O riso dos outros em relação àquilo que fazemos ou dizemos de forma séria depende do facto que implica que há uma grande incongruência entre as nossas concepções e a realidade objectiva. [...] O riso de escárnio anuncia com triunfo ao adversário como eram incongruentes as suas concepções e que a realidade lhe está a mostrar como é” [apud Morreall, 1987: 61]. Hazlitt aborda de forma diferente a teoria clássica da incongruência, apontando muitas situações em que não nos devemos rir e o fazemos, simplesmente porque não devemos. Torna-se perversa a “proibição” dando-nos mais vontade de rir. Seguramente já passámos por isto nas nossas vidas. Rir nas situações menos recomendáveis como numa sala de aula, numa igreja ou até num funeral. Quanto mais queremos parar, mais vontade tem de rir. Não poucas vezes ao nos retirarmos para um sítio onde nos podemos rir, a vontade passa misteriosamente. Kierkegaard fornece-nos mais um reforço da teoria da incongruência, mas liga o humor a questões mais espirituais como a ética e a religião. Herbert Spencer, filósofo do século XIX procurou colocar factos científicos no centro do estudo da filosofia, nomeadamente do humor. Spencer acredita que o riso é uma forma de o corpo libertar a energia nervosa que se acumula. É uma teoria do alívio. A sua obra *Fisiologia do Riso* de 1891 coloca em evidência a componente biológica no processo do riso.

Um seguidor da teoria do alívio de Spencer é Sigmund Freud. O pai da psicanálise dedicou ao processo do riso um livro: *O Chiste e a sua relação com o*

inconsciente. A teoria de Freud acerca do humor assenta no pressuposto que o ser humano usa a energia que deveria ser usada para reprimir desejos e impulsos sexuais no humor. O riso é usado quando guardamos a energia que deveríamos ter gasto numa acção. As piadas servem de válvula de escape para pensamentos e desejos proibidos. Fazemos uma piada quando se dá um relaxamento intelectual. Freud considera mesmo que as piadas são quase involuntárias, ao abandonarmos o curso de um pensamento subitamente, emergindo, então, o humor. Tal como os sonhos, as piadas são uma condensação breve dos pensamentos que vamos acumulando. O inconsciente trata de usar estes dois estratagemas para acalmar as contradições e pensamentos reprimidos muitas vezes de carácter sexual. E de que forma? Uma das técnicas abordadas é exactamente apontar ao oposto “ Entre as técnicas comuns aos chistes e aos sonhos, a representação pelo oposto e o uso do *nonsense* reclamam alguma parte do nosso interesse. A primeira é um dos mais efectivos métodos empregados nos chistes, como se verifica, entre outros, pelos exemplos dos chistes de ‘exageração’. [Freud, 1977: 198]. Deste modo, na expressão pelo oposto, livramo-nos dos pensamentos recalcados pelo humor. Refere-se também o autor à ironia, cuja principal característica diferenciadora é a linguagem não verbal que a acompanha. “[...] muito próxima do chiste e contada entre as subespécies do cómico. Sua essência consiste em dizer o contrário do que se pretende comunicar a outra pessoa, mas poupando a esta uma réplica contraditória fazendo-lhe entender- pelo tom de voz, por algum gesto simultâneo, ou (onde a escrita está envolvida) por algumas pequenas indicações estilísticas – que se quer dizer o contrário do que se diz” [Freud: 1977: 1999]. A Teoria da Incongruência é também abordada nesta obra, mas Freud chama-lhe o *nonsense* presente na caricatura, na exageração. Fonte de prazer, o *nonsense* é um fim em si mesmo na elaboração de uma piada. Freud entende então o humor e o riso como o resultado de uma energia não usada em emoções como o medo ou a pena, quando nos apercebemos que não vamos usar essa energia, canalizamo-la para o riso. Mas considera que ter humor é um precioso dom que nem todos têm. É o superego que conforta o ego com o risível. É a vitória do inconsciente sobre o consciente.

Falemos agora daquele que é um dos maiores estudiosos do fenómeno do humor de sempre. O francês Henri Bergson. Talvez a maior particularidade deste filósofo é que procurou tratar o humor não de uma forma isolada, mas interligada a toda a sua concepção do mundo. Bergson afasta-se das concepções materialistas da evolução da sua época lideradas por Darwin. Para Bergson a nossa evolução é espiritual. O seu *Élan*

Vital é essa força que nos faz evoluir através da criatividade e intuição. A duração real da vida é o verdadeiro instrumento de toda a evolução e não o mecanismo estático dos conceitos. Aliás o pensamento racional tem a desvantagem de provocar uma mecanização nos seres humanos a partir do momento em que aprendem a resolver um problema. É aqui que o riso tem uma função social importante. O riso tem uma função de escárnio sobre aqueles que demonstram uma inflexibilidade de comportamentos. O humor, ao ridicularizar esta apatia social promove o livre pensamento e um comportamento adaptado à realidade. No seu *Ensaio Sobre o Significado do Cómico*, Bergson transcorre estas funções sociais que têm o humor. “um homem que corre na rua, tropeça e cai; os transeuntes irrompem em riso.[...] riem-se dele porque está sentado no chão involuntariamente. Consequentemente não é a mudança súbita de atitude que cria o riso, mas antes o elemento involuntário que cria essa mudança – a sua falta de jeito, na verdade. Talvez houvesse uma pedra no caminho. Ele devia ter alterado o seu ritmo ou evitado o obstáculo. Em vez disso, através da falta de elasticidade ou da distração da mente e de uma espécie de obstinação física, como resultado, de facto, de rigidez ou do *momentum*, os músculos continuaram a executar o mesmo movimento quando as circunstâncias do caso pediam outra coisa. É essa a razão da queda do homem, e também do riso das pessoas” [Bergson, 2004: 5-6]. Para Bergson o riso tem então a função social de apontar, identificar e ridicularizar o imobilismo social e de lhe proporcionar uma inteligência pura e simples. O humor em Bergson tem um carácter libertador. “A rigidez é o cómico, o riso o seu correctivo” [2004:10]. O cómico não seria tão cómico se estivéssemos isolados. Implica a cumplicidade do grupo social. O autor nomeia, porém, uma *nuança*: rimos quando somos insensíveis. Não podemos rir de uma pessoa que nos inspire piedade ou pela qual tenhamos afecto.

Arthur Koestler enfatizou o carácter cognitivo do humor. A incongruência ocorre quando sabemos o que é a congruência. Dois contextos não correlacionados ou díspares produzem essa incongruência mas só é possível identificar o seu significado com a utilização da inteligência num salto lógico entre aquilo que é e o seu contraditório. Tratam-se de polissemias associativas.

Tratar o humor tem sido, mesmo depois de tantos filósofos o terem abordado, tarefa difícil, isto porque, aparentemente tem sido impossível apresentar uma teoria geral do riso e do humor. As 3 principais teorias ligadas à análise do riso e do humor, não servem, diz o contemporâneo Morreall. Na sua obra *Taking laughter seriously*, este autor procura desmontar estas teorias de modo a propor uma nova teoria geral para o

humor. Recordemos: a Teoria da Superioridade defendida pelos filósofos antigos Aristóteles, Platão e Cícero, corroborada por Thomas Hobbes e a sua “glória súbita” é criticada por Morreall dado que, por exemplo quando um bebé ri com cócegas, não há nisso qualquer sentimento de superioridade em relação a outrém ou glória que nos faça sentir bem. É apenas um processo sensorial de um ser vivo que nem se quer tem consciência de si próprio independentemente do mundo externo. A Teoria da Incongruência defendida por Schopenhauer, ou Kant, falha em ser uma teoria global porque, aponta, há mais incongruências do que aquelas que provocam o riso “Tivesse eu descoberto uma cobra no meu frigorífico, em vez da inofensiva bola de *bowling* mencionada antes, a minha reacção provavelmente não seria rir, mas fechar a porta e fugir. Similarmente, ver uma jovem criança cheia de vida atropelada por um carro, seria incongruente, mas não provocaria riso” [1983: 19]. Finalmente a Teoria do Alívio defendida por Freud e Spencer não pode ser uma teoria geral do riso porque apesar de em muitas situações nós construirmos emoções e depois as substituamos por humor, noutras isso não acontece. Morreall aponta e exemplo de alguém caminhar na rua e ver, inesperadamente um amigo de longa data. Uma não-emoção, uma não-energia transforma-se em riso de contentamento. Morreall procura então apontar uma teoria geral do riso, que abarque todas as situações em que nos rimos. A sua teoria resume-se em algumas palavras: *O riso resulta de uma mudança psicológica agradável*. Esta tentativa de definição pode parecer à primeira vista muito generalista, aliás o próprio o admite, mas refere, que “já vimos que as formulas mais específicas só conseguem explicar alguns casos do Riso.” [Morreall, 1983: 40].

Teoria	Percursos	Fundamento
Superioridade	Platão, Sócrates, Hobbes	Rir é mostrar-se superior aos outros
Incongruência	Kant, Hutchenson, Schopenhauer	Rir é o resultado da percepção do oposto ao esperado
Alívio	Spencer, Freud	Rir é o resultado de uma energia não usada.

Quadro 1 Teorias sobre o humor: Sumário

As pesquisas acerca do humor não terminam na filosofia ou na biologia. O tema é abordado na sociologia, na política, na medicina, na comunicação. Donata Francescato

[2002] procura apresentar uma série de resultados acerca das implicações do humor na vida dos Italianos, recorrendo a entrevistas e análises de conteúdo. Alguns destes dados remetem-nos também para as investigações mais recentes nomeadamente nos aspectos neurológicos ligados ao humor. São alguns deles que vamos abordar a seguir.

2.3 Riso e Humor: Uma pesquisa actual

É com desconfiança que muitos investigadores olham o riso e o humor enquanto temáticas de investigação. O humor nunca teve a credibilidade necessária para se tornar um aspecto importante no âmbito da investigação. Visto essencialmente como uma emoção, tornou-se objecto de estudo de poetas e não de cientistas. A confirmá-lo está a perspectiva histórica mais apoiada na filosofia e na literatura. Todavia, abordagens mais recentes trazem ao palco da análise aspectos de carácter mais natural. O norte-americano Robert Provine, especializado em neurologia e comportamento, procura, na sua obra *Laughter: a scientific investigation* contornar preconceitos ligados a esta temática e fornecer uma série de dados empíricos que nos permitam conhecer melhor este fenómeno. A psicóloga italiana Donata Francescato apresenta também uma perspectiva global acerca dos efeitos do humor em *Rir é uma coisa séria*.

2.3.1 O riso e o corpo

O riso é antes de mais um processo físico. É uma reacção biológica por vezes inconsciente e instintiva. “Através dos dois principais sentidos, vista e ouvido, o cérebro revela um estímulo risório, isto é, uma situação que leva ao riso, que atinge uma zona do cérebro (o encéfalo) e desencadeia um mecanismo reflexo; assim, do tálamo, e do hipotálamo parte o impulso do riso que chega aos nervos faciais, os quais, por sua vez, estimulam os músculos risório e zigomático. Quanto mais forte é o impulso, mais longe chega até ao diafragma e aos músculos do abdómen” [Francescata, 2002: 77]. De notar que esta definição da investigadora não é totalmente completa uma vez que deixa de fora um dos sentidos que ao ser estimulado é também origem do riso: o tacto. Como veremos mais à frente, a estimulação física, nomeadamente através das cócegas provoca o riso. O estímulo cerebral desencadeia um processo complexo, de contracção e relaxamento de músculos que envolvem também a respiração e em última instância todo o corpo. Essas contracções dos músculos corporais produzem vocalizações repetidas e curtas normalmente com sons estruturalmente semelhantes: “Ah-ah-ah” “ho-ho-ho” “he-he-he”. Provine [2000] faz uma análise cuidada aos espectros sonoros do riso.

Conclui que o riso não é muito diferente entre os seres humanos mas que, apesar de estereotipado o som do riso tem subtilezas que não são detectadas pelos registos mecânicos de um gravador. O ser humano consegue assinalar pormenores sonoros e associa-lhe atributos como a ironia, o sarcasmo, a crueldade ou a autenticidade.

No seu caminho, o riso estimula o movimento dos músculos, nomeadamente do coração. O riso é assim um processo mecânico. Mas afirmar que é o humor que o desencadeia é limitado. Como sabemos, o estímulo físico é também responsável pelo riso. As cócegas são talvez o exemplo mais conhecido. Quem não ri quando é atacado por alguém que faz cócegas? Este estímulo físico é comum nos seres humanos e mesmo em outros animais como forma de contacto social, e teve ao longo dos tempos uma função de aprendizagem¹², tal como os jogos nas crias que as preparam para a autodefesa. As cócegas são essenciais na evolução do riso. “Como veremos, as cócegas não são uma nota de rodapé na história do riso, mas sim o seu coração” [Provine, 2001: 99]. As cócegas fazem parte da aculturação e do relacionamento dos seres humanos e que cujas reacções, apesar de mecânicas, divergem consoante quem as faz. Todos fomos vítimas e provocadores de cócegas. É uma forma de aproximação que induz uma reacção agri-doce. O mesmo tempo que provoca risos é uma forma de “tortura” já que é outra pessoa a controlar as nossas sensações. Por vezes temos reacções físicas ao excesso de cócegas: dificuldades respiratórias, incontinência urinária. A nossa sensibilidade difere, mas os pontos do corpo em que é mais comum sentirmos cócegas é debaixo do braço, o peito, os pés e o pescoço. Quando o estímulo é mais controlado e mais previsível sentimos menos as cócegas. Talvez por isso não resulte quando somos nós a fazê-las a nós próprios. Francescato [2002] levou a cabo entrevistas acerca das intenções de quem faz cócegas e, alguns dos entrevistados revelaram que as cócegas eram uma forma de se aproximar do sexo oposto. O acto de fazer cócegas, além da conotação do jogo e da brincadeira pode desempenhar também um papel na sexualidade já que predispõe à aproximação amigável.

Provine encarregou-se também de desmistificar a teoria que o homem é o único ser vivo que ri. Nas suas pesquisas com chimpanzés, Provine descobriu não só que eles riem, mas também a razão pela qual não têm a possibilidade de falar. Conclui o investigador que o riso nos chimpanzés tem muitas variações e que os sons do riso dos primatas nem sempre se pareciam com aquilo a que nós nos habituámos a identificar como riso. Mas ele acontece nomeadamente quando brincam ou são alvo de cócegas.

¹² Basta observar o gesto impulsivo de afastamento e protecção quando nos fazem cócegas.

Provine descobriu nas experiências que levou a cabo que a diferença entre humanos e macacos na vocalização do riso está na capacidade que os seres humanos têm em modelar a voz numa expiração. Enquanto que o homem fragmenta a voz durante uma expiração, modelando a respiração e exteriorizando por exemplo várias notas ou sílabas, os símios apenas emitem um som por cada inspiração/expiração. Deste modo, o seu sistema neuromuscular limitado não lhe permitiu desenvolver a linguagem. A explicação, segundo Provine, está na nossa condição de bípedes. “A emergência do bipedalismo nos humanos ancestrais facilitou a evolução do discurso ao libertar o tórax das exigências mecânicas da locomoção quadrúpede.” [2001: 90]. O princípio base é que os quadrúpedes têm que sincronizar a respiração e a locomoção de modo a que o tórax encaixe os fortes impactos durante a corrida. Os humanos não necessitam dessas funções e por isso aprenderam a modelar a voz.

Vários estudos sugerem que homens e mulheres riem de formas diferentes e têm maneiras diferentes de encarar o humor. Provine conduziu um ensaio que indicava que os homens têm mais tendência para fazer humor e as mulheres são mais propícias a rir principalmente na presença de homens. Já os homens riem mais em presença de outros homens. Outro aspecto importante é que os homens apreciam mais o humor agressivo e as mulheres o humor com jogos de palavras e duplos sentidos. Num estudo levado a cabo pela *National Academy of Sciences*¹³ em 2005 conclui que homens e mulheres reagem ao humor de forma diferente. Expostos a 10 *cartoons*, dois grupos de 10 homens e 10 mulheres. Enquanto visionavam os *cartoons* os seus cérebros foram sujeitos a uma ressonância magnética de modo a analisar as reacções. Embora ambos os grupos tivessem uma concepção de divertido semelhante, ao acharem 8 dos 10 *cartoons* engraçados, o *scanner* mostrou que as mulheres reagem com muito mais actividade cerebral aos *cartoons* engraçados do que os homens. Porquê? Aparentemente por causa das expectativas. Os homens estão à espera de humor enquanto que as mulheres não. Por isso, quando o humor acontece a recompensa cerebral é maior nas mulheres que nos homens. Quando não acontece, como nos dois outros *cartoons*, o cérebro masculino fica mais “decepcionado” que o da mulher.

O riso pode, contudo, significar problemas... Provine identificou algumas patologias ligadas ao acto de rir incontroladamente. As lobotomias dos meados do século XX podiam ter um efeito sobre o riso, tornando-o incontrolável nalguns pacientes. Outros problemas ligados ao riso incontrolado podem ser a esquizofrenia,

¹³ Consultado em <http://www.webmd.com/sex-relationships/news/20051107/his-her-humor-on-different-plane>

doenças degenerativas do sistema nervoso central, tumores, ou exposição a componentes químicos como a marijuana ou óxido nitroso.

2.3.2 A componente social do humor e do riso

Rir é um fenómeno colectivo. Bergson acreditava que rir ajudava a sociedade a exercitar a criatividade e, ao mesmo tempo, a controlar os comportamentos desviantes. Rir é universal e rir em conjunto é mais comum. O riso faz parte daqueles processos que fomentam a coesão social. “Não só todos os humanos riem como não há nenhuma cultura humana estudada que não tenha um conceito do cómico” [Berger, 1997: 39]. Rir é contagiante. Quando vemos ou ouvimos alguém a rir, rimos também. A afabilidade que o riso provoca aproxima-nos dos outros seres humanos e faz-nos sentir integrados nos grupos. Voltando a Provine, o estudo que levou a cabo acerca do poder social do riso revelou que, os jogadores de *bowling* não sorriem quando deitam os pinos abaixo mas quando se viram e olham para os amigos que observaram o feito. A aceitação social é reforçada por Francescato: “No nosso inquérito perguntámos aos entrevistados se o humor e o sorriso são utilizáveis para receber aprovação. 48% acham que sim. Como nota Marco, 25 anos, um estudante das Marcas ‘nas fases iniciais de um encontro é mais fácil ser-se aceite quando se usa o humor: é uma característica aprovada e procurada, apreciada e procurada no círculo de amigos” [Francescato; 2002: 68]. Nesta pesquisa, Francescato descobriu ainda que o uso do sentido de humor ajuda a assumir o papel de líder de opinião e como forma de resolver problemas. Morreall aponta na sua obra *Humor Works*, os papéis sociais que o humor pode ter no sentido de melhorar a nossa vida em comum: Une-nos, chama-nos a atenção, é um persuasor eficaz, é útil quando pedimos desculpas e um facilitador de anúncios de más notícias. Utilizar o humor é ainda proveitoso na liderança, na resolução de conflitos e na avaliação e crítica.

Interessante analisar o humor como forma de persuasão. A comunicação dos nossos dias usa o humor em larga escala de forma a persuadir-nos. O riso, enquanto processo que desencadeia sensações positivas é um poderoso meio de associação. Que o digam as marcas de produtos que fazem anúncios publicitários. Uma grande parte dos anúncios que vemos na televisão, ouvimos na rádio ou vemos em revistas têm um carácter humorístico. Podemos identificar as teorias da superioridade, da incongruência ou do alívio. As técnicas usadas, ao trazerem-nos bem-estar e boa disposição, ajudam-nos a associar-lhes os produtos. “ Os anúncios humorísticos são mais notados, ou seja,

chamam mais a atenção. Os anúncios humorísticos agradam mais. Anúncios que agradam mais têm mais possibilidades de serem eficazes, em condições iguais.” [Sunderland, Sylvester, 2000: 172]. Estes autores apontam também que o humor reduz a resistência natural que temos aos anúncios. Potencialmente o humor nos anúncios ajuda-nos a descontrair e a aproveitar o momento de prazer e fazendo-nos criar empatia com a marca e com o produto. Todavia, também tem os seus perigos. Muitos anúncios são tão divertidos que os espectadores deixam de se lembrar do produto e lembram-se apenas do que os fez rir. Este fenómeno é também relatado pelo publicitário francês Henri Joannis no seu *Processo de Criação Publicitária* [1989] a que chama “efeito vampiro”.

Cientes destas propriedades poderosas do riso muitos são os profissionais que o usam de modo a atingir os seus objectivos. Os políticos são um exemplo. Francescato dedica um capítulo à temática. Numa visita aos Estados Unidos um seu amigo professor de sociologia em Harvard explicou-lhe que “hoje a personalidade de um candidato conta pelo menos tanto como as suas ideias, e entre os traços de personalidade desejáveis, logo depois da competência e honestidade, vem o sentido de humor, entendido em sentido lato, ou seja, como a capacidade de entreter, de suscitar sorrisos ou, em todo o caso, emoções positivas” [2002: 200]. A grande mediatização da política a que assistimos nos dias de hoje torna, por isso, a personalidade dos candidatos muito importante e o humor é sem dúvida uma característica que gostamos nos nossos políticos. Essa característica é também hoje em dia aproveitada pelos políticos europeus. Em Portugal, também. Além dos discursos mais ou menos pontuados com piadas e ditos espirituosos, dos quais os grandes exemplos são os duelos parlamentares, temos também estratégias de comunicação irreverentes e cómicas. Em Portugal o Bloco de Esquerda e as Juventudes partidárias usam o humor como arma política frequentemente¹⁴. Além de usar o humor, os políticos são também, e sobretudo vítimas dele. A sátira política é uma das formas encontradas pela sociedade para criticar e atingir os seus governantes e políticos. *Cartoons*, anedotas, personificações são as formas de usar o humor como arma. E é tão eficaz que os governos autoritários o tentam controlar de modo a não incitar à rebeldia dos seus povos. Exemplos disso eram os regimes comunistas do leste europeu em que a sátira política não era permitida. Outro modelo é o regime Taliban no Afeganistão até 2001 em que era inclusivamente proibido sorrir e rir. Porventura em nenhum outro regime os seguimentos de Platão - que

¹⁴ http://www.bloco.org/index.php?option=com_content&task=view&id=828&Itemid=1 ou <http://jn.sapo.pt/2007/05/27/13352541.jpg>

preconizava a limitação do riso por este ser perigoso para o estado - foram mais aplicados.

Mas não só a nível colectivo o uso do humor acontece em sociedade com destino a persuadir. Na nossa vida quotidiana usamo-lo no nosso emprego e na nossa vida pessoal. Enquanto aluno de Comunicação e Relações Públicas assisti certa vez a uma conferência cujo orador contou a seguinte historieta: “Um profissional da comunicação deslocou-se a Nova Iorque a trabalho e, ao passar por uma rua da cidade, encontrou um cego a pedir. Num placar em frente ao homem estava escrito ‘sou cego, por favor uma esmola’. Ao ver aquilo o comunicador dirigiu-se ao homem dizendo: ‘quer ganhar o dobro em esmolas?’ ‘claro’ respondeu o cego. Como faço isso?’ ‘Fácil, deixe-me escrever-lhe outra coisa aqui no placar’. Passados uns dias o comunicador voltou a passar pelo local e perguntou ao cego. ‘Então? Está a ganhar mais?’ ‘muito mais!’ respondeu o cego. Afinal o que é que escreveu no placar? O comunicador leu-lhe o que tinha escrito. ‘É Primavera está sol, os pássaros cantam e eu não posso ver nada disso’.” A história, contada como verídica, deixa uma mensagem clara: saber comunicar pode fazer uma grande diferença. Ainda que não tenha um conteúdo humorístico muito pronunciado a surpresa da mensagem escrita no placar do cego faz-nos sorrir pela inteligência e originalidade ao mesmo tempo que nos faz pensar nas dificuldades do homem invisual. Este sabor agridoce remete-nos para Platão e a sua teoria do prazer/dor no humor. Morreall dá-nos outro exemplo de como o humor pode ser usado para persuadir: num jornal americano publicou-se o seguinte anúncio: “homem totalmente insensível procura mulher totalmente negligente para relação sem sentido” [1997, 137]. Segundo o autor, o homem foi inundado com respostas. Usar o humor é, deste modo, uma maneira de criar empatia e reduzir resistências às mensagens.

Rir em grupo é algo natural. Rimos porque outros riem e isso contagia-nos. Uma audiência grande tem mais probabilidades de irromper em gargalhadas do que uma pequena devido a esse contágio. As artes de palco desde os mais remotos tempos contam com audiências que acabam por ajudar os artistas na sua busca pelo riso. Mas rir em conjunto pode também trazer alguns problemas. Senão veja-se o caso de Tanganyika uma pequena aldeia Tanzaniana apresentado por Provine [2000] e Francescato [2002]: Em 1962 num colégio de raparigas dos 12 aos 18 anos foi atacado por uma epidemia.... de riso... sabe-se que a 30 de Janeiro 3 raparigas começaram a rir às gargalhadas. Ao longo de um mês e meio um riso contagiante de gargalhadas furiosas espalhou-se contagiando 95 das 159 estudantes. A escola teve que fechar em Março. E

não se pense que era divertido. Estes ataques duravam desde alguns minutos a horas deixando as alunas incapacitadas e provocando dificuldades respiratórias, choros e agitação. Enquanto foram mandadas para casa, as alunas espalharam a epidemia pelos familiares jovens. Inclusivamente este surto obrigou mais escolas a fechar na região do lago Vitória. Não se sabe o que provocou o primeiro ataque de riso, mas a verdade é que para evitar mais contágio muitas aldeias tiveram que ser postas de quarentena. A epidemia acabou em 1964.

Aparte estes casos mais extremos já todos nós estivemos numa situação de riso irreprimível ajudados por outras pessoas. Conter o riso em locais onde sabemos que não devemos rir é particularmente difícil. Igrejas, escola, funerais. Muitas dessas situações são mais difíceis ainda quando há por perto alguém nas mesmas condições.

O humor é assim, um facilitador social importante. Faz-nos sentir integrados, e ajuda-nos em muitas situações da vida quotidiana. O humor e o riso são explorados de tal forma pela nossa existência colectiva que em muitos casos podemos observar quase uma tirania do riso.¹⁵

Rir é também uma forma de crítica social uma extrapolação da irreverência e uma maneira de corrigir os comportamentos desviantes através da ridicularização dos comportamentos dos outros. Esse poder social do riso pode manifestar-se de várias formas, nomeadamente através do seu uso por quem tem poder, como os professores ou os políticos, mas também por quem não o tem. É um factor correctivo e, ao mesmo tempo, uma prova de rebelião, que pode ter como consequência factos de rebelião ou não, como refere Michael Billig [2005]. O humor serve a coesão social por não deixar que os seus processos se tornem demasiado rígidos.

2.3.3 Rir é o melhor remédio?

O aforismo é bem conhecido. Há uma enorme corrente nos nossos dias e nas sociedades ocidentais que defende as propriedades do riso na protecção da saúde. Parece que o riso emagrece, cura o cancro, reduz o stress, cura constipações, tira as dores, faz-nos confiantes.. Multiplicam-se artigos, estudos, opiniões que dão como certo o efeito benéfico na saúde do humor e do riso. Mas será mesmo assim? Qual o fundo de verdade nesta crença? Provine prefere ser cauteloso: “Sugiro que tomemos uma perspectiva científica, em relação a esses assuntos, assumindo que o riso não tem

¹⁵ Vejamos a televisão generalista em Portugal: quase todos os programas de entretenimento procuram explorar o riso de forma mais ou menos eficiente. Até os noticiários procuram histórias com conteúdo cómico, naquilo que conhecemos como *infotainment*.

qualquer valor terapêutico.” [2001: 190]. Este autor procura um conjunto de provas antes de afirmar qualquer coisa. Do ponto de vista puramente evolutivo encontra utilidade social no riso e utilidade na capacidade de defesa mas peremptoriamente diz que o riso nunca teve qualquer função terapêutica na sua aparição e desenvolvimento. Isto apesar de admitir à partida que pode ter um efeito benéfico na nossa saúde. Esta ideia inicial é contra corrente já que essa “certeza” se espalhou pelos meios de comunicação social com a mediatização de efeitos positivos na saúde.

De todos os benefícios, aquele que é, talvez, mais propalado é a redução de *stress*. No artigo *The Psychology of Laughter*¹⁶, Patty Wooten refere: “Foi demonstrado que o *stress* cria mudanças prejudiciais na saúde. A ligação do *stress* à elevada tensão arterial, tensão muscular, imunossupressão, e muitas outras mudanças é conhecida há anos. Temos agora prova que o riso provoca os efeitos contrários” Esta enfermeira e pesquisadora elenca neste artigo alguns estudos que ligam o riso à menor concentração de Cortisol no sangue [cujo efeito nocivo é funcionar como um supressor do sistema imunitário]. Por outro lado, o riso aumenta a actividade das células que defendem o nosso corpo de infecções invasoras como células cancerígenas. Wooten conclui que as pesquisas feitas nesta área nos ajudam a conhecer as relações entre a mente e o corpo e que as nossas emoções têm reflexos no nosso sistema imunitário. O riso ao provocar momentos de alegria e felicidade vai despoletar uma emoção positiva. Assim, ocorrem mudanças neuroquímicas capazes de limitar os efeitos negativos que o *stress* tem no sistema imunitário. Francescato acrescenta “o bom humor é um medicamento de facto miraculoso, tanto a nível espiritual como físico” [2002: 134] Ao baixar os níveis de *stress*, é todo o corpo que beneficia, mas especialmente o coração, No estudo *Who laughs, lasts*¹⁷ de Neil Osterweil podemos conferir que segundo um estudo liderado por Michael Miller da Universidade de Maryland em Baltimore que entrevistou 150 indivíduos saudáveis e outros 150 com antecedentes de problemas cardíacos, quem ri mais, tem menos probabilidades de ter problemas cardíacos. Se o riso combate o *stress*, combate também as causas de doenças coronárias como a tensão arterial ou o colesterol.

O riso pode ainda reduzir os nossos níveis de ansiedade tornando-nos pessoas mais calmas e optimistas. Num outro estudo de 2005¹⁸ confirmou-se que a presença de um palhaço fazendo crianças rir antes de uma cirurgia, diminuía os níveis de ansiedade

¹⁶ Publicado em *Electric Perspectives*, Sep/Oct 1997; Consultado a partir de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3650/is_199709/ai_n8772377

¹⁷ Consultado em <http://www.webmd.com/news/20001117/he-who-laughs-lasts>

¹⁸ Consultado em <http://www.webmd.com/parenting/news/20051003/clowns-may-help-children-relax-before-surgery>

no grupo experimental em comparação com o grupo de controlo que não dispunha da companhia do palhaço. Citada no artigo¹⁹ da revista americana *Jet*, a médica do hospital de Detroit Cyntia Shelby-Lane garante: “É o mesmo processo do jogging. O ritmo cardíaco sobe, aumenta-se a afluência de sangue ao cérebro que aumenta o oxigénio, a respiração aumenta, respira-se mais depressa, os pulmões expandem-se.[...] é o mesmo que fazer exercício”. É possível então emagrecer, por exemplo, rindo muito? Provine sustenta que para o riso ser uma forma séria de exercício tem que ser feito com uma intensidade e duração muito maior do que as proporcionadas pelas gargalhadas do dia-a-dia. Caso contrário o riso é apenas um exercício aeróbio ligeiro que queima algumas calorias.

Um estudo no Japão em 2003²⁰ revelou que rir pode ajudar a controlar a diabetes tipo 2. Antes de uma refeição foram medidos os níveis de glicose no sangue de 19 pacientes com diabetes tipo 2. Sucedeu-se uma refeição e 40 minutos de leitura sem qualquer tipo de humor, seguindo-se nova medição dos níveis de açúcar. No dia seguinte o processo repetiu-se mas substituiu-se a leitura por um programa de televisão humorístico com muitas gargalhadas. Os níveis de glicemia aumentaram mais no primeiro dia do que no segundo, levando os médicos a concluir que rir é benéfico no controlo da doença.

O riso pode ainda ser um bom analgésico ao libertar endorfinas, ainda que como nos diz Provine não haja provas conclusivas de que as endorfinas são libertadas pelo riso.

Há quem vá mais longe, Jesus Irigoyen [2001] abordou inclusivamente a morte como alvo da argúcia humorística. Morrer com humor é morrer sem desespero, sem medos e sem fantasmas. O humor deixa o moribundo mais tranquilo colocando a morte no seu devido lugar no contexto da vida.

Ainda que possam subsistir dúvidas acerca dos benefícios do riso, a comunidade científica inclina-se para a sua utilidade em relação à saúde. É por isso que podemos encontrar diversas formas de Terapia do Riso. Uma busca no motor *Google* resulta em 142 mil ocorrências...Usando vídeos, livros e outros materiais, fazem-se sessões contínuas de gargalhadas de modo a aliviar o stress e a conseguir uma atitude de maior optimismo e confiança. Em Portugal podemos encontrar a associação www.sorrir.com que oferece sessões de riso, propagando benefícios ao nível da pele, do rendimento profissional além da redução do *stress* ou melhoria no sono. Há também os clubes do

¹⁹ Consultado em http://findarticles.com/p/articles/mi_m1355/is_n9_v94/ai_21248701/pg_1

²⁰ Consultado em <http://diabetes.webmd.com/news/20030528/rx-for-diabetes-laughter>

riso espalhados pelo país. A terapia do riso surgiu na Índia com Madan Katira em 1995 e o seu sucesso foi tal que hoje existirão cerca de nove mil clubes no mundo. Recentemente, a Associação Oncológica do Algarve implementou a terapia do riso como forma de diminuir o sofrimento dos seus doentes: “Após a primeira sessão de terapia do riso havia menos dores, nomeadamente nas articulações, e maiores sentimentos de felicidade e de auto-estima” explicou ao jornal *Sol*²¹ Arlete Lourenço, enfermeira nesta associação.

Apesar de rir ser um acto biológico e instintivo como qualquer outro, foi [ou ainda é?] sempre encarado com desdém e mesmo como algo de repreensível. Basta lembrarmo-nos no ditado “muito riso, pouco siso”. Desconfia-se sempre de quem ri muito. São pessoas “tontas”. Como rir é cómico, não foi encarado como algo de sério. A história foi particularmente dura com algumas formas de riso, catalogando-o de maléfico e manifestação demoníaca. Muitas pessoas acusadas de bruxaria na idade média morreram na fogueira por causa do seu riso. Vimos que filósofos como Platão ou Aristóteles o consideraram prejudicial e que foi visto como declaração de superioridade por Hobbes. A Igreja e professores áspers ensinaram-nos que a dignidade viria apenas pelo trabalho árduo, disciplina e austeridade e que rir seria incompatível com isso por sugerir irresponsabilidade e inconsistência. A ciência raramente estudou os efeitos do riso de forma sistémica até ao Século XX. Só depois de milénios sem se conhecer a essência do riso e do seu provocador, o humor, é que se começaram a notar as suas vantagens, por intermédio de Freud, Bergson e, mais recentemente, por muitos outros investigadores. Rir tem uma função importante na nossa evolução enquanto espécie, nomeadamente na forma como nos relacionamos uns com os outros e como contribui para a nossa coesão social, tanto de forma directa, atraindo-nos uns para os outros, como na sua forma indirecta, por meio do seu carácter corrosivo e cuja finalidade pode ser compor algo que não funciona na sociedade mas de forma pacífica.

Rir e usar o humor pode ainda ser positivo para a nossa saúde. Ao diminuir o *stress*, melhora a nossa qualidade de vida e a nossa autoconfiança. O nosso corpo exercita-se quando rimos. E, como veremos no próximo capítulo, usar o humor para fazer rir, pode ajudar os profissionais da educação a conseguir melhores resultados.

²¹ Consultado em http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=61156

Capítulo III **Humor e Educação**

3.1 Rir na sala de aula?

Vimos que a sociedade em geral, e os profissionais da educação em particular, não encaram a utilização do humor com muito bons olhos. Os professores têm a tendência, em muitos casos, para classificar o humor na sala de aula como uma forma de imaturidade e indisciplina por parte dos alunos tornando o ambiente mais difícil de controlar. Numa área vista com tanta seriedade, o uso do riso como forma de melhorar as prestações educativas não é bem-vindo. Assim, a produção de humor não é só mal interpretada como desencorajada. Parece-nos, todavia, que tendo em consideração tudo aquilo que já vimos sobre as vantagens do Humor e do Riso nomeadamente na vertente fisiológica de diminuição de níveis do *stress* e na sensação de bem-estar, encarar o uso do humor na educação deve ser visto com outros olhos. Nos últimos anos temos notado algumas abordagens a este tema embora ainda não haja uma grande panóplia de estudos e obras. Veremos que a maior parte das referências vêm do outro lado do Atlântico [Estados Unidos, Canadá], comprovando assim que a grande parte do trabalho provém de um sistema educativo diferente do nosso e que na Europa e em Portugal, mais concretamente, o ensino continua a ter um carácter estático.

Shade [2002] acredita que usar o humor na sala de aula tem o dom de reduzir o *stress*, melhorar a auto-estima, estimular a criatividade, abrir as mentes a novas ideias, estimular a criatividade e ajudar na compreensão. “Como advogado do uso do humor apropriadamente na sala de aula, vejo dois efeitos positivos: a influência positiva do humor no ambiente da sala de aula e o seu efeito positivo e decidido sobre o ensino e o processo de aprendizagem” [Shade, 2002: xvii]. Berk pergunta e responde por que razão usar o humor na educação. “De todas as razões de instrução para usar o humor na sala de aula há duas que vêm à superfície: (1) constrói uma relação entre professor e aluno e (2) envolve instantaneamente o aluno no processo de aprendizagem” [2002: 4] Deste modo, ao usar o humor o professor consegue criar junto do aluno uma ligação que vai ser útil para o processo e satisfação de alunos e professor. Essa maior proximidade tem a vantagem de fortalecer o trabalho de equipa e estimular os objectivos. A barreira natural entre professor e aluno é ultrapassada quando se substitui o medo pela comunicação construtiva e relaxada. O humor é uma das formas de o conseguir. Depois de fomentar os laços com os alunos é mais fácil fazê-los participar e incluir-se nas matérias dadas. Perspectiva corroborada por Morrinson [2008] que vê o humor como forma de criar um ambiente alegre para a aprendizagem e como uma parte integrante da aprendizagem. O humor e as emoções positivas começam a ser tidos em consideração

num sistema educativo frequentemente endurecido, rígido, cheio de *stress* e punições, virado apenas para dados concretos e descurando alguns dos instintos humanos mais básicos como a imaginação, a interacção ou evolução emocional. Todavia, a prática nem sempre o confirma. O medo de parecer ridículo ou tonto afasta muitos professores do caminho humorístico na preparação das suas aulas. Sem contar com aqueles que simplesmente se definem como pessoas “sem graça”.

3.2 O humor e o ambiente na sala de aula

O ambiente na sala de aula é de suma importância para a qualidade das aulas. O tamanho da turma, as condições ergonómicas da sala, o sexo dos alunos, as suas motivações, expectativas, convicções, conhecimentos, relação entre si, assim como o contexto e a relação com o professor, fazem parte deste ambiente. Pelo facto de estarem muitas variáveis em causa, o professor deve ter a sensibilidade para garantir que esse ambiente é produtivo e agradável. Usar o humor é um dos instrumentos que pode ajudar a que isso aconteça. Fazer rir é meio caminho andado. Além de Shade, para outros autores, a sua utilidade na procura por um ambiente de trabalho favorável é unânime, [Ziv, 1982], [Burgess, 2000] [Lundberg, Thurston, 2002], [Berk, 2002] ou [Morrisson, 2008]. A nossa experiência no âmbito do ensino, e deste estudo, impele-nos a reforçar esta visão. O senso comum ajuda. Se questionarmos alunos e até professores podemos ter uma resposta simples para esta questão. Quase levianamente uma maioria dirá que uma sala de aula com humor é útil. Mesmo sem ser relativamente ao humor na sala de aula, as pesquisas de Francescato [2002] ou Provine [1996, 2000] indicam que os seres humanos consideram o humor como um factor positivo em muitas situações, nomeadamente na sua relação laboral, romântica ou familiar. Talvez estas opiniões se devam ao facto que a nossa intuição gosta naturalmente da sensação de rir e por isso associamos-lhe aspectos positivos. Sabemos que o humor é uma forma de comunicação complexa mas geralmente gera um clima agradável. Por esta razão aqueles que nos querem persuadir o usam muitas vezes, vimos no capítulo anterior, políticos ou publicitários são alguns dos exemplos. Mas será que os alunos acham que um bom professor é um professor com sentido de humor? Segundo Avner Ziv, sim. Num estudo transversal a 797 alunos dos 6 anos aos maiores de 18, abarcando os vários níveis de ensino, desde a primária ao ensino universitário, mostrou que o humor é percebido

como uma característica “muito importante” por uma grande parte dos alunos. Destaque para os alunos com idades em torno dos 15 anos que acham o sentido de humor mais importante que a paciência, a capacidade de ajudar a fazer um bom trabalho ou de saber despertar curiosidade. Os universitários, apesar de menos interessados em aspectos humorísticos ainda consideram o sentido de humor muito importante, globalmente. Mais de 40% dos inquiridos assim o pensam. Em todo o caso, o gráfico da pesquisa indica uma subida clara da importância desta característica com a idade, mesmo se ao nível universitário a linha cai um pouco. Num estudo mais recente conduzido por White [2001]²² foram feitos inquéritos a professores e alunos do ensino universitário do Arkansas, nos Estados Unidos, sobre a percepção que tinham do uso do humor na sala de aula. Uma esmagadora maioria dos professores e alunos, mais de 8 em cada 10, entendia que o humor devia ser usado na sala de aula como forma de baixar o *stress*, ganhar atenção e promover um ambiente saudável de aprendizagem. O humor tem o efeito de aproximar professor e aluno, de esbater a diferença e dar ao professor uma aura mais humana e mais empática aos olhos dos alunos. No trabalho que agora apresentamos procurámos indagar através de entrevistas se o riso na sala de aula seria benéfico. Das duas conversas exploratórias, que analisaremos mais à frente, a duas alunas com personalidades divergentes a resposta foi afirmativa. O humor revela-se, deste modo, uma forma de aproximação física e psicológica e ao diminuir o stress pode ter um efeito benéfico no decorrer das aulas. Kher [1999]²³ acrescenta e confirma : “os professores têm que ser criativos devido ao papel fundamental que eles desempenham na criação de um ambiente que conduza a uma optimização da aprendizagem. O humor é frequentemente identificado como uma técnica de ensino para desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo”. A maioria dos alunos parece ter essa percepção. Aliás, todos nós nos lembramos dos professores que fizeram a nossa educação ao durante longos anos e recordamos apenas alguns com saudade. Esses professores tinham frequentemente a característica de nos fazer rir e criar um bom ambiente na sala. Outros, pelo contrário pela sua severidade e frieza são recordados pelo medo que nos causavam mesmo antes de entrarmos na sala. Mas usar o humor não é por si só a solução. O que fazer então para conseguir um bom ambiente escolar? Na nossa opinião é essencial conhecer o público que temos à frente. Quando conhecemos o tipo de público podemos adaptar o nosso discurso. O professor tem a responsabilidade de conduzir a aula. Voltando às experiências feitas por Lewin, Lippitt e White na década de 30 do século

²² Consultado em http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200101/ai_n8936401

²³ Consultado em http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_33/ai_62839448

XX, pensemos antes de mais que tipo de liderança pretendemos. Por tudo o que foi dito, estamos convictos que a liderança democrática é mais adequada que as lideranças autocrática – demasiado rígida e a *laissez faire* – demasiado caótica. Uma liderança democrática é mais propícia a uma troca saudável de impressões e trabalho em grupo, assim como no uso do humor. Se a nossa liderança tem em consideração a opinião dos alunos, deve também ter especial cuidado com o humor que usa. Berk [2002] aconselha que vários tipos de humor devem ser deixados fora da sala de aula por serem de algum modo hostis e não fomentarem a empatia. Assim, considera que estilos humorísticos como a ridicularização, o sarcasmo, a vulgaridade ou a humilhação são desnecessários e contraproducentes. O estudo de Webb [2001] revelava que, mais de 7 em cada dez alunos e professores entende que não se deve usar o humor de modo depreciativo, humilhando ou ridicularizando os alunos. O problema é que uma grande maioria das situações humorísticas envolve alguma destas características. Basta visualizar os anúncios na televisão, as piadas dos filmes e séries, da *Stand Up Comedy* ou ainda os *cartoons* políticos. À nossa volta parece que o humor mais presente é aquele que emana da boa velha teoria da superioridade de Platão, Aristóteles e de Hobbes²⁴. Fazer vítima alguém para regozijo de outros é uso comum e, na prática, um acto de agressão. O sarcasmo e ironia são tipos de humor corrosivo que habitualmente dizem o contrário daquilo que o emissor pretende realmente comunicar. Usá-los na sala de aula é perigoso por ser uma forma de humilhação e superioridade de quem o pratica, nomeadamente o professor. Berk desaconselha-o terminantemente. Outra dimensão é a ridicularização. Um exemplo habitual são os programas de “apanhados” em que se coloca uma pessoa numa situação embaraçosa fazendo-a enfrentar uma situação que na realidade não existe. Outra forma de ridicularizar é emitir comentários jocosos quando alguém comete um erro ou acerca de características específicas de uma pessoa. A ridicularização é quase sempre hostil, ofensiva e maliciosa. Este caminho é cruel e não participa ao ambiente saudável dentro da sala de aula já que é também uma forma de humilhação. O sexo deve também, de acordo com Berk, ficar de fora do humor da sala de aula considerando-o fora das fronteiras dos instrumentos de ensino. No mesmo barco inserem-se ainda a vulgaridade, o humor profano ou humor sobre experiências sensíveis.

²⁴ Algumas das situações mais caricaturadas da vida nacional foram a atrapalhação de António Guterres e os números do PIB, Cavaco Silva a comer bolo-rei, o aspecto de Odete Santos ou a altura de Luís Marques Mendes. No estrangeiro, o caso extraconjugal de Bill Clinton, ou as agressões entre elementos do parlamento japonês são motivos de chacota recorrentes.

Julgamos pertinentes estas considerações ainda que possam ser de algum modo exageradas na nossa opinião. O professor deve usar do seu bom senso em relação a estes e outros aspectos de modo a não ferir susceptibilidades ou as convicções dos alunos. Só assim poderá contribuir para o bom ambiente escolar. Sabemos que humilhar um aluno poderá ser engraçado para a restante turma mas seguramente terá um efeito negativo nesse aluno fazendo com que se afaste e até possa criar hostilidade em relação ao professor ou às aulas. A linguagem obscena não é adequada, nem fazer piadas com acontecimentos sensíveis, individuais ou colectivos. Recordemos, por exemplo, que aquando da tragédia de Entre-os-Rios houve imediatamente anedotas e piadas acerca do assunto. Todavia, usá-las num contexto escolar traria evidentes problemas de bom gosto. Curiosamente, são os professores com liderança autocrática os mais propensos a usar o humor ofensivo de modo a controlar os alunos e afirmar o seu poder. Os líderes autoritários têm a tendência para afirmar as diferenças com os seus “súbditos”, a concentrar todo o poder em si e a não admitir os seus erros e a punir severamente os dos outros. Neste contexto o líder autocrático não é uma pessoa com sentido de humor [Morreall, 1997].

Devemos pois conhecer as características do nosso público de modo a não cometermos o erro de ferirmos de morte o orgulho da nossa plateia e violarmos os seus valores não conseguindo um humor eficaz. Loomans e Kolberg [2002] entendem que o estilo de humor que o professor leva para a sala de aula deve ser sempre positivo, inocente e inspirador e nunca cínico sarcástico, insultuoso e estereotipado. Berk [2002] aponta as principais consequências deste tipo de humor que incluem ressentimento, tensão, ansiedade, medo, distração ou até desistência. Ziv [1982] alerta ainda para outro factor perigoso. O facto de o professor se tornar um “palhaço” usando o humor e toda a hora. Se isso acontecer, ele não será percebido como alguém digno de respeito e credibilidade.

Mas há talvez uma excepção: o humor feito em relação a si próprio. A ironia e sarcasmo são nocivos, excepto se os fizermos em relação a nós. Brincar com as suas características, falhas ou acções permite que os alunos vejam o professor com outros olhos. Um aluno de 16 anos resumia assim numa das investigações de Avner Ziv: “Ao utilizar o sentido de humor, fazendo uma observação engraçada ou contando uma anedota a propósito do que nos está a ensinar, mostra que é humano. Não é infalível, pode enganar-se por vezes e é capaz de rir disso. Num certo sentido mostra-se como nós e assim está mais próximo de nós” [Ziv, 1982: 45]. Morreall refere-se também à

capacidade que temos de nos rir de nós próprios “Quando uma pessoa com sentido de humor se ri do seu próprio falhanço, está a mostrar que a sua perspectiva transcende aquela situação particular e que não tem uma visão egocêntrica e perfeccionista das suas próprias acções” [1983: 106]. Se um professor tiver a capacidade de se rir de si próprio significa que não se sente ameaçado e que a sua auto-estima é elevada. O episódio que Freud [1977] nos relata sobre um prisioneiro condenado à morte é exemplo da empatia que causa a auto-ironia: este recluso é condenado a morrer pela força numa segunda-feira de manhã. Enquanto sobe para morrer, olha o céu, vira-se para o seu carrasco e diz: “bela maneira de começar a semana!”. Critchley [2002: 94] vê este episódio como uma definição do humor enquanto libertador e de elevação espiritual. Berk [2002] ao discorrer acerca do humor ofensivo notou que mesmo sendo a ironia e o sarcasmo mal recebidos e encarados como humor negativo, tinham um bom acolhimento quando o professor os usava contra si próprio. Um professor explica uma das suas táticas “quando as coisas começam a ficar muito sérias durante as aulas de ciências, eu ponho calmamente o meu nariz em forma de banana. É uma pista para os estudantes começarem a pensar de forma pouco usual.” [Loomans e Kolberg, 2002: 36]. Admitir os seus erros e rir deles é o conselho que Lundberg e Thurston [2002] dão ao professor de modo a que os alunos vejam que errar não é o fim do mundo.

Outro aspecto a ter em consideração é o tamanho da turma. Se, como vimos, o riso é contagioso [Provine, 2000, Francescato, 2002] e nós tendemos a rir mais quando estamos em grupo por uma questão de adaptabilidade social [Bergson, 2004], então consideremos que uma turma com mais elementos tem mais probabilidade de se rir do que uma turma com poucos elementos. O contacto visual melhora a comunicação e por conseguinte também o riso e a sua propagação. O carácter contagioso do riso potencia o humor em grupos maiores. Também o sexo predominante deve ser observado. As mulheres riem mais que os homens. Os homens fazem mais comentários humorísticos. Provine [2000] sugere que esta característica tem a ver com o facto de evolutivamente as mulheres terem tido que agradar aos homens e assim mostravam a sua submissão. Pelo contrário os homens, cientes da necessidade de mostrar poder e atracção dedicaram-se a produzir o humor como forma de afirmação. Kher [1999] cita um estudo de Bryant et Al., tão distante como 1980, em que os alunos viam com bons olhos os professores masculinos que empregavam o sentido de humor, tornando-os mais apelativos, melhores na exposição e melhores professores globalmente que aqueles que não usavam o sentido de humor. Ziv [1982] conduziu uma investigação semelhante em

que apresentava um conferencista a dois grupos: A um descreveu-o como “conhecido pelo seu sentido de humor” a outro como “conhecido pela sua seriedade”. Os dois grupos assistiram à mesma conferência. No final pediu a todos os alunos que fizessem uma apreciação do conferencista. O grupo que tinha expectativas humorísticas fez uma análise mais positiva do que o grupo sem essas expectativas. Berk aponta com algum humor a solução para a pergunta “como podemos maximizar o riso como resposta ao humor na sala de aula? Solução: espremer uma turma de centenas de estudantes mulheres numa sala com cadeiras que cheguem, de frente umas para as outras, em grupos pequenos, olhá-las nos olhos e fazer piadas até toda a gente estar relaxada e preparada para rir.” [2002: 27].

O humor na sala de aula tem o condão de descontrair e aproximar alunos e professor mesmo quando à partida há uma hostilidade latente. Humanizar e criar empatia é uma solução para um bom pontapé de saída educativo. “Miss Baker era uma professora substituta durante duas semanas numa escola e tinha que dar aulas a uma turma do 6º ano. Nessa turma havia alguns alunos rebeldes e combinaram entre todos, da primeira vez que a nova professora se voltasse para o quadro atirarem os livros ao chão. Assim o fizeram. 36 livros em unísono caíram das mesas. A professora podia sentir o vento que os livros causaram no seu cabelo. Não querendo que este tipo de comportamento continuasse, decidiu tomar o caminho menos óbvio para resolver o problema. Em vez de os repreender ou castigá-los, atirou o seu livro ao chão também. ‘desculpem atrasei-me! Da próxima vez vejam se me avisam com tempo!’ Os alunos ficaram incrédulos. Olharam uns para os outros sem saberem muito bem o que fazer. A professora riu e foi imediatamente seguida pelos alunos. A tensão desapareceu.” [Loomans, e Kolberg, 2002: 165, 166].

A percepção que os alunos têm acerca do humor é geralmente positiva, salvo nos casos em que se trata de humor agressivo ou excessivo. Sendo o riso algo de agradável, é natural que o ambiente na sala de aula melhore com a sua utilização. Quando os alunos se sentem descontraídos e seguros, baixam as defesas e colaboram. Teremos naturalmente que ter em consideração muitas ponderações de carácter contextual como as expectativas, o sexo ou os valores dos nossos alunos. Se ultrapassarmos esses obstáculos veremos que é possível conseguir imediatamente uma proximidade psicológica que se revelará benéfica ao nível da atenção, disciplina, e cooperação quando estivermos a explicar os conceitos. Que fizermos também com humor.

3.3 Humor e Aprendizagem

Voltando ao princípio. O que é aprender? Consideremos que aprender é adquirir conhecimentos de conceitos e processos. Aprender não é um fenómeno tangível mas verificável através da alteração de comportamentos e mudança de atitudes. Saber de que modo se atinge a aprendizagem e quais os métodos mais eficazes para o conseguir tem ocupado muitos cientistas filósofos e educadores ao longo dos tempos. Já vimos que há um relativo consenso em relação ao papel geralmente favorável que o humor e o riso podem ter na criação de um ambiente escolar positivo. A partir daqui, a questão a que procuraremos responder é: será que usar o humor é eficaz nesse caminho de apreensão de conceitos que vai aperfeiçoar o ser humano e lhe vai permitir evoluir? Alguns estudos revelam resultados que vale a pena expor. Ziv [1982] considera que os estudos acerca deste tema, não foram suficientemente concludentes nem prolongados no tempo de modo a obtermos respostas definitivas. Até porque, aponta, os trabalhos sobre métodos de aprendizagem como os levados a cabo por Pavlov, Gestalt ou Tolman, foram feitos em animais e não em seres humanos. Todavia, uma área que provou a eficácia do humor enquanto condicionador de comportamentos foi a publicidade. Como vimos no capítulo anterior, os publicitários usam-no para chamar a atenção e como forma de criar empatia e ligar o prazer do riso com o produto que se pretende vender [Sunderland, Silvester, 2000; Mohan, 1989]. A eficácia do humor na publicidade pode medir-se através das vendas dos produtos que a ele recorrem. Lembremo-nos dos anúncios que catapultaram em Portugal marcas como a Telecel ou mais recentemente os serviços da PT. Bird [2000] analisou a publicidade na Alemanha, considerado um povo sem sentido de humor e mesmo ali rir vende. “E no entanto o humor vende.- mesmo na Alemanha. Tenho nos meus ficheiros alguns anúncios engraçados que de uma firma de venda por catálogo alemã que, acredite ou não, foram bastante bem sucedidos. Um catálogo oferecia uma máquina de lavar roupa a todas as famílias com mais de 13 filhos dizendo que todas as outras teriam que comprar uma” [Bird, 2000: 199-200]. Pelos vistos, a referida máquina vendeu muito bem. De acordo com Gruner [1974, *apud*, Hargie, 1997] o humor incrementa as vendas de tabaco, carros, bebidas, companhias aéreas, e de outros produtos que subiram exponencialmente nos Estados Unidos depois de a sua publicidade passar de séria a humorística. Mas não só na publicidade podemos encontrar o humor enquanto forma de ajudar a vender. As Relações Públicas, o Marketing ou as Vendas também o usam para ganhar empatia, para

convencer, para quebrar o gelo²⁵. Ziv, contrapõe à experiência da vida real, como lhe chama, os estudos levados a cabo por Lull na década de 40 do século XX em que analisou o comportamento e a capacidade de memorização de alunos quando submetidos a duas conferências sobre o mesmo tema, divididas em duas: uma palestra com mensagem séria e uma com mensagem humorística. Os resultados não evidenciaram qualquer diferença significativa na aprendizagem, indicando que o humor não faz diferença a esse nível. Ziv, convicto que o humor pode ter um papel positivo nas capacidades de memorização e compreensão defende que apesar de os estudos anteriores serem pouco favoráveis à sua posição, a verdade é que foram conduzidos de forma “artificial, fora do ambiente escolar e cuja duração não foi além do tempo necessário para apresentar uma vez o material a aprender”. [1982: 71-72]. Ziv considera também que o humor utilizado nunca esteve directamente ligado à matéria em si e que experiências curtas nada têm a ver com 1000 horas de aulas que um aluno enfrenta por ano na sala de aula. Apesar de 1982 já ter sido há muito tempo, a verdade é que para além dos estudos mais ou menos centrados no ambiente da sala de aula e de algumas obras que defendem de forma superficial o uso do humor, não conhecemos uma observação acerca deste tema tão aprofundada como a de Ziv. No que este se distingue dos outros é o facto de levar mais além o conceito de humor na sala de aula. Usando elementos humorísticos para explicar a matéria num longo período de tempo, e confiando nos dotes de actor do professor [Ziv, 1982; Berk, 2002; Burgess, 2000], procura-se chegar conclusões mais rigorosas. O talento do professor a usar o humor é assim, de suma importância uma vez que é ele que o vai transmitir e os seus dotes verbais e não verbais estarão em cheque. Nas diversas estratégias de ensino sejam elas humorísticas ou não vemos que o professor tem que ser multifacetado e empenhado na sua função e não ser um mero transmissor de conhecimentos. [Cury, 2003; Reimão; 2001]. “Para os alunos, o professor é alguém que tem alguma coisa a ensinar: não só cientificamente, tornando a sua mensagem entendível e simples, mas também e sobretudo comportamentalmente, humanamente, psicologicamente, pela sua personalidade, pelo seu modo de agir nas aulas [...] [Reizinho, sd: 106]. Este empenho e preparação contínuos podem mesmo ser vistos como o ensaio de um actor que procura a melhor performance no “palco” que é a sala de aula. Ser professor é assim uma forma de arte. [Kirpal, sd]. E como um bom contador de histórias que tem que ser, o professor

²⁵ Paul Braines e John Egan citam um Relações Públicas na sua obra *Public Relations: Contemporary Issues and Techniques* incentivando ao uso do humor nos comunicados de imprensa “ use um bocadinho de humor. O humor vende muito!” [2004:135].

terá que se representar muitos papéis. E o papel humorístico não é dos mais fáceis. Neste sentido, poderemos encontrar algumas semelhanças entre o professor e humorista que faz um número de *stand up comedy*. Um elemento, de pé apresenta a um grupo de pessoas uma série de elementos previamente preparados. Mas cuidado, só algumas semelhanças! Poderá o professor aprender com aqueles profissionais para fazer passar a sua mensagem? A *stand up comedy* tal qual a conhecemos apareceu nos Estados Unidos no século XX mas as suas raízes podem remontar até à Grécia Antiga [Stebbins, 1990] e consiste numa conversa humorística entre o comediante e um público habitualmente ao vivo. Embora seja essencialmente verbal, [tal como o professor] por vezes podem ser utilizados adereços e linguagem não verbal. Em que é que os conceitos de *Stand Up* podem ser úteis ao professor? Como qualquer *performer* o cómico de *stand up* tem um público à sua frente, por vezes muito exigente, com expectativas de passar um bom bocado. Deste modo, a sua tarefa é muito complicada, uma vez que fazer rir implica usar técnicas de captação de atenção e imitações, ou jogos de palavras. Muitas vezes conseguir a adesão do público torna-se um problema. Para o ultrapassar é necessário que o comunicador seja igual a si próprio e acredite no que está a dizer [Schwensen, 1995]. Usando técnicas como referir-se a um contexto comum, o silêncio, ou expressões faciais sérias enquanto diz as maiores incongruências, o humorista pode conseguir um enorme impacto junto do seu público²⁶. O cómico está ali sozinho, e aquilo que ele diz pode ter variadíssimas interpretações e resultar bem com uma audiência e mal com outra. Todavia, aquilo que ele diz é uma extensão da sua própria personalidade e ele terá que ser mais que apenas o transmissor, tem que dar brilho àquilo que foi previamente escrito [Mendrinós, 2004] e dizê-lo como se estivesse a improvisar ou a conversar com um amigo, usando expressões como “não é?”, a repetição de palavras ou a sua versão abreviada e oralizada. [Ross, 2003]. Em que outra actividade temos objectivos semelhantes? De certo modo há uma ligação entre estes dois “actores”, professor e comediante *Stand Up*. O professor que usa o humor pode e deve aprender algumas das técnicas que nos vêm da comédia de modo a que esse instrumento seja usado com eficácia. É claro que como dissemos atrás, tem apenas algumas semelhanças. A liberdade humorística do professor não é tão extensa como a do cómico dado que há tipos de humor que são nitidamente prejudiciais na sala de aula. E para além disso, o professor não deve destilar as mesmas quantidades de humor já que

²⁶ Em Portugal o *Stand Up* tem alguns intérpretes talentosos como Bruno Nogueira, cujas expressões faciais e aspecto dão um ar de “que aborrecimento estar aqui” ao mesmo tempo que debita as suas piadas. Essa incongruência aparente tem um efeito de potenciar ainda mais o riso do público.

a sua função não é fazer rir, por si só, mas usar o humor como auxiliar na explicação da matéria. Por outro lado, tem a vantagem de não criar tantas expectativas e o seu sentido de humor, por ser inesperado para um agente educativo pode ter um efeito muito positivo na sua audiência. Parece-nos portanto que o professor que queira usar o humor na sala de aula deve também estudar as técnicas de exposição que o humor requer. Para verificar a sua eficácia, pelo menos ao nível da atenção e interesse o professor deve saber captar a informação da linguagem não verbal como a inclinação na cadeira a forma de olhar de gesticular ou a maneira de rir²⁷.

Munidos de capacidades comunicativas, os professores podem então passar ao próximo passo que é ensinar com humor. Ziv [1982] quis provar que isso era possível e positivo e levou a cabo um estudo alargado [com a duração de um semestre] em que dois grupos de alunos foram ensinados de maneira diferente. Num grupo de alunos foram ensinadas as matérias com recurso a linguagem e exemplos “sérios” no outro a mesma matéria foi administrada mas com recurso a exemplos e intervenções humorísticas. Mostrando pequenos *cartoons*, ou contando histórias engraçadas sobre os temas a abordar, o professor reforça seguidamente os conceitos que estão ligados àqueles episódios. No final do semestre foi feito um exame objectivo aos dois grupos de estudantes com 50 perguntas em estilo teste-americano. Os resultados do grupo em que o humor foi usado na explicação da matéria foram mais elevados do que os resultados do grupos de controlo. Ziv, acredita que isso aconteceu porque o humor não foi somente usado por si só, nem como forma de melhorar o ambiente na sala de aula, mas como ilustração e exemplificação dos conceitos a ensinar. Este condicionamento fez com que os alunos compreendessem e memorizassem melhor. Skinner [2002: 28] identifica formas mais tradicionais de condicionamento: “Um professor ameaça com punição corporal até que os seus estudantes prestem atenção; ao prestar-lhe atenção o estudante escapa à ameaça de punição (e reforça o professor que faz a ameaça).” Condicionar o comportamento pela negativa, como obrigar os estudantes a escrever 100 vezes “não voltarei a fazer barulho” nem sempre tem efeitos positivos mas tem sido constantemente usado. A diferença, acredita Ziv, é que o condicionamento pelo humor é um condicionamento positivo e por isso atrai os alunos. Berk [2002] conclui dos trabalhos que analisou que, incluindo o riso no ensino, se estimula o cérebro e as células que controlam a memória e a atenção. Este autor defende também que usar o humor

²⁷ Parece-nos interessante explorar a linguagem não verbal como forma de medir a eficácia da nossa mensagem. Recomendamos a obra de Pierre Weill e Roland Tompakow [2002] *O Corpo Fala* Petrópolis: Editora Vozes.

nos exames é uma forma de melhorar as prestações dos alunos por baixar a tensão. Ziv [1982] pelo contrário entende que não se deve usar. O estudo que realizou, fazendo passar um disco humorístico antes do exame, relaxou alguns alunos mas irritou outros. Precisamente os que estavam mais tensos! Um dos alunos disse mesmo ao investigador que aquele teste era muito importante para ele, estudou muito e estava muito nervoso. Ainda por cima o professor chegou lá com aquele disco ao qual não achou graça nenhuma e que o enervou mais por estarem os colegas a rir.

Mas a aprendizagem não é apenas memorização e compreensão de conhecimentos. Quando se trata de criar e de fazer inovações será que o humor ajuda? A resposta parece ser “sim” [Loomans e Kolberg, 2002; Berk, 2002; Burgess, 2000; Morrison, 2008; Lundberg e Thurston, 2002; Ziv, 1982]. Se o humor implica em muitos casos, jogos de palavras, imagens surpreendentes e incongruentes, então, a capacidade de criar e se desviar do pensamento padrão é essencial. Ora, essa característica é precisamente a principal da criatividade. “O humor e a criatividade são grandes companheiros. [...] O humor aumenta o potencial do pensamento divergente e a habilidade de resolver problemas complexos. Ligando áreas que anteriormente não estavam ligadas no cérebro, o humor forja novas associações envolvendo conceitos existentes” [Morrison, 2008: 3]. A seguinte e conhecida anedota ilustra bem esta teoria:

Duas pulgas encontram-se à saída do cinema. Diz uma para a outra:

Vamos a pé ou de cão?

Ziv [sempre ele!] defendeu também esta perspectiva. Se somos obrigados a alterar as regras lógicas para fazer humor, então temos que criar. Porventura só criamos respostas novas para velhos problemas quando as respostas “velhas” estão esgotadas. Então, passamos para outro nível, apontando soluções diferentes e originais, muitas das quais, humorísticas. Esta é uma das razões, pensamos, que impediu o humor de ser mais respeitado na Educação. É que o humor implica pensamento divergente e a escola sempre foi palco privilegiado do pensamento convergente. Se o professor encorajar a criatividade através do humor, há mais probabilidade de os alunos enveredarem por esse caminho. Dale Carnegie, dizia no seu clássico *Como fazer amigos e influenciar pessoas* que quando damos um voto de confiança a alguém essa pessoa vai tentar cumprir a expectativa criada. Parece-nos que este tipo de estímulos e reforços por parte do professor em relação aos alunos pode ter resultados semelhantes.

3.4 Estratégias para fazer rir na sala de aula

Vimos o que o humor pode fazer pelo educador na sala de aula. Além de conseguir um bom ambiente de trabalho, com menos tensão e mais cooperação entre professor e aluno, pode também ser um útil aliado como exemplificação e ilustração da matéria a ministrar ao promover a criatividade e melhorar os níveis de atenção e associação ligados à aprendizagem. Vejamos agora de que maneira podemos usá-lo para conseguir os resultados desejados. A música é uma das formas de pôr uma turma bem disposta. [Loomans e Kolberg, 2002] recomendam no início de cada aula uma música com batida forte como a banda sonora de *Rocky* para aumentar a energia com que os alunos enfrentam as aulas. Também Burgess [2000] se refere à música como técnica para induzir emoções positivas. Berk [2002] dedica uma secção à música enquanto criadora de um ambiente favorável na sala de aula. Em estudos que levou a cabo entre 1999 e 2001, concluiu que o uso da música tem efeitos positivos nos alunos já que ficam mais atentos, aumenta o interesse no tópico da aula, reduz a ansiedade e torna as aulas interessantes e divertidas. Berk acredita no forte poder de associação que a música pode trazer de modo a facilitar a aprendizagem. Fazendo uma cuidada análise das variáveis que podem influenciar a escolha de uma música para a sala de aula [idade, sexo, etnia] propõe o uso de músicas como as da banda sonora de *Star Wars*, *Mission Impossible*, *Psico* ou *X-files* no caso do conteúdo ser genérico. Se pretendermos atingir uma audiência masculina devemos optar por músicas como *Bad* de Michael Jackson ou *Born to be Wilde* dos Steppenwolf. No caso das mulheres, ajudam músicas como *I will survive* de Glória Gaynor, *Simply Irresistible* de Robert Palmer ou *Staying Alive* dos Bee Gees. No final da aula, músicas para relaxar e com um conteúdo positivo como *Don't Worry Be Happy* de Bobby McFerry ou *What a Wonderful World* de Louis Armstrong propiciam um sorriso de optimismo nos alunos. Os poderes da música têm sido enaltecidos ao longo dos tempos enquanto forma de reduzir a tensão, melhorar a capacidade cerebral ou associação de sentimentos. São variadas as obras que se debruçam sobre os benefícios da música [Fleiss 2000; Sloboda 2005; Aldridge 2000]. Millbower [2000] discorre sobre as influências positivas que a música tem sobre nós. Nas suas “notas musicais” aponta que a música afecta a nossa saúde, a produtividade, a nossa socialização, a inteligência e a cognição. Aconselha-a para o ensino até porque a música ajudou-nos a aprender palavras e conceitos em pequenos.²⁸ Willbower aconselha

²⁸ Lembremo-nos do conhecido programa Rua Sésamo cujo carácter educativo recorria frequentemente aos ritmos alegres da música para transmitir o alfabeto, as cores ou os números.

“Quando os alunos estiverem aborrecidos coloque música a $\frac{3}{4}$ para subir os níveis de excitação. Para acalmar tendências agressivas toque música em teclas sustentadas com uma actividade rítmica baixa, $\frac{4}{4}$.” [2000: 113]. A música tem assim um papel que pode ser muito útil e relaciona-se com o humor no sentido em que por vezes a sua utilização pode ser surpreendente, incongruente ou como alívio da tensão acumulada.

Outras das formas usadas para introduzir o sentido de humor na sala de aula são as histórias, anedotas e exemplos humorísticos. Sendo a função do professor desempenhada essencialmente através da linguagem, é normal que a maioria dos episódios humorísticos seja debitada dessa forma. Usar a voz é seguramente a forma mais simples de utilizar o humor na sala de aula. Natural, portanto, que seja abordada por todos os autores, sejam histórias, anedotas, ou outras formas de comunicação verbal. Uma história contada a propósito do tema da matéria pode revelar-se muito eficaz como ilustração ou exemplo [Ziv, 1982; Burgess; 2000; Berk, 2002; Loomans, Kolberg, 2002; Morrisson, 2008]. Carnegie [1984] atesta que contar uma história humorística de preferência sobre um acontecimento real e com o qual todos se identifiquem, é uma excelente forma de captar a atenção do público para um orador. As histórias e os exemplos falados conseguem captar atenção levando o ouvinte a esperar pelo seu desfecho. Se for contada de forma a ilustrar um determinado conceito, a possibilidade de memorização e associação é maior. Ziv [1982] serviu-se deste tipo de dados nos seus estudos. Outras técnicas propostas são inserir regras na sala de aula engraçadas, fazer jogos de palavras ou encenar uma conversa telefónica [Burgess, 2000]. Lundberg e Thurston [2002] propõem a atribuição de prémios engraçados como uma batata ou uma lata de atum; interpretar um personagem histórico; fazer jogos, ou delegar uma tarefa excêntrica de modo a incentivar a criatividade. [Loomans, Kolberg, 2002] sugerem além do humor verbal, actividades como apertos de mão diferentes, jogos de imitação de animais ou de outras pessoas; criação de mapas mentais; debates ou até magia. Morrisson [2008] apresenta outras soluções: Dia ao contrário, em que tudo é feito ao contrário; criação de concursos e dias temáticos; praticar anedotas e outras piadas em língua estrangeira ou criar poesia.

Uma das técnicas que nos parecem muito adequadas e também defendida por estes autores é a utilização de *cartoons*. Ziv fez grande uso deles nos seus estudos, e a estimulação visual e intelectual que causam podem favorecer a aprendizagem. A eficácia do *cartoon* pode ser apreciada pela sua contribuição na crítica política ao longo dos últimos séculos. O exagero, os diálogos e as representações gráficas garantiram

sempre um grande impacto a este tipo de artigo de opinião. Rui Pimentel [2006:3] garante: “O humor está sempre presente num *cartoon*, é parte integrante deste; pode ser alegre, desbragado, cínico, amarelo, ou mesmo triste, mas está lá. Pode estar na própria ideia que está na base do *cartoon*.” Deste modo, o *cartoon* parece-nos uma forma eficaz de ensinar pelo humor, promover uma consciência e um olhar diferente sobre um tema que aparentemente é sério.

No nosso estudo, e por desempenharmos as nossas funções no Ensino Superior, algumas das técnicas acima referidas podem não ter o melhor impacto pelo que consideramos que o docente deverá ter em consideração factores como a idade, ou o tipo de ensino no qual está envolvido. Durante a nossa experiência de alguns anos, constatámos que técnicas como contar histórias verídicas humorísticas para explicar a matéria são eficazes. A interpretação e o entusiasmo empregues fazem também uma grande diferença. Muitas vezes esse é o elemento da matéria memorizado e que permite aos alunos recordarem os conceitos mais tarde. O elemento surpresa capta igualmente a atenção. Algumas vezes, quando o nosso telefone tocou na aula, pedimos aos alunos para em coro dizerem “olá [inserir nome]”. Invariavelmente a *performance* foi seguida de riso geral. Rir de nós próprios e das nossas falhas é outra forma de ganhar a empatia e atenção dos alunos. Quando cometemos uma *gaffe*, fazemos uma pausa enquanto os alunos se riem dela. No final dizemos com seriedade: “Compreendam, agora tenho que vos matar a todos!”. As nossas capacidades de desenho são embaraçosamente más. Procurámos fazer da fraqueza força e em muitas ocasiões desenhámos no quadro pessoas, mapas, animais. Perante um personagem de rabiscos quase irreconhecíveis voltamo-nos com um sorriso de orgulho e dizemos “Vejam, este é o Primeiro-ministro.” Perante a gargalhada geral perguntamos com ar de inocentes “Qual é a piada? Saiu melhor que nos treinos!”. “Porque é que não foi para artes professor?” Perguntou certa vez uma aluna. Rimos todos. O objectivo está conseguido.

Capítulo IV **Processo de Investigação**

4.1 Inquietação para um estudo

Quase um mês depois de termos ensinado aquela matéria, perguntámos aos alunos: "Em negociação porque é que não devemos revelar que temos prazos a cumprir?" " Bem, se eu dever dinheiro à máfia, e se quiser vender um carro e disser ao comprador que tenho uma dívida para pagar numa semana, o comprador vai aproveitar-se disso para me comprar o carro mais barato!" respondeu um dos alunos. Aquele foi o exemplo que demos para ilustrar a importância de mantermos os prazos em segredo quando negociamos. E passado aquele tempo o aluno lembrava-se daquele conceito pela história engraçada que tínhamos inventado para o efeito. Mesmo os que pensavam não saber a resposta fizeram um gesto de "ah... já me lembro". Este é apenas um dos exemplos que se passaram connosco durante as aulas de comunicação do Ensino Superior na Escola Superior de Educação da Guarda.

Os exemplos e histórias risíveis que contamos nas aulas para explicar noções, parecem permanecer na memória por mais tempo do que outros. Ao ponto de nos próprios exames os alunos os escreverem para responder a algumas questões.

Depois de estudarmos alguns casos, desenvolvermos um trabalho exploratório num dos módulos do curso de Pós-graduação em Comunicação Educacional Multimédia e de conversarmos com colegas e alunos ficámos convictos que um trabalho mais exaustivo sobre este tema seria pertinente. É por isso que propomos um estudo sobre a influência da utilização de elementos humorísticos na educação. O nosso projecto delimita o objecto de estudo a alunos de comunicação do Ensino Superior. Neste estudo, um grupo de estudantes será submetido a um ensino com "sentido de humor" que decorre durante um semestre por contraponto a outro grupo ao qual não se aplica este método. Usando um método quantitativo – positivista com recurso a elementos qualitativos de recolha, pretendemos apresentar dados concretos comparativos que nos permitam estabelecer uma relação entre as variáveis “Elementos Humorísticos” e “Melhores Classificações em Exames.

4.2 Visões de ciência e investigação

O conceito de “ciência” na vida social nem sempre terá sido considerado como hoje em dia. A evolução da ciência, ao longo dos séculos passou da dimensão formalista, idealista e abstracta de Platão, pela dimensão empírica de Aristóteles, pelo teocentrismo da igreja, pela hegemonia da explicação matemática da realidade com Newton até às perspectivas mais abrangentes do século XX com o princípio da Incerteza de Heisenberg e da Teoria da Relatividade de Einstein. [Conde, 1995 *apud*, Aires, 2004]. As correntes científicas alteraram-se desde o realismo filosófico antigo com Platão e Aristóteles. Primeiro com o racionalismo de filósofos como Decartes, cujo princípio básico diz que a verdade das coisas está não naquilo que os sentidos nos transmitem mas sim outras fontes. [Conde, Román, 2005: 9]. Outra forma de procurar o conhecimento foi o empirismo. Corrente que acredita que os sentidos nos trazem conhecimento dado que a experiência através deles é positiva ainda que por vezes nos enganem [Goergen, sd]. Originalmente é uma prática filosófica que procura afastar-se do racionalismo já que considera que a ciência só observa graças aos sentidos [Murcho, sd: 102]. Hume terá sido o seu maior representante [Conde, Román, 2005; Khoan, 2005] e postulava que a razão não nos impelia à acção mas sim as paixões e que a realidade se dividia em impressões sensíveis e ideias formadas a partir dessas impressões [Zubieta, 2003]. Kant procurou sintetizar as duas correntes, empirismo e racionalismo [Conde, Román, 2005; Zubieta, 2003; Wood, 2005 Brait, 2005] concedendo que o conhecimento deveria valer-se da razão criando categorias sem as quais o conhecimento sensível seria caótico e dos sentidos de modo a que as estruturas do conhecimento não sejam cegas.

Edmund Husserl, um dos pensadores influentes do virar do século XX, trouxe-nos uma forma diferente da visão do conhecimento. Chama-se Fenomenologia Transcendental e procura a verdade [Mota: 2006]. Assim, para se atingir o verdadeiro conhecimento, devemos reduzir qualquer fenómeno, prescindindo de algumas características, de modo a encontrar a sua essência. [Conde, Román, 2005: 11-12].

O Historicismo de Thomas Khun, defende que a evolução científica se dá por revoluções que alteram os paradigmas. Esses paradigmas atraíram os cientistas por um tempo prolongado, obedeciam a um conjunto de regras definidas e de certo modo eram dogmáticos. Quando os paradigmas mudam, tudo volta ao início. [Camargo, 2005; Conde, Román, 2005]. Este conceito, que pode ser encarado como rígido, foi suavizado

na segunda edição da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* em que considera que os paradigmas se podem interpelar e sobrepor. [Zarur, 1994: 100-101]. Antes havia surgido o Positivismo com August Comte, ou John Stewart Mill [e mais tarde com o chamado *Círculo de Viena*] que preconizava o afastamento de todos os elementos da metafísica ou da poesia que não deixam elementos verificáveis e, por isso, não são ciência. Esses elementos não verificáveis nem são verdadeiros ou falsos. “‘Positivo’ significa o que é real, o que não é quimérico, fictício, fabuloso[...] ‘Positivo’ quer dizer também que é relevante do ponto de vista prático; útil; o que contribui para o melhoramento das nossas condições colectivas e individuais, para o controle das condições externas da nossa existência” [Goergen, sd: 16]. Karl Popper, por seu turno, juntou à prática científica a busca pelo erro. Ou seja, só atingimos o verdadeiro conhecimento quando em vez de procurarmos confirmar as nossas teorias, procuramos encontrar os seus erros e falhas. Procurar a explicação mais fácil para um problema em vez de nos questionarmos significa que não iremos tão longe no conhecimento. [Conde, Román, 2005; Magee, 1974].

A prática científica implica uma procura social resultante de uma necessidade de compreensão cognitiva da realidade. [Almeida, Pinto, 1975]. A ciência deve estar comprometida com as necessidades individuais e colectivas [Duarte, Barros, 2005] para poder ser realmente efectiva. Pensamos que estes princípios são úteis, tanto nas ciências exactas como nas ciências sociais. Todavia, o carácter subjectivo desta área de conhecimento torna a investigação muito complexa: “dá-se a entender aos alunos do primeiro nível do ensino superior, e mesmo aos dos últimos anos do ensino secundário, que as suas aulas de métodos e técnicas de investigação social os tornarão aptos a adoptar um ‘procedimento científico’ e, desde logo, a produzir um ‘conhecimento científico’, quando, na verdade, é muito difícil, mesmo para um investigador profissional e com experiência, produzir conhecimento verdadeiramente novo que faça progredir a sua própria disciplina” [Quivy, Campenhoudt; 1992: 17]. A crença positivista de uma realidade objectiva e observável desde que o investigador se “dispa” das suas pré-noções, encontra um obstáculo nas perspectivas actuais da ciência e em particular na área das ciências sociais [Duarte, Barros, 2005: 33]. A objectividade é um conceito que a ciência procurou juntar à mera observação através da criação de metodologias, mas se em relação às ciências exactas ela pode ser encarada como passível de ser atingida, já no estudo das ciências humanas a distorção causada pelo observador quando estuda fenómenos intrinsecamente humanos como a autoridade, a

criatividade, ou a inteligência é muito mais evidente. [Kerlinger, 1980]. Deste modo, o sujeito na investigação social é particularmente importante e fará sempre parte dela. [Deshaies, 1997]. O método científico como uma forma de dar mais rigor à observação é, ainda assim, a melhor forma de se conseguir acompanhar os processos sociais. O percurso metodológico em investigação nas ciências sociais é abordado por alguns autores com propostas que se diferenciam e complementam, na nossa opinião. Assim, Quivy e Campenhoudt [1992] apresentam o seu método de investigação baseado em 3 fases: Ruptura, Construção e Verificação. Na **Ruptura** faz-se a pergunta de partida, explora-se a literatura, levam-se a cabo as entrevistas e daí define-se uma problemática. Nesta fase o investigador procura libertar-se das suas visões parciais e preconceitos que não levam a um conhecimento verdadeiramente científico. Segue-se a **Construção**. Esta etapa é constituída pela construção do modelo de análise. Finalmente, a **Verificação** que inclui a observação, a análise da informação e as conclusões. Deshaies [1997] expõe um método de investigação dividido em Inferência; Hipótese; Exploração; Esboço e síntese; e Estrutura e Apresentação. Conde e Román [2005] apresentam o plano seguinte: concepção da ideia; problemática; elaboração e construção do plano teórico; definição do carácter da investigação, hipótese, método de trabalho, delimitação da amostra, plano de trabalho e orçamento, índice e bibliografia. Duarte e Barros [2005] sugerem o seguinte curso: escolha do tema, delimitação do objecto de estudo; formulação do problema; formulação das hipóteses; formulação dos objectivos; justificação da pesquisa; Descrição dos procedimentos metodológicos; construção do referencial teórico; sumário preliminar; cronograma. Para Pole e Lampard [2002] o desenho de investigação passa por revisão da literatura; teorização; definição do tipo de estudo; definição dos instrumentos de pesquisa; análise dos dados, escrita; disseminação dos resultados. De forma menos directa, Almeida e Pinto [1976] consideram que a metodologia científica nas ciências sociais difere de investigação para investigação tendo o método a capacidade e flexibilidade para seleccionar as técnicas mais adequadas a cada caso.

Independentemente do método escolhido, importante é que a investigação seja pensada e cuidadosamente preparada assim como dispor de um plano metodológico sólido e preparado para possíveis refutações [Pole, Lampard; 2002: 2-3]. Por vezes o investigador depara-se com dificuldades por a sua tarefa parecer hercúlea. A incerteza quanto ao objecto de estudo e resultados, a extensa revisão bibliográfica, ou a tentação de chegar o mais depressa possível aos resultados desejados são problemas que o

investigador se deve esforçar por ultrapassar. Quivy, Campenhoudt [1992] aconselham a não se perder demasiado tempo em excessiva leitura, ou a passar imediatamente às hipóteses antes de reflectir bem sobre a problemática a abordar. Estes autores alertam ainda para a tentação de se dar demasiado ênfase ao trabalho feito mostrando falta de humildade do seu autor. Babbie [2005] avisa para outros erros comuns como a excessiva generalização de conclusões, o uso de afirmações pouco precisas, ou a concentração do pensamento numa perspectiva específica.

4.3 Humor e Educação: Processo de Investigação

Apresentamos em seguida o nosso processo de investigação e o seu desenho metodológico.

4.3.1 Resumo

Título: O Humor na Educação

Problemática: O papel que o humor pode desempenhar na melhoria da aprendizagem de temas de comunicação no Ensino Superior.

Pergunta de partida: Será que a utilização de elementos humorísticos [*cartoons*, imagens, sons] em suporte multimédia e verbal [histórias, exemplos] para explicar temas de comunicação [Rádio] a alunos do 4º ano de Comunicação na Escola Superior de Educação da Guarda, melhora os seus resultados nos exames?

Hipótese: A utilização de elementos humorísticos melhora os resultados em exames de alunos do 4º ano de Comunicação da Escola Superior de Educação da Guarda. [Tipo estatístico].

Variável Independente: Elementos humorísticos ligados à matéria [*cartoons*, imagens, sons] em suporte multimédia e suporte verbal [histórias, exemplos].

Variável Dependente: Classificação nos exames dos alunos de Comunicação do Ensino Superior.

Variável de Controlo: O mesmo agente educativo.

Escalas de Variáveis: Intervalar

Amostra: 28 alunos do 4º ano de comunicação. Divididos em dois grupos de 14. Um experimental e outro de controlo [amostra não probabilística intencional].

Paradigma metodológico: Foco no paradigma positivista - Investigação Quantitativa. Investigação quase-experimental.

Instrumentos operacionais: introduzidos elementos

humorísticos em suporte multimédia, previamente estabelecidos e testados no processo de aprendizagem no grupo experimental. E no grupo de controlo introduzidos elementos sem cariz humorístico.

Instrumentos de recolha de dados: Grelha estruturada de observação. Exame. Entrevistas Complementares.

Instrumentos de análise dos dados: Dados do tipo quantitativo e qualitativa Análise Estatística Descritiva e de conteúdo.

4.3.2 Problemática

Tal como vimos anteriormente o investigador deve, antes de tudo, maturar e pensar muito bem no trabalho que se propõe levar a cabo [Pole, Lampard; 2002; Quivy, Campenhoudt, 1992; Duarte, Barros, 2005]. Foi o que tentámos fazer, servindo-nos da nossa experiência pessoal como ponto de partida, fundamentando a proposta de estudo com a leitura de textos e livros assim como levando a cabo conversas e debates com alguns colegas de profissão e pessoas experientes ligadas à educação. Pensamos que a problemática do ensino e das emoções positivas como o humor deve ser explorada mais aprofundadamente do que tem sido, principalmente no nosso país, algo que dificultou a nossa tarefa de leitura uma vez que são poucos os textos consagrados a esta matéria em Portugal. As leituras exploratórias mostraram-se essenciais uma vez que nos permitiram definir e delimitar a nossa problemática [Hammersley, 1992:50]. Embora a problemática não possa ser respondida directamente pela ciência por ser normalmente vasta e não verificável empiricamente [Kerlinger: 1980] constitui a base e o princípio geral do estudo que se quer levar a cabo [Babbie, 2005: 57].

Assim a problemática sobre **O papel que o humor pode ter na Educação**, é o nosso ponto de partida. Conde e Román [2005] pesam que o problema da investigação deve ser formulado tendo em consideração os nossos objectivos, as perguntas da investigação e a justificação da investigação. Quivy e Campenhoudt [1992] consideram que a problemática pode vir à *posteriori* da pergunta de partida e das leituras exploratórias. Parece-nos que estas etapas estão interligadas entre si e a problemática poderá ser pensada antes da revisão bibliográfica mas que ganhará consistência com o estudo aprofundado do tema. Saber que tipos de abordagem já se encontram exploradas,

os diversos pontos de vista, são importantes passos na definição e explicitação da problemática. Deste modo poderemos iniciar a investigação propriamente dita.

4.3.3 A Pergunta de Partida

Será que a utilização de elementos humorísticos [cartoons, imagens, sons] em suporte multimédia e suporte verbal [historias, exemplos] para explicar temas de comunicação [Rádio] a alunos do 4º ano de Comunicação na Escola Superior de Educação da Guarda, melhora os seus resultados nos exames? A nossa pergunta de partida procura corresponder às características de Clareza Exequibilidade e Pertinência propostas por Quivy e Campenhoudt [1992]. *Clareza* porque procurámos ser bastante precisos e objectivos de modo a que a questão não seja demasiado vaga ou complexa. *Exequibilidade* porque é uma pergunta realista à qual poderemos responder recorrendo aos nossos meios técnicos e humanos. Finalmente *Pertinência* porque se trata de uma questão cujo registo procura inserir na investigação um carácter cor relacional e de algum modo exploratória por ser ainda o tema pouco conhecido [Conde, Román, 2005: 54].

4.3.4 Hipóteses

Em relação directa com a pergunta de partida estão as nossas hipóteses de trabalho. “Uma definição simples de hipótese é a de que é a resposta previsível a uma pergunta de investigação” [Punch *apud* Robson, 2002: 65]. Para Kerlinger [1980] as hipóteses são enunciados conjecturais das relações entre variáveis. Este autor considera que hipóteses e problemas são semelhantes mas enquanto o problema é uma sentença interrogativa a hipótese é uma sentença afirmativa. As hipóteses podem derivar da observação em que se parte do geral para o particular [hipótese indutiva] ou do particular para o geral, ou seja uma teoria que pretende estabelecer previsões [hipótese dedutiva] [Deshaies, 1997; Kerlinger, 1980, Punch, 2005]. As hipóteses são segundo Conde e Ramón, [2005] formuladas de várias formas: por oposição; por paralelismo; por causa-efeito; por recapitulação, ou por interrogação. A dialéctica entre a hipótese e o problema pode trazer novos problemas, mas é esta relação que faz o conhecimento progredir. Para Soriano [1989] por vezes isto até significa que as hipóteses possam ser formuladas antes de uma total revisão da problemática a abordar.

A formulação da hipótese é de suma importância para o decorrer da investigação já que permite conduzir a pesquisa e garante uma explicação do problema.

Uma hipótese devidamente formulada terá validade porque é susceptível de ser verificada e de responder à pergunta de partida., sendo por isso de grande importância para qualquer investigação [Deshaies, 1997: 271-273].

Assim a nossa hipótese é: **A utilização de elementos humorísticos melhora os resultados em exames de alunos do 4º ano de Comunicação da Escola Superior de Educação da Guarda.** Com esta hipótese procuramos responder de forma mais específica à pergunta de partida e como se trata de partir do geral para o particular, consideramos a hipótese do tipo indutivo. Se seguirmos a fórmula de Conde e Ramón encaramos que é uma hipótese formulada por causa-efeito de variáveis [se A, então B]. A nossa hipótese tem também uma componente estatística que supõe uma hipótese nula [Pereira, 2004], que será: **A utilização de elementos humorísticos não melhora os resultados em exames de alunos do 4º ano de Comunicação da Escola Superior de Educação da Guarda.**

4.3.4 As variáveis

A nossa, ou as nossas hipóteses existem para confirmar relações, a existência, a alteração ou a explicação de variáveis. “as variáveis constituem os elementos básicos as hipóteses já que estas se constroem sobre a base de relações entre variáveis referentes a determinadas unidades de observação” [Conde, Ramón, 2005: 60]. Variável é uma unidade de observação que, como o nome indica, “varia”. Pode ser numérica [idade, percentagem, temperatura] mas também pode ser um conceito [estado civil, posição política], ou constructo. [Kerlinger 1980]. Este autor distingue ainda duas definições de variável: a constitutiva - a definição do conceito, e a operacional - uma visão mais abrangente do conceito que implica o conhecimento para a manipulação ou alteração dessa variável²⁹. De algum modo encontramos paralelismo nesta designação em Almeida e Pinto [1976] que consideram as variáveis como classificatórias e operacionais. Entre as várias categorizações possíveis para as variáveis, Conde e Ramón [2005] dividem-nas em variáveis Gerais [população, nível económico, vida política e associativa, trabalho] Intermédias [mortalidade, desenvolvimento industrial, participação política, condições de trabalho] ou Indicadoras [taxa de fecundidade, consumo de energia por habitante, voto nas últimas eleições, tempo de deslocação para

²⁹ O exemplo dado por Kerlinger é a Inteligência. Além da definição do conceito, constitutiva, a forma de a medir através de um teste de QI ou das notas escolares encerram a sua definição operacional e são como um manual para o investigador.

o local de trabalho...]. Há uma dinâmica de movimento do geral para o particular. As variáveis podem também ser classificadas pela posição que ocupam na investigação. Assim, temos variável Independente, Dependente e de Controlo. A Variável independente é aquela que irá provocar uma alteração de uma outra variável sendo esta a dependente. “A variável independente é o antecedente; a variável dependente é o conseqüente” [Kerlinger, 1980: 24] A variável de controlo funciona como forma de eliminar os efeitos indesejados na variável dependente. [Pereira, 2004]. Deste modo, o desenho das variáveis do nosso estudo é:

Variável Independente: Elementos humorísticos ligados à matéria [*cartoons*, imagens, sons] em suporte multimédia e em suporte verbal [histórias, exemplos]. Esta variável é a que terá a responsabilidade de “agir”.

Variável Dependente: Classificação nos exames dos alunos de Comunicação do Ensino Superior. Será a variável a ser modificada, alterada.

Variável de Controlo: O mesmo agente educativo. Com esta variável pretende-se eliminar os eventuais problemas provocados na variável dependente.

A escala da nossa variável independente é do tipo nominal, já que se constitui por atributos qualitativos [Pereira, 2004; Conde, Ramón 2005;]. A dependente tem um carácter estatístico intervalar, [Pereira, 2004; Almeida, Pinto; 1976] já que a observação se manifesta por meio numérico, a classificações nos exames, num intervalo definido: de 0 a 20 valores.

4.3.5 A Amostra

É frequentemente impossível estudar os fenómenos sociais em toda a sua amplitude, ou seja, abrangendo todos os sujeitos que lhe estão ligados. Porque isso seria uma tarefa sem viabilidade prática, os investigadores escolhem uma amostra. Em vez de se observarem todos os indivíduos, selecciona-se um conjunto deles que deverão ser representativos do total. A isto chama-se Amostragem ou Amostra. [Babbie, 2005: 185; Kerlinger, 1980;]. A validade da Amostra é de grande interesse na prossecução de um estudo. O nível de confiança da amostra, ou seja, o erro que o investigador está disposto a aceitar nos resultados do estudo, deve ser elevado ainda que o intervalo de confiança, ou seja a precisão da amostra, possa ser relativamente alto por questões de carácter operacional [Rea, Parker, 2000]. Quanto maior for a amostra menor será incerteza do investigador. Há vários critérios para a selecção da amostra consoante o tipo de pesquisa que se faz.

Distingamos dois tipos de amostra: Probabilística e não probabilística. No primeiro caso, a selecção dos sujeitos é aleatória e qualquer sujeito da população pode ser seleccionado para ser observado. Habitualmente é um tipo de amostra que se revela representativa da população [Pereira, 2004; Foreman, 1991]. No caso da amostra não probabilística, os sujeitos são seleccionados e a representatividade em relação ao universo da população diminui [Foreman, 1991]. Deste modo, a generalização dos dados não pode ser feita uma vez que a amostra vale apenas por si só. [Rea, Parker: 2000]. Todavia não devemos esquecer que a amostra não-probabilística tem a vantagem de em muitas ocasiões ser mais conveniente para o estudo e de nem sempre a representatividade da amostra ser o âmago da questão: “A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga: não se deve confundir cientificidade com representatividade. Para conhecer melhor grupos ou sistemas de relações não é forçosamente pertinente, em termos sociológicos, estudá-los como somas de individualidades” [Quivy, Campenhoudt, 1992: 163]. Neste sentido, e por razões de exequibilidade e oportunidade optámos por uma amostra não-probabilística de carácter intencional, podendo considerá-la também como uma amostra *cluster* [Babbie, 2005; Black, 1999] por ser um conjunto de indivíduos de uma instituição com vários tipos de grupos ligados entre si. Os alunos foram escolhidos pelo investigador já que se tratava da sua turma de alunos do ano lectivo 2005/2006 do 4º ano de Comunicação e Relações Públicas. A validade do estudo fica afectada pelo tipo de amostra e no nosso caso devemos excluir a validade externa e termos em consideração as validades interna, de constructo e ecológica [Pereira, 2004]. A nossa amostra:

Amostra: 28 alunos do 4º ano de comunicação. Divididos em dois grupos de 14. Um experimental e outro de controlo.

A turma era constituída por dois grupos de 14 alunos da Cadeira de Atelier de Comunicação com horários diferentes e a definição do grupo experimental e de controlo foi feita através de sorteio levado a cabo pelo investigador.

4.3.6 Desenho Metodológico

Sendo que a nossa hipótese se centra nos resultados dos exames dos alunos, tornando-a de carácter estatístico, pensamos que o modelo central da nossa investigação foca o Paradigma Positivista resultado de uma Investigação Quantitativa. “investigação quantitativa é explicar um fenómeno recolhendo dados numéricos que são analisados usando métodos matemáticos” [Aliga Guderson, apud, Muijs, 2004: 1]. O método

quantitativo usa dados numéricos enquanto o método qualitativo usa dados não numéricos. Contudo, e apesar de à primeira vista serem duas abordagens incompatíveis, a verdade é que são as duas faces da mesma moeda, podendo ser complementares [Muijs, 2004: 5; Black; 1999]. Por entendemos que esta união de esforços é possível e útil à nossa investigação propomos a recolha de informações complementares através de uma grelha de observação e de duas entrevistas de modo a podermos ter uma visão mais aprofundada do fenómeno do humor da educação.

O nosso trabalho contou com um processo de observação participante. Este tipo de observação significa que o investigador se envolve directamente com os grupos analisados apontando e interagindo com os participantes. [Almeida, Pinto, 1976; Deshaies, 1997]. No nosso caso a participação do investigador revelou-se essencial por questões operacionais dado que a utilização de elementos humorísticos na sala de aula, pela sua complexidade e dificuldade de apresentação tornariam a função muito difícil para outro agente educativo fora do processo. Da mesma forma, a concepção do exame final foi feito por nós. Por outro lado, ao recorrermos a uma grelha de observação e a duas entrevistas, exemplos clássicos de observação-participante, [Chaves, 1992; Almeida Pinto, 1976] deixa claro que o envolvimento do investigador no processo é forte. Moreira considera que a observação participante tem como resultado um relato etnográfico com apontamentos detalhados do dia-a-dia. [2002: 52]. Tal foi o caso.

O ser humano enquanto ser social não se resume a números e os instrumentos de análise qualitativa que usámos, entrevista e observação através da construção de uma grelha e de notas de campo, são úteis, assim como algumas interpretações e análises [Aires, 2004]. Neste sentido, o nosso trabalho não tem apenas um objectivo numérico mas também pretendemos uma interpretação qualitativa com as dimensões que lhe são inerentes. Thomas [2003] define o método qualitativo como aquele que procura tipos de características de pessoas e eventos que não são mensuráveis. Assim, concebemos a nossa investigação como sendo focada em resultados quantitativos ainda que no processo de estudo estejam contemplados instrumentos qualitativos.

Este estudo tem um desenho quase-experimental: os grupos foram seleccionados e por isso exige cuidados na análise dos dados [Pereira, 2004]. O investigador não pode pôr em prática a verdadeira aleatoriamente na escolha da exposição dos dados ou da composição das turmas [Cohen, 2000]. As utilizações de um estudo quase-experimental podem ser fundamentadas assim: “Quando na falta de uma aleatoriamente, se deseja verificar os efeitos de, digamos, métodos de ensino num ambiente académico, drogas na

pressão sanguínea, e por aí adiante é útil definir o desenho como quase-experimental” [Pedhazur, Schemlkin, 1991: 278]. O estudo foi levado a cabo com pós-teste aos dois grupos mas o com o tratamento a ser aplicado apenas ao grupo experimental como podemos ver no quadro abaixo.

14 elementos Grupo experimental	Tratamento	Resultados
14 elementos Grupo de controlo	Sem tratamento	Resultados

Quadro 2 Desenho de actuação

4.3.7 Instrumentos operacionais

Desde logo o nosso trabalho deveria versar sobre um tema de ensino. Das 3 temáticas anuais da cadeira de Atelier de Comunicação ministrada por nós, Como Falar em Público, Técnicas de Negociação e Comunicação Radiofónica decidimos colocar em prática o nosso estudo nesta última. Porquê? Sendo o nosso curso o mestrado Comunicação Educacional Multimédia, parece-nos que é a opção mais indicada. A rádio vive uma era de digitalização tanto nos seus meios de produção como nos meios de difusão e, por isso, os instrumentos informáticos de que ela faz uso tornam-na numa das formas de comunicação multimédia mais actuais e abrangentes.

O advento Digital Áudio Broadcasting [DAB] implica uma nova concepção deste meio de comunicação. A qualidade digital, que já existe na produção, passa também a ser uma realidade na transmissão com a abolição das frequências e a possibilidade de termos acesso a qualquer rádio através da Internet. [Fries, Fries, 2005]. A digitalização permite ainda uma redução nos custos e uma capacidade de produção radiofónica “democratizada”. Assim, torna-se mais fácil produzir e seleccionar conteúdos radiofónicos. [Hoeg, Lauterbach, 2003]. O meio de comunicação radiofónico é de grande importância para os comunicadores do Século XXI pela facilidade e expansão deste meio de massas. O curso de Comunicação e Relações Públicas não se destina a formar jornalistas mas sim profissionais da comunicação que tanto poderão trabalhar numa rádio como animadores [e também jornalistas] como numa empresa que se sirva de uma rádio interna ou de uma rádio pela Internet para editar e divulgar a sua

informação. Mesmo que assim não seja, o profissional de Relações Públicas deve conhecer todos os meios de comunicação social de modo a saber agir quando precisa de estar em contacto com eles.³⁰ Na Internet, sites como *O Cotonete*³¹ ou aplicações como a *Box Net*³² permitem aos utilizadores criarem uma rádio *on-line* fazendo o *upload* dos seus ficheiros sonoros. Com alguma imaginação, qualquer indivíduo, empresa ou instituição pode colocar na sua página de Internet uma rádio própria com entrevistas, notícias e outros conteúdos previamente gravados. Para garantir uma emissão continuada e em directo será necessário dispor de um servidor próprio para transmissão [Fries, Fries, 2005].

O programa do nosso módulo de Comunicação Radiofónica consiste em duas vertentes essenciais. Numa primeira etapa ensinam-se os princípios e características do som e do canal radiofónico assim como as regras da linguagem radiofónica. Na segunda fase os alunos são ensinados a editar os elementos sonoros nos meios informáticos seleccionados para o efeito: os programas *Sony Sound Forge* e *Sony Vegas*³³.

Deste modo, na primeira fase do módulo que versou na contextualização teórica do tema a ensinar, usámos como recurso visual uma série de Diapositivos em *Power Point*. Este programa informático permite a inclusão de elementos multimédia: som, imagem, texto; vídeo. Para explicarmos os conceitos ligados à linguagem radiofónica usámos o mesmo conjunto de diapositivos para os dois grupos mas com uma diferença: No grupo de controlo usámos imagens e sons que considerámos “neutros” para ilustrar os conceitos e no grupo experimental usámos imagens, sons e *cartoons* humorísticos tendo em vista o mesmo efeito. Durante a nossa exposição fomos contando histórias humorísticas ligadas à rádio no grupo experimental e histórias mais descritivas no grupo de controlo. Apenas quando falámos nas *gaffes* radiofónicas contámos as mesmas duas histórias humorísticas nos dois grupos. No quadro 2 apresentamos um exemplo do ensino dos conceitos nos dois grupos. Depois desta contextualização passámos às salas de informática. Para ensinar os alunos a utilizar os programas informáticos de edição de som, fornecemos ao grupo de controlo um conjunto de sons radiofónicos sem registo humorístico. Abastecemos o grupo experimental com uma série de anúncios


³⁰ Os meios de comunicação e a sua relação com os profissionais de RP são tratados por autores como Claire Austin, [1992], *As relações Públicas com Sucesso*, Lisboa: Editora Presença; Bertrand Canfield [1991]; *Relações Públicas*; São Paulo: Pioneira; ou Herbert e Peter Lloyd [1988] *Relações Públicas-técnicas de comunicação no desenvolvimento da empresa* Lisboa: Editorial Presença



³¹ Disponível em <http://cotonete.clix.pt/>

³² Disponível em <http://www.box.net/>

³³ O programa Sound Forge é particularmente útil na captação de som, tratamento e mistura, enquanto que o programa Vegas se dirige especialmente ao alinhamento final das peças.

humorísticos e também de uma colectânea de *gaffes* radiofónicas engraçadas. Nesta fase do trabalho, e quando ambos os grupos já haviam praticado bastante, demos liberdade criativa para que fizessem uma edição sonora livremente. Durante todo o estudo não revelamos aos alunos que o estávamos a realizar para que não fossem influenciados pelos dados ou pelo investigador.

<p>Grupo experimental</p>	<p>Conceito: Intensidade sonora</p>	<p>Apresentação:</p> <p>130 DB - Dor</p> 
<p>Grupo de Controlo</p>	<p>Conceito: Intensidade sonora</p>	<p>Apresentação:</p> <p>130 DB - Dor</p>

<p>Grupo experimental</p>	<p>Conceito: Ultra-Sons</p>	<p>Apresentação</p> <p>]Os ultra-sons [+ de 20 000 Hz] são característicos de animais como os morcegos</p> 
<p>Grupo de Controlo</p>	<p>Conceito: Ultra-sons</p>	<p>Apresentação</p> <p>]Os ultra-sons [+ de 20 000 Hz] são característicos de animais como os morcegos</p> 

Quadro 3 Exemplos de ilustração dos conceitos

4.3.7 Instrumentos de recolha de dados

Tal como refere a nossa hipótese, o resultado do exame final é o principal dado que pretendemos encontrar. Sendo assim após o tratamento houve a necessidade de elaborar um teste. Apesar de termos a consciência que não há uma avaliação pura e capaz de trazer todas as respostas [Burgess, R., 2000] pareceu-nos a forma mais adequada para retirar dados quantitativos já que obedecem a uma regra de classificação estatística. Os exames são as formas mais usuais de avaliação de aprendizagem dos conceitos e podemos considerá-los do ponto de vista da investigação uma forma de observação directa e, neste caso, participante. Kerlinger define teste como sendo “um procedimento sistemático no qual os indivíduos são colocados diante de um conjunto de estímulos construídos chamados itens aos quais reagem de uma forma ou de outra” [1980: 29] tem semelhanças com um inquérito por questionário [Quivy, Campenhoudt, 1992; Deshaies, 1997] e o desenho deve ser cuidadosamente realizado de modo a que se coloquem todos os participantes em igualdade psicológica [Conde, Ramón, 2005: 190]. Em contexto educacional, um exame tem a particularidade de além de ser um questionário ter uma função avaliativa sumativa. Por isso as perguntas devem ser preparadas de modo a que se identifiquem as funções e dimensões do programa de forma clara. As perguntas dos exames devem ser razoáveis, exequíveis e apropriadas [Rossi et Al. 2004]. O teste deve ser capaz de medir os progressos do aluno. [Cardinet, 1993]. Arends [2005] considera que os testes devem ter a qualidade de medir todos os objectivos da instrução, cobrir todas as tarefas da aprendizagem e ser válidos e fidedignos.

Tendo estes princípios em mente, o nosso exame foi constituído por duas partes. Uma escrita e uma em computador e foi aplicado aos 2 grupos simultaneamente tal como no trabalho de Ziv [1982]. A parte escrita teve a duração de uma hora e era constituída por 3 perguntas, a saber:

- 1- *Das características do Som, fale da intensidade e o tom* [**memorização**]
- 2- *Tendo em consideração a linguagem radiofónica, redija um spot dedicado ao curso de Comunicação e Relações Públicas.* [**criatividade/memorização**]
- 3- *Leia atentamente este texto e reformule-o de modo a ser mais correcto do ponto de vista radiofónico* [seguia-se um texto informativo sem qualquer respeito pelas regras básicas da linguagem radiofónica] [**resolução de problemas**]

Depois de terminada a parte escrita, os alunos dirigiram-se para uma sala com computadores e recebiam novo enunciado com as seguintes instruções

- 1- *Com os elementos sonoros da pasta “exame” elabore um programa de rádio*

2- *Nesse programa devem constar os elementos radiofónicos: Jingle, Pico, Spot, Malha.* **[criatividade, memorização e resolução de problemas]**

A estrutura do teste procurou ter em consideração tanto os critérios objectivos como a liberdade criativa dos alunos, algo que entendemos ser importante para a nossa investigação e para o ensino em geral [Ziv, 1982; Rocha 1988; Berk, 2002]. Tanto na elaboração do teste como na sua vigia e correcção procurámos limitar os chamados preconceitos do professor em relação à avaliação, nomeadamente procurando elaborar perguntas claras, atribuir uma classificação holística em algumas questões e reduzindo o efeito de expectativa. [Arends, 1995]. Em relação a este último ponto, o que fizemos [e o que fazemos habitualmente] foi corrigir os exames sem saber o nome dos alunos. Conhecendo-os e sabendo a qual dos grupos pertenciam, o tipo de trabalho que costumavam efectuar, personalidade e limitações seria fácil criar expectativas em relação aos alunos. A subjectividade na avaliação, não pode contudo, ser afastada deste processo.

Outra forma de recolha de informação foi uma grelha estruturada de observação. Uma grelha de observação estruturada faz parte da observação directa do investigador que neste caso é participante. Uma grelha estruturada implica a categorização e, no nosso caso, trata-se de uma grelha descritiva [Ghiglione, Trognon, 1987] em que contámos o número de situações humorísticas durante as aulas e ao longo do estudo. Esta é uma das formas de medição que Conde e Ramón [2005] apontam, sendo a outra a ocorrência ou não de um determinado fenómeno. Kerlinger [1980] acredita que apesar de haver formas de interpretação diferentes, o observador humano tem a qualidade de saber distinguir quais os comportamentos observados que interessam e os que não interessam relacionando-os e compreendendo-os.

	Nº de situações humorísticas			
	1-5	5-10	10-15	+ 15
Grupo experimental Aula nº __1__ Dia 27/04/2006			15	
Grupo de controlo Aula nº __1__ Dia 27/04/2006	1			

Quadro 4 Grelha de observação Estruturada

Levámos também a cabo uma observação sistémica não estruturada. Observámos comportamentos, atitudes, realidades, problemas e acontecimentos anotando-os num pequeno bloco de notas para posterior análise. Este tipo de observação que Aires [2004] designa de anotações de campo, podem ter a particularidade de se extrapolar em notas teóricas e notas metodológicas. Observar e anotar estes factos permite ao investigador dispor regularmente de novos dados que ajudam a continuação do estudo [Ghiglione, Trognon, 1987: 54].

Finalmente levámos a cabo duas entrevistas. As entrevistas são formas de recolha verbal de dados e constituem um preciso aliado na investigação. Quivy Campenhoudt [1992] consideram que, correctamente conduzida, uma entrevista permite ao investigador recolher informação muito importante para a reflexão. Almeida e Pinto pautam por uma opinião semelhante acrescentando: “É possível afirmar que, em princípio, quanto maior for a liberdade e a iniciativa deixada aos intervenientes na entrevista, quanto maior for a duração da entrevista, quanto mais vezes se repetir, mais profunda e mais rica será a informação recolhida[...]”[Almeida, Pinto, 1976: 100]. Noutro registo, Foddy [1996] aconselha a que sejam tidas em consideração as limitações contextuais e comunicativas das recolhas verbais como a entrevista considerando-a porventura um processo sobre o qual recaem justas dúvidas acerca da validade e fiabilidade na pesquisa científica. Voltando a Almeida e Pinto, também estes autores colocam dúvidas acerca da generalização dos resultados de uma entrevista já que esta está centrada na pessoa do entrevistado Kerlinger considera que apesar de cara e de consumir bastante tempo, a entrevista pode ser o único meio de recolher certas informações mas que deve ser cuidadosamente preparada. Afirma mesmo que preparar

uma entrevista é uma “arte de alta engenharia” [Kerlinger, 1980: 350] Conde e Ramón [2005] definem como funções da entrevista a capacidade de obter informações acerca das entidades comunicativas, a facilitação da análise dedutiva e indutiva e o conhecimento dos aspectos da conduta comunicativa. [Flick, 2006] aponta a importância de a entrevista responder aos aspectos específicos da investigação, o seu alcance e da profundidade.

Há vários tipos de entrevista. Conde e Ramón [2005] referem-se a entrevistas estruturadas e não estruturadas. As primeiras obedecendo a critérios de conteúdo, de ordem e de pautas normativas. O investigador limita-se a transpor para a troca verbal de impressões aquilo que está previamente definido. Pelo contrário as entrevistas não estruturadas centram-se numa maior liberdade dos intervenientes tanto numa entrevista em profundidade e focada [Almeida, Pinto, 1976; Flick, 2006, Quivy, Campenhoudt, 1992] na qual se testam hipóteses; como numa entrevista não directiva que pode ser inclusivamente um monólogo da parte do entrevistado. Quivy, Campenhoudt entendem que a entrevista que mais convém às ciências sociais é a semi-estruturada em que algumas questões são previamente preparadas mas dando liberdade ao entrevistador para alterar o processo se assim entender mais eficaz. Neste sentido é importante usar os dois tipos de perguntas: abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem ao entrevistado falar livremente e dar ao entrevistado uma ideia mais precisa dos conhecimentos que o tem acerca do tema. Por outro lado as perguntas fechadas têm a qualidade de ser precisas e facilitar a comparação entre indivíduos [Foddy, 1996; Flick, 2006, Quivy Campenhoudt, 1992,]. Por ser um processo “vivo” de recolha de dados [Deshaies; 1996] a personalidade dos entrevistadores e entrevistado é transversal a todo o processo fazendo com que não haja fórmulas ou definições para a conduta 100% correcta numa entrevista [Conde, Ramón 2005].

A nossa entrevista destinou-se a recolher mais informações dos alunos submetidos ao tratamento no grupo experimental. Escolhemos entrevistar duas alunas. Das nossas notas de campo decorrentes da observação participante detectamos duas alunas com personalidades e atitudes diferentes em relação às aulas. Uma com uma atitude que consideramos alegre, sempre disposta a rir com os elementos humorísticos que colocávamos à sua disposição; e outra com uma atitude mais “séria” rindo pouco e limitando-se a cumprir o que lhe era pedido. Da nossa observação estes eram os “extremos” em termos atitude perante o estilo de ensino que propomos para este estudo. A entrevista decorreu na Rádio da Escola [ESEG FM] de modo a cumprir dois

objectivos: O registo áudio da conversa e a apresentação de alguns elementos previamente dados nas aulas num contexto radiofónico. Procurámos seguir os conselhos de Foddy [1996] formulando claramente as questões, fornecendo quadros de referência, e tendo em consideração os problemas ligados à memória. Além disso, pretendemos colocar em prática as recomendações de Ramón e Conde [2005] de estabelecer uma conversa amigável e não intimidante favorecendo sempre o fluxo do diálogo.

As perguntas desta entrevista semi-estruturada e com perguntas abertas, semiabertas e fechadas, incidiram sobre a temática do humor, partindo do geral para o particular: saber se as entrevistadas se consideravam divertidas e que tipo de humor preferiam para depois entrarmos na temática do humor na sala de aula e finalmente colocando questões acerca das nossas aulas acerca das expectativas e dos resultados obtidos.

4.3.8 Instrumentos de análise de dados

Para analisar os dados recolhidos e no sentido de confirmar ou infirmar a nossa hipótese impõe-se uma análise quantitativa recorrendo a dados estatísticos. Usaremos a estatística descritiva, expondo os dados com descrições numéricas e medidas de tendência central [média, mediana] e de dispersão [desvio padrão] [Pereira, 2004]. Se assim se justificar, a utilização da estatística inferencial que procura confirmar as hipóteses e transpor para a população as conclusões será feita através de testes não paramétricos.

Por outro lado, e por termos recorrido a métodos de recolha de informação qualitativos, sobressai a importância da análise desses dados [Flick 2006: 358] apresenta os diversos métodos de análise de dados na investigação qualitativa. Este tipo de investigação é bastante flexível permitindo ao investigador juntar novas peças ao puzzle até bastante tarde, nomeadamente na análise [Charmaz, 2006]. As categorizações feitas a partir da investigação qualitativa vão, em última instância, possibilitar ao investigador teorizar sobre os dados. Depois da organização dos dados é possível apresentá-los e derivá-la para métodos disciplinares [Deshaies, 1997]. Para isso recorramos novamente a Charmaz que aponta as condições para uma boa interpretação dos dados qualitativos: Recolher dados em número suficiente acerca do grupo a estudar e do contexto; verificar se há informação escondida; saber se os dados têm uma validade temporal; que tipo de categorização se pode fazer e se há a possibilidade de fazer comparações. [2006: 18-19].

Acreditamos que as nossas observações complementares [notas de campo, entrevista, análise de características textuais nos exames] nos permitirão ter uma ideia mais fidedigna deste processo.

Capítulo V **Resultados**

5.1 Apresentação dos dados

Eis-nos chegados à fase decisiva do nosso projecto. A apresentação dos dados obtidos no nosso estudo. Tendo em conta os dados que recolhemos são, não só do tipo quantitativo, mas também qualitativo, vamos apresentá-los separadamente para melhor identificação dos resultados. A apresentação dos dados é forçosamente um ponto de passagem em qualquer investigação mesmo que não seja o ponto de chegada e a sua importância é reconhecida [Aires, 2004; Quivy, Campenhoudt, 1992;]. Deshaies [1997] considera-a mesmo como a fase mais importante da investigação.

5.1.1 Dados quantitativos

A nossa hipótese estatística pedia dados numéricos. Sendo assim, os resultados do exame feito aos alunos são o dado que consideramos mais relevante pois será ele que permitirá confirmar ou infirmar a nossa hipótese. Com a generalização do uso do computador, a análise estatística tornou-se importante e útil na divulgação e interpretação, e ao apresentarmos os dados de várias formas estatísticas e gráficas favorecem a sua interpretação [Quivy, Campenhoudt, 1992]. O método que vamos usar para expor os dados quantitativos inclui estatística descritiva [Aires, 2004; Punch 2005; Deshaies, 1997; Moreira; 2002]. Dentro da estatística descritiva teremos em consideração as medidas de tendência central e as de dispersão [Rea, Parker, 2000]. Dispensaremos considerações acerca dos computadores e sobre a sua importância, neste processo, algo que seria pertinente há 25 ou 30 anos atrás mas que hoje se tornou desnecessário pela sua evidente preponderância.

Depois da correcção dos 28 testes apuraram-se os seguintes dados: numa escala de 0-20 o grupo experimental registou um nível de resultados superior em media ao grupo de controlo. 12,33 contra 11,39, sendo que na parte teórica [8 valores] a média foi de 4,65 para o grupo experimental e 4,50 para o grupo de controle. Na parte prática [12 valores] mais uma vez as médias do grupo experimental foram superiores: 7,67, contra 6,92. A classificação mais alta no grupo experimental foi de 16,1 e no grupo de controle 15,4. A classificação mais baixa foi de 9,1 e 7,7 respectivamente. Na parte teórica a nota mais elevada no grupo experimental foi de 6,2 e no grupo de controlo foi de 5,9. A nota mais baixa no grupo experimental cifrou-se nos 2,9 e no grupo de controlo nos 3,4. Já na parte prática, a nota mais elevada do grupo experimental foi de 11 e de 10 no grupo de controlo. A classificação mais baixa foi de 4,5 e 3,5 respectivamente.

Em termos comparativos constatamos que o grupo experimental se afasta mais do grupo de controlo na parte prática com um grau de eficácia na classificação de 63% contra 58%. Na parte teórica a diferença foi bastante menor: 58% para 56%.

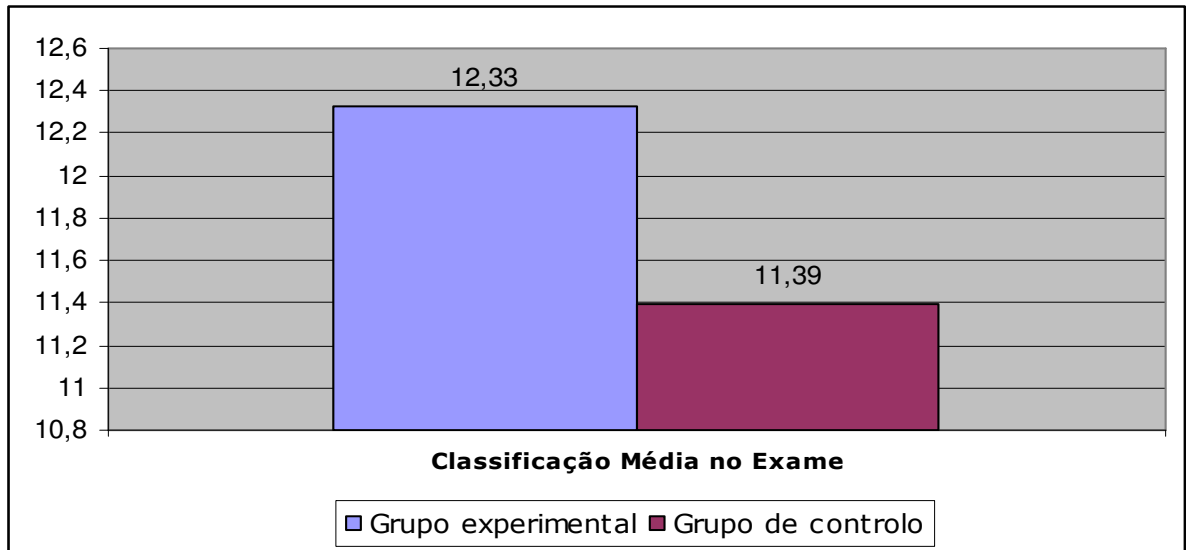


Gráfico 1 **Classificação Média no Exame**

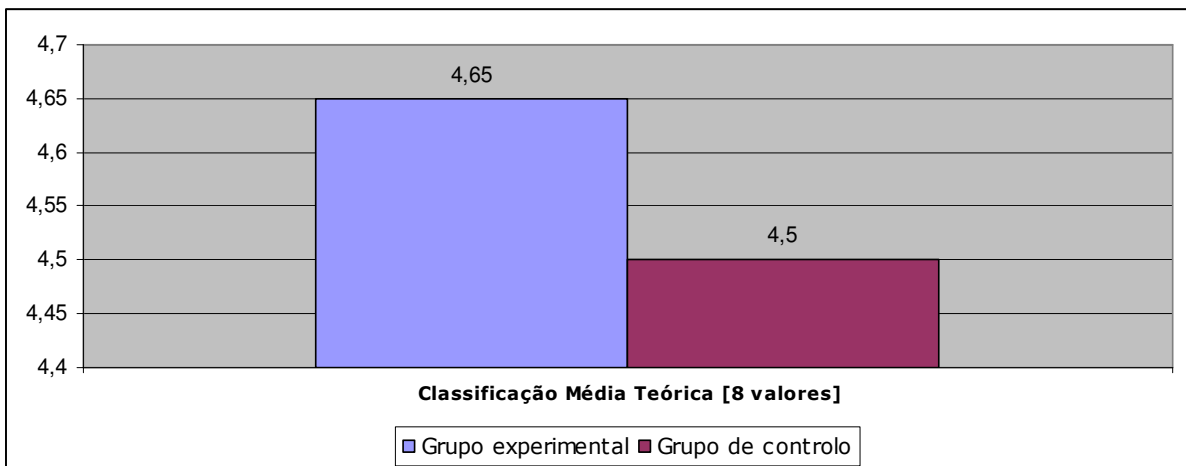


Gráfico 2 **Classificação Média Teórica**

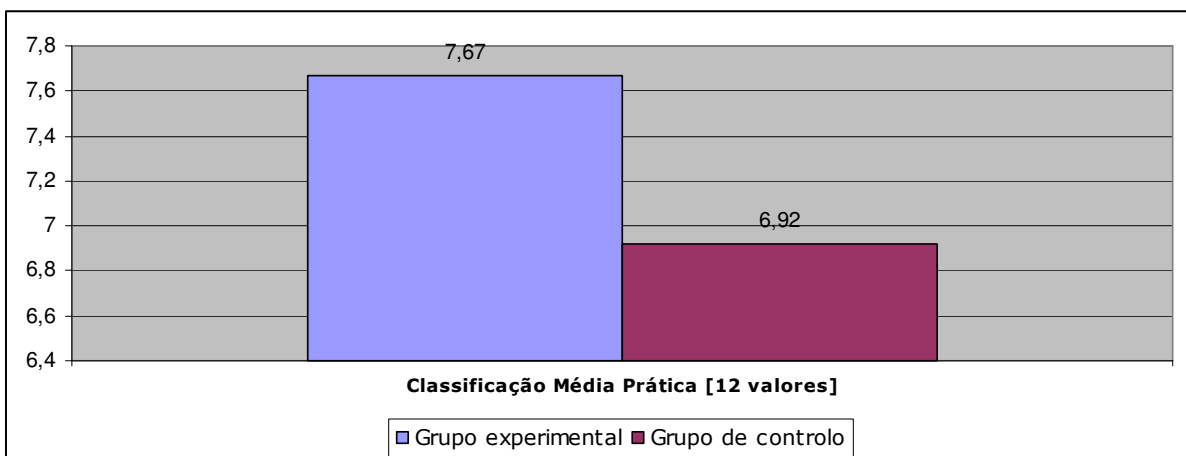


Gráfico 3 **Classificação Média Prática**

A mediana do grupo experimental é de 12,5 e do grupo de controle de 10,9. O desvio-padrão deste estudo para o grupo Experimental é de 2,49 enquanto que para o grupo de Controle é de 2,38.

Outro dado que achámos importante apurar foi a ordem de entrega dos exames. Constatámos que os elementos do grupo de controle, em média, terminaram ambas as partes do exame antes que os do grupo experimental. Na parte teórica, os 5 primeiros alunos a terminar o exame eram do grupo de controle e dos 10 primeiros alunos a entregar a prova, 7 eram do grupo de controle, 2 do grupo experimental³⁴. Na parte prática cenário idêntico: os primeiros 7 a terminar eram do grupo de controle e 8 dos dez primeiros alunos a entregar a prova eram deste grupo e apenas 2 do grupo experimental.

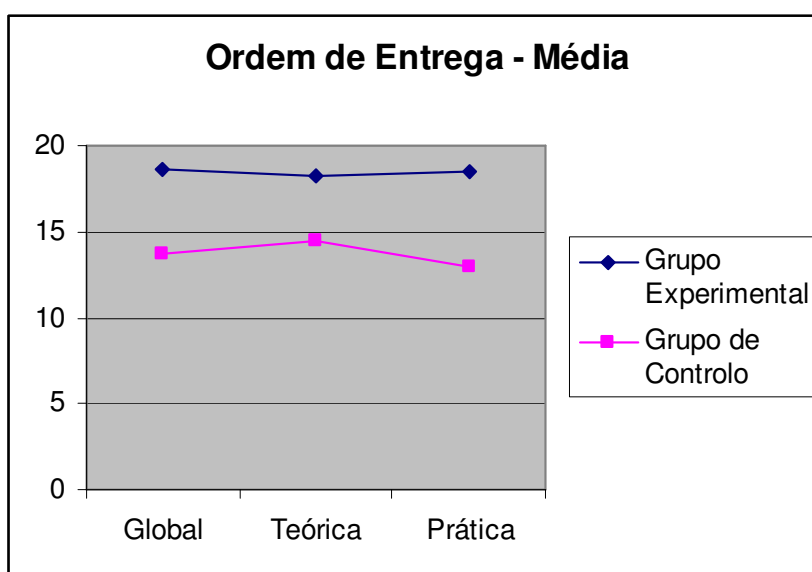


Gráfico 4 **Ordem de entrega dos exames - média**

Durante as aulas os momentos de humor foram sempre maiores no grupo experimental ao longo das semanas que durou o módulo totalizando 12 horas de aulas para o grupo experimental e 11 no grupo de controle. Os momentos humorísticos com manifestações de risos e sorrisos por parte dos alunos, foram sempre superiores a 5 no grupo experimental e no grupo de controle apenas numa aula houve 2 momentos humorísticos ligados à explicação da matéria. O número total de episódios diverge de modo visível.

³⁴ O restante elemento fazia parte de um grupo de 4 alunos que também fizeram exame mas que não fizeram parte de nenhum dos grupos do estudo por não terem frequentado as aulas.

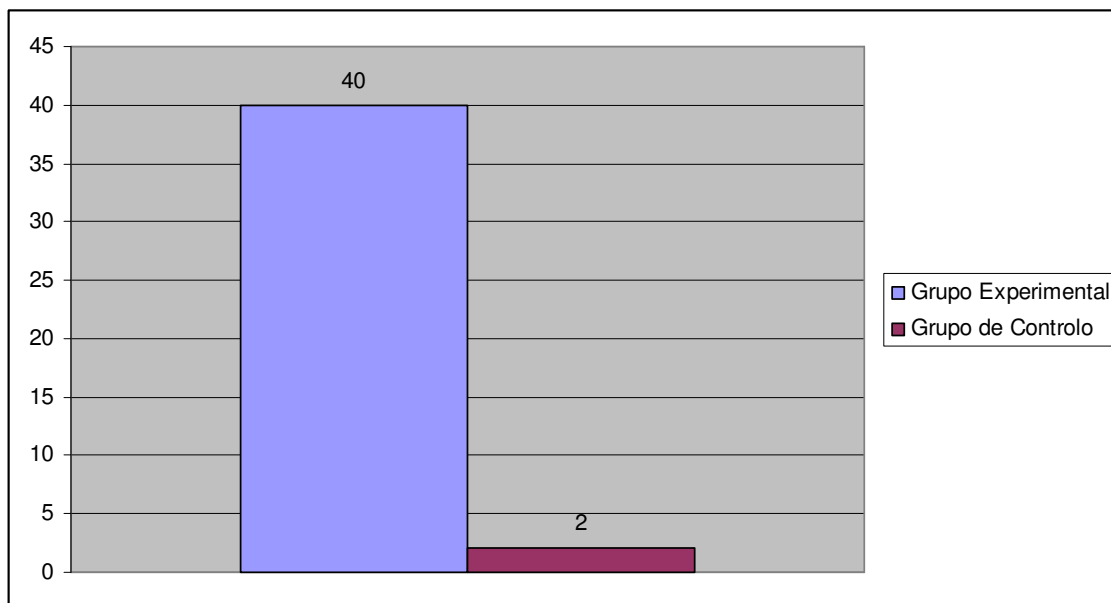


Gráfico 5 Número total de situações humorísticas

5.1.2 Dados Qualitativos

A apresentação dos dados qualitativos de uma investigação pode ter uma função ilustrativa ou uma função da criação de um ensaio ou teoria [Flick; 2006]. No nosso caso a apresentação será feita de modo descritivo numa primeira fase de modo a que possamos fazer uma análise posteriormente.

Os dados qualitativos obtidos servirão para complementar a informação qualitativa. A **grelha estruturada de observação** que apresentámos no capítulo anterior e cujos resultado quantitativos acabámos de apresentar, forneceu-nos também um conjunto de informações qualitativas. Procurámos anotar apenas os momentos humorísticos ligados à explicação e ilustração da matéria. Outras situações risíveis, não foram consideradas ainda que tenham contribuído para um bom ambiente na sala de aula. Tivemos particular atenção à qualidade do sorriso e do riso, nomeadamente tendo em conta a linguagem não verbal do riso. Não nos interessa riso irónico ou de desprezo, inidentificáveis por algumas características corporais que os indivíduos deixam transparecer inconscientemente, como a forma do olhar, das sobrancelhas ou postura de ombros. [Weil, Tompakow, 2002 47-51]. Por regra, pareceu-nos que o riso e sorrisos enquanto manifestações exteriores da percepção dos elementos humorísticos, foram francos e mostrando surpresa agradável.

As **nossas notas de campo** foram igualmente fonte de dados qualitativos que consideramos de relevância. Durante as aulas teóricas, o grupo experimental foi sempre

mais participativo e barulhento. Por isso, a explicação e discussão dos conceitos prolongaram-se por mais tempo. O grupo de controlo mostrou-se menos participativo nas aulas teóricas, fazendo silêncio e de vez em quando mostrando sinais de aborrecimento como olhar apático ou distraído, inclinação e distensão na cadeira, suspiros [Weil, Tompakow, 2002, 128-129]. Deste modo, as aulas teóricas foram mais curtas no grupo de controlo dado que a sua participação mais limitada fazia com que o professor terminasse a sua exposição mais cedo.

Nas aulas práticas, constatámos que os elementos do grupo de controlo demoraram mais a fazer os mesmos exercícios. O grupo experimental terminou, normalmente, os exercícios nos programas informáticos mais depressa. Assim, as aulas práticas no grupo experimental foram mais curtas e no grupo de controlo mais longas. O grupo experimental revelou-se mais interactivo entre si nas aulas práticas. O riso de um elemento do grupo fez frequentemente os outros pararem o seu trabalho, rirem e tentarem conhecer a razão dos risos do colega. Deste modo, quando acabavam de fazer os exercícios, os alunos trocavam impressões e verificavam os resultados uns dos outros. Como consequência, muitas foram as ocasiões em que se ajudaram tirando dúvidas, conversando e produzindo momentos de humor entre si. Isto fez com que a sala de aula se tornasse barulhenta e, por vezes, de difícil controlo apesar de os alunos trabalharem com *head phones*.

Considerando as definições de criatividade vistas anteriormente, em que, genericamente ser criativo é criar algo de novo e enveredar por um pensamento divergente [Darntall, 1994; Kaufman, 2006; Moron, 2004], o grupo experimental mostrou-se muito mais aberto a novas experiências e a caminhos diferentes na realização dos exercícios. O grupo de controlo foi sempre menos imaginativo, levando a cabo as tarefas com poucas variações e interagindo pouco entre si. A sala de aula era um local silencioso. As regras de trabalho foram mais acatadas e cumpridas pelos alunos do grupo de controlo do que do grupo experimental.

As **entrevistas** que levámos a cabo conduzidas a duas alunas do grupo experimental que designaremos por L. e J.³⁵ foram gravadas e podemos retirar alguns dados contextuais. As entrevistas foram feitas algum tempo depois do final das aulas, mais precisamente 2 meses após. A aluna J. foi a primeira a ser entrevistada. Como

³⁵ Havíamos dito anteriormente que a selecção das duas alunas se fez pelo critério da reacção aos elementos humorísticos utilizados e à sua aplicação no trabalho. A aluna L. foi a mais receptiva, criando, inovando, rindo e participando de forma entusiasta. A aluna J. revelou-se a menos impressionada com os mesmos elementos, interagindo e sorrindo pouco levando a cabo os exercícios de forma discreta.

havíamos dito anteriormente as perguntas partiram do geral para o particular, Começamos por perguntar se se considerava uma pessoa divertida. Hesitante, J. disse que sim, quando as circunstâncias o justificavam ainda que essa não fosse uma característica que as pessoas lhe apontem habitualmente. Falando de programas televisivos ou filmes disse que a sua personalidade prefere conteúdos que “façam pensar” como o filme *Relatório Minoritário*. Para a aluna J. uma exposição humorística e a sua pertinência numa aula é positiva ainda que dependa do seu estado de espírito e da forma como correu o dia. Quando a fizemos ouvir alguns dos registos que tinham sido usados durante as aulas e lhe perguntámos se ainda se recordava deles a resposta foi afirmativa, pronta e com um sorriso. J. confessou-nos que se riu das primeiras vezes que os ouviu mas que depois de algum tempo começam a “cansá-la”. A aluna J. declarou-nos que o uso de elementos humorísticos não é usual em outras disciplinas e que, se fosse professora provavelmente não usaria o humor por não fazer parte da sua personalidade. Quando confrontada com os elementos humorísticos usados na parte teórica recordou-se vagamente de uma das imagens humorísticas. J. considerou a matéria fácil ainda que tenha tido algumas dificuldades na parte prática por ser uma área nova. Definindo-se como alguém “exigente consigo própria” declarou que a motivação à entrada para as aulas no segundo semestre por vezes já não era tão elevada devido à carga de trabalho. A ansiedade em relação ao exame não foi elevada, embora nos tenha confessado que as classificações em ambas as frequências tenham sido uma “desilusão”. Desta entrevista apercebemo-nos que Rádio não é área de eleição de J. e que um factor externo à própria matéria [o facto de não ter ficado satisfeita com a nota do primeiro semestre] terá tido influência na motivação que a aluna revelou em relação à matéria sobre a qual se versou o nosso estudo.

A aluna L. respondeu também às nossas perguntas. A L. considera-se uma pessoa divertida, especialmente com os amigos. L. acha-se divertida e alegre porque “isto pode parecer um bocado mau, mas adoro gozar com as outras pessoas... mas num bom sentido!” L. diz-nos que procura ultrapassar os momentos menos bons com alegria e quando não está bem disposta as outras pessoas estranham porque normalmente é uma pessoa divertida. Em televisão L. gosta de ver séries de carácter humorístico na como *Futurama*, *Simpsons*, *Family Guy*,³⁶ assim como o *Dr. House* e *Donas de Casa desesperadas*. Em rádio L. referiu a rubrica, também humorística, *Há Vida em Markl*

³⁶ 3 séries animadas para adultos que apostam fortemente no humor incongruente e surpreendente satirizando a vida em sociedade.

da Antena 3 com o animador de rádio Nuno Makl. Pelo contrário, em filmes e livros, L. procura a surpresa e acção. Destacou o livro *o perfume*.

L. diz-nos que sempre gostou das escola embora considere que habitualmente foi a capacidade dos professores de lhe darem liberdade criativa que a fez sentir-se mais motivada para os estudos. Define o humor como uma sensação de bem-estar e que no caso das aulas a iniciativa do uso do humor deve partir do professor para que a simples interacção o faça despoletar. Acerca das aulas L. lembrava-se da matéria dada mas já não se recordava dos elementos humorísticos usados na parte teórica. Em relação aos registos sonoros na parte prática a memória estava mais viva até porque de tão engraçados eram repetidos fora das aulas em tom de brincadeira. L. sentia-se familiarizada com a temática *Rádio* e não teve dificuldades, principalmente na prática. A expectativa em relação às aulas costumava ser boa porque L. estava sempre à espera de algo diferente. A parte teórica causou mais dificuldades mas não encarou o exame com ansiedade. Ainda assim, ficou mais aliviada quando saiu da parte teórica e passou para a prática afirmando que gostou dos programas e de fazer umas “palhaçadas” tanto na escola como em casa em que o exame foi a “continuação do divertimento”.

À pergunta acerca da capacidade criativa, L. responde com o que o outros pensam. Sim, é uma pessoa criativa. É uma pessoa que tenta sempre ter novas ideias. Usou a criatividade também em Atelier de Comunicação principalmente nas peças radiofónicas e na frequência. L. pede mais prática nas aulas e maior disponibilidade dos professores para a criatividade. Se fosse professora ou tivesse uma profissão repetitiva, L. considera que teria que criar uma série de actividades e usar a criatividade para não deixar que fosse entediante para ela e para quem trabalhasse com ela.

5.2 Interpretação dos dados

Deshaies [1997] entende que a interpretação dos dados é a tarefa mais difícil e o aspecto mais crítico do trabalho e da exposição final do estudo. Veremos o que podem significar os dados apurados e como se interligam entre si. As informações quantitativas e qualitativas podem ser vistas como complementares ainda que uma perfeita sintonia possa ser difícil na análise [Flick 2006: 39-40].

Depois de expostos os resultados quantitativos do nosso estudo, parece-nos pertinente olhá-los de perto. Desde logo, os resultados que obtivemos vêm ao encontro com aquilo que esperávamos. Ou seja, **melhores resultados médios no grupo**

experimental do que no grupo de controlo. O desvio padrão é semelhante nos dois grupos e por isso podemos considerar a média dos resultados como um dado relevante e fiável [Punch, 2005]. Os dados quantitativos por serem mais rigorosos permitem-nos ver que as classificações mais elevadas em cada secção do exame são também do grupo experimental. No sentido meramente numérico, a nossa **hipótese** estatística colocada no início do estudo **confirma-se**. Porém a análise quantitativa não são apenas números, depende também da experiência do investigador assim como do contexto teórico [Pole, Lampard, 2002]. A nossa investigação revelou-nos alguns dados e limitações. O desenho quase-experimental, significando que não há uma garantia de aleatoriedade, dificulta a extrapolação da investigação, o tamanho da nossa amostra é igualmente pequeno, insuficiente do ponto de vista científico para garantir a representatividade da população e para uma inferência dos resultados, sendo que a nossa validade deverá ser considerada apenas de carácter interno e porventura de constructo [Pereira 2004]. Apesar destas restrições, o resultado obtido foi o resultado esperado.

Interessante também analisar as informações recolhidas pelos instrumentos de investigação qualitativa. A análise dos dados qualitativos obedece a uma lógica circular problema/ discussão – respostas/explicação- análise [Polé, Lampard, 2002]. A análise aos conteúdos qualitativos é menos concentrada por se tratarem de dimensões mais subjectivas requerendo uma abordagem interpretativa holística: “O termo investigação qualitativa está ligado a uma família complexa e inter-relacionada de termos, conceitos e pressupostos, mas está longe de possuir um conjunto unificado de princípios” [Oliveira-Formozinho, et Al. 2002, p 95]. A análise qualitativa pode incluir a categorização e indução de dados de modo a procurar uma generalização das informações, [Charmaz, 2006] responder a questões e garantir uma boa perspectiva dos fenómenos [Punch 2005].

Vimos que a dinâmica das aulas se altera dependendo dos métodos de ensino. O ensino recorrendo ao humor revelou-se mais interactivo e incentivou os alunos a participar nas actividades práticas e teóricas. Por outro lado, a interacção pode tornar-se problemática ao tornar a sala de aula mais caótica principalmente se estivermos em presença de grupos muito extensos. No nosso caso não se verificou dado que estamos a falar de apenas 14 elementos por grupo. Comparativamente ao grupo de controlo, o grupo experimental demorou menos tempo a fazer os exercícios práticos o que pode significar uma maior facilidade de apreensão dos conceitos. O riso em grupo fez com que a interacção e entreaajuda fossem maiores, o que favoreceu actividades corporativas.

Terá isso ajudado aos resultados finais? Por outro lado, o humor na sala de aula incentivou à criatividade e ao uso de caminhos divergentes na prossecução dos trabalhos. Este facto fez com que os alunos do grupo experimental não respeitassem tanto as regras como os do grupo de controlo.

Na frequência, alguns dos alunos do grupo experimental revelaram-se criativos elaborando conteúdos mais complexos e até humorísticos o que os terá feito demorar mais tempo a acabar. Fica a possibilidade de, pelo facto de se sentirem mais envolvidos na matéria e mais curiosos, tenham sentido maior motivação para fazer um trabalho mais completo [Arends, 1995; Legge, Harari; 2000; Ziv, 1982; Berk 2002] do qual tirem mais satisfação e sucesso.

As entrevistas que levámos a cabo, embora não tendo uma validade além da das próprias entrevistadas, deram-nos uma perspectiva do modo como duas alunas com personalidades diferentes encararam o ensino com recurso ao humor. Ambas concordaram que o uso do humor é positivo na sala de aula. Porém para uma aluna com a personalidade discreta e compenetrada de J. o humor é mais acessório, preferindo cingir-se aos dados objectivos sem se desviar deles. Pelo contrário, a aluna L. motiva-se com exercícios de criatividade e para ela o humor é uma forma eficaz de criar um ambiente agradável e produtivo na sala de aula.

Assim parece-nos que o uso do humor neste trabalho significou uma maior dose de motivação, criatividade, memorização e empatia grupal no processo de estudo. As notas finais do grupo experimental podem ter sido o reflexo destes elementos que o humor facilitou.

Conclusões

Depois de concluído o trabalho pensamos que a temática abordada nesta investigação pode ter implicações interessantes no domínio da educação. O uso do humor na sala de aula, pouco explorado até agora, pode ser encarado como um aspecto positivo no processo educativo. O nosso trabalho encontrou semelhanças com algumas ideias previamente apresentadas de autores como Shade, [2002]; Berk, [2002], Ziv, [1982] que consideraram o uso do humor como uma forma de incentivar a criatividade, o envolvimento na aprendizagem e a boa relação entre professor e aluno. Os resultados e dados que observámos incitam-nos a considerar a relação humor-educação como sendo útil ao nível do interesse, motivação e classificações em exames.

Se o humor desperta o interesse, a curiosidade e a criatividade dos alunos, em que tipo de filosofia educativa se pode inserir? Dificilmente no modelo de escola tradicional, pelo seu carácter pouco interactivo e mais centrada na disciplina e memorização de conceitos pela repetição. Podemos incluí-lo na Escola Nova de Dewey, com os seus princípios orientados para os alunos e para os seus interesses fundamentais e para as recompensas positivas. Ou na pedagogia tecnológica de Skinner virada para os objectivos em que os estímulos dão origem a respostas, sendo que os objectivos poderão ser atingidos mais facilmente se o estímulo for positivo. O nosso estudo revelou que o uso do humor pode libertar os alunos e que os leva a reconsiderar as fronteiras e limites das regras, algo que seguramente agradaria mais a teóricos como Carl Rogers e à sua educação personalista e menos a Makarenko com a sua perspectiva de ensino direccionado e planeado.

A aplicabilidade do humor pode variar não só pela filosofia geral de ensino mas também, na nossa opinião, ao nível das matérias leccionadas, da personalidade, idade e até sexo dos indivíduos envolvidos no processo. Verificámos que o uso dos elementos humorísticos parece ter sido mais eficaz numa componente prática. O nosso grupo experimental pode também ter sido influenciado pelo facto de o agente educativo ser masculino e os alunos maioritariamente do sexo feminino o que potencia o riso [Provine, 2001; Berk, 2002]. A personalidade do professor e a sua proximidade aos alunos beneficia do uso do humor. Um professor é um líder e a liderança democrática na sala de aula será porventura a mais adequada ao uso do humor de modo a que este seja percebido como não ofensivo e integrador [Berk, 2002; Morreall, 1997; Loomans, Kolberg, 2002; Webb, 2001]. Do mesmo modo, a matéria leccionada, comunicação rádiofónica, por ser frequentemente criativa e diferenciada parece-nos terreno propício ao uso de elementos que façam rir.

Assim, em que circunstâncias usar o humor na sala de aula? Na nossa perspectiva é necessária uma análise prévia destes aspectos, desde a personalidade, ao tipo de matéria passando pela ergonomia e filosofia escolar. De tudo aquilo que estudámos e apurámos no nosso estudo, se quiséssemos resumir diríamos: Usar o humor é útil porque melhora o ambiente na sala de aula, o interesse dos alunos, o seu nível de participação e de preferência deve ser usado em situações práticas sempre que se considere importante incentivar a interacção, a criatividade e a motivação dos alunos. Pode não ser tão benéfico se o educador precisar de uma sala de aula em silêncio e concentração, especialmente tratando-se de um grupo grande.

Comparativamente a outras investigações dentro desta área, nomeadamente a de Avner Ziv, [1982] que referimos algumas vezes, os resultados e as conclusões encontram pontos em comum apesar de, como vimos anteriormente, o nosso trabalho conter limitações que não nos permitem uma validação para a população e inferência dos dados. Todavia, tanto os nossos instrumentos de recolha quantitativa, exame, grelha; como qualitativa, observação, entrevistas; forneceram-nos pontos de referência que podemos ligar a outros trabalhos: Ao nível dos resultados em exames e criatividade [Ziv1982; Berk 2002; Shade, 2002; Morrison, 2008]; ao nível do interesse, motivação e clima na sala de aula [White. 2001; Kher 1999; Berk 2002; Burgess, 2000; Morrison, 2008; Lundberg e Thurston, 2002].

No edifício da ciência [Deshaies, 1997] os estudos ligados ao tema do humor na educação ocupam ainda um pequeno compartimento. O intuito deste trabalho é dar um contributo para que esse compartimento seja maior e mais conhecido. Verificámos que o humor pode ter uma influência positiva para os professores e alunos quando aplicado com critérios bem definidos tendo esta investigação ajudado a explicar e aprofundar o problema inicial que tínhamos formulado.

Esperamos que no futuro outras investigações possam ser levadas a cabo, mais completas e alargadas abrangendo aspectos como o uso duradouro do humor na sala de aula, a percepção da credibilidade do professor que usa o humor, os limites aceitáveis do seu uso, ou de que modo influencia os alunos a seguir caminhos até então desconhecidos para eles.

Pensamos que, depois de findo este trabalho, algumas das suas limitações podem ser um ponto de partida para outros estudos: Uma investigação mais aprofundada, estamos certos, que produzirá resultados mais relevantes e válidos. Para isso é necessária, do nosso ponto de vista, uma equipa multifacetada. O humor encerra muitas

dimensões, como vimos anteriormente. A dimensão social, psicológica, histórica, linguística, ou neurológica merecem uma atenção particular de especialistas destas áreas de modo a identificar, compreender, aplicar e avaliar com mais precisão o emprego das suas características nessa outra actividade tão complexa como é o ensino. Por isso, é nossa convicção que, com uma equipa mais vasta mas perfeitamente coordenada, esta relação poderia ser explorada com mais consistência. Do mesmo modo, justificar-se-iam meios diferentes dos da nossa investigação: uma amostra maior, um processo temporal alargado de modo a que se pudessem comparar resultados de diferentes anos lectivos, de diferentes alunos e até de diferentes contextos.

Esta área de trabalho teria, assim, a ganhar se pudessem ser analisados conceitos que se pensam poder estar ligados ao humor como a criatividade ou a motivação [Ziv, 1982; Morrison, 2008; Berk; 2002].

A questão cultural é também um desafio: com salas de aula cada vez mais diversificadas, vivemos hoje em dia numa autêntica aldeia global da educação. A homogeneidade tende a desfazer-se em turmas com alunos vindos, potencialmente, de todos os cantos do planeta. Entendemos, por isso, que numa sala de aula com culturas, etnias, credos, e histórias diversas, o uso do humor se torna ainda mais difícil devido a todos os factores envolvidos. Como fazê-lo? Conseguiremos resultados positivos com a sua aplicação? Qual o papel da globalização cultural nas formas como nós explicamos as temáticas nomeadamente em relação aos recursos humorísticos?

Ziv [1982] apontou que os jovens adolescentes eram aqueles que atribuíam mais pontos positivos ao uso do humor na sala de aula. Tendo o nosso trabalho sido realizado com jovens adultos, outro campo a examinar seria o comportamento, a receptividade e a qualidade do trabalho por parte dos alunos mais jovens quando ensinados com o recurso ao humor na sala de aula.

Estamos certos que mais tarde ou mais cedo algumas destas temáticas serão abordadas no âmbito das novas realidades comunicacionais e educativas que nos impelem para um futuro necessariamente diferente. Esperamos que este estudo possa ser um contributo válido para essa busca. O estudo das emoções positivas como o humor na educação deve ser contínuo e dialéctico. Como no resto da ciência.

ABBAGNANO [1957]; *História da Pedagogia*; Lisboa: Editorial Gleba/Livros Horizonte Lda.

ABRECHT, Roland; [1994]; *A Avaliação Formativa*; Rio Tinto: Edições ASA.

AIRES, Luísa; [2004] *Elementos Determinantes no Processo de Investigação*, www.univ-ab.pt (apontamentos de apoio ao módulo Metodologia da Investigação).

ALDRIDGE, David; [2000] *Music Therapy in Dementia Care*; London: Jessica Kingsley, Publishers.

ALMEIDA, João; PINTO, José; [1976]; *A Investigação em Ciências Sociais*; Lisboa: Editorial Presença.

ANDRÈS, Joan Mateo; [2000]; *La Evaluación Educativa: sus practica y otras metáforas*; Barcelona: Horsori Editorial.

ARENDS, Richard; [1995]; *Aprender a ensinar* Alfragide: McGraw-Hill.

ARISTOTLE; [2007]; *Poetics*, Forgotten Books.

AVANZINI, Guy; [1978]; *A Pedagogia no Século XX* Lisboa: Moraes Editores.

BABBIE, Earl; [2005]; *The Basics of Social Research*; Belmont: Thomson Wadsworth.

BALSA, Casimiro; Et. Al.; [2001]; *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: desigualdades e Diferenciação*; Lisboa: Edições Colibri.

BERGER, Peter; [1997]; *Redeeming Laughter: The Comic Dimension of Human Experience* New York: Walter de Gruyter.

BERGSON, Henri; [2004]; *Laughter: an essay on the meaning of the comic*; Whitefish: Kessinger Publishings.

BERK, Ronald A; [2002]; *Humour as an Intructional Defribillator*, Sterling: Stylus Publishing.

BILLIG, Michael; [2005]; *Laughter and the ridicule: towards a social critique of humour*; Thousand Oaks: Sage Publications.

BIRD, Drayton; [2000]; *Marketing Insights and Outrages: A Collection of Pithy Pieces from Marketing Magazine*; London: Kogan Page.

BLACK, Thomas R.; [1999]; *Doing Quantitative Research in the Social Sciences* London: Sage Publications.

BLANCHET, A.; et. Al. ; [1987]; *Les Thecniques d'enquete en Sciences Sociales*; Paris: Dunod.

- BRAIT, Beth ; [2005]; *Bakhtin conceitos-chave*; Alto da Lapa; Editora Contexto.
- BRUNER, Jerome; GOODNEW, Jacqueline ; AUSTIN George; [1986]; *a Study of thinking*, New Brunswick: Transaction Publisher.
- BURGESS, Ron; [2000]; *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*; London: The Falmer Press.
- BURGESS, Ron; [2000]; *Laughing Lessons: 149 2/3 ways to make teaching and learning fun*; Minneapolis: Free Spirit Publishing
- CAMARGO, Jason; [2005]; *Educação dos Sentimentos*, Porto Alegre: Editora AGE lda.; p 135-136.
- CARDINET, Jean; [1993]; *Avaliar é medir?* Rio tinto: Edições Asa.
- CARNEGIE, Dale; [1984]; *Como Falar Facilmente*; Porto: Livraria Civilização.
- CARNIEGE, Dale, [s.d.]; *Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas*, Porto: Civilização Editora.
- CARRASCO, José; [2004]; *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Ediciones Rialp.
- CARVALHO, Rómulo; [1986]; *História do Ensino em Portugal*; Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian; Cap. XIX.
- CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria; [2001] *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*, Thomson Learning Ibero.
- CHARMAZ; Kathy; [2006]; *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Research*; London: Sage Publications.
- CHAVES; José, [1992]; *A compreensão da pessoa: psicologia da personalidade*; São Paulo: Editora Agora; cap. I.
- CHOEN, Louis; et. Al.; [2000]; *Research Methods in Education*; London: Routledge.
- CONDE, M^a Rosa; ROMAN, José A.; [2005]; *Investigar en Comunicación* ; Madrid : McGraw-Hill.
- COREY, Marine; COREY, Gerald; [2006]; *Groups: Process and Practice*, Thomson Hadsworth.
- CRITCHLEY, Simon; [2002]; *On Humour* New York: Routledge.
- CROPLEY, A. J. [2001]; *Creativity in Education and Learning: a guide to teachers and educators* London: Routledge.

DARTNALL, Terry; [1994]; *Artificial intelligence and creativity: An Interdisciplinary approach*, New York: Springer.

DeNOON, Daniel; [2003]; *Laughing After Meal Lowers Blood Sugar Levels Naturally*; WebMD Medical News; Consultado em: <http://diabetes.webmd.com/news/20030528/rx-for-diabetes-laughter>; Fevereiro 2008.

DESCARTES, René; [1989]; *The Passions of the Soul*; Indianapolis: Hackett Publishing Company.

DESHAIES, Bruno; [1997]; *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas; Lisboa*: Instituto Piaget.

DEWEY, John; [1975]; *Democratie e Éducation*; Paris: Armand Colin Collection.

DUARTE, Jorge; BARROS, António; [2005]; *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*; São Paulo: Editora Atlas.

DUBRIN, Andrew J; [2003]; *Fundamentos do comportamento organizacional*, Thomson Learning Ibero.

DOMINGUES, Maria; [sd]; *Desenvolvimento e aprendizagem, o que é que o cérebro tem a ver com isso*, Canoas: Ulbra.

FERREIRA, Manuela; SANTOS, Milice; [2000]; *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*; Porto: Edições Afrontamento.

FLEISS, Paul; [2000]; *Sweet dreams*, Los Angeles: Lowel House.

FLICK, Uwe; [2006]; *An Introduction to Qualitative Research*; London: Sage Publications; Cap.13.

FODDY, William; [1996]; *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*; Oeiras: Celta Editora

FOREMAN, E. K.; [1991] *Survey Sampling Principles*; New York: Marcel Dekker: Cap I.

FRANCESCATO, Donata; [2004] *Rir é uma coisa séria*; Barcelos: Circulo de Leitores

FREUD, Sigmund; [1977]; *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*; Rio de Janeiro: Imago.

FRIES, Bruce; FRIES, Marty, [2005]; *Digital Audio Essentials*; Sebastopol: O'Reilly

GOERGEN, Pedro; [SD]; *Pos-modernidade Etica E educação* Campinas: Editores Associados.

GUERIN, Bernard; [1993]; *Social Facilitation*, Cambridge: Cambridge University Press.

- HADJI, Charles; [1994]; *Avaliação, Regras do Jogo*, Porto: Porto Editora.
- HAMMERSLEY, Martyn; [1992]; *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*; Thousand Oaks: Sage Publications; p.50.
- HARGIE, Owen; [1997], *The Handbook of Communication Skills*; New York: Routledge.
- HITTY, Miranda; [2005]; *His and Her Humor on Different Plane*; WebMD Medical News; consultado em: <http://www.webmd.com/sex-relationships/news/20051107/his-her-humor-on-different-plane>; Fevereiro 2008
- HOBBS, Thomas; [1999]; *The Elements of Law, Natural and Politic*; Oxford: Oxford University Press.
- HOBBS, Thomas; [2002]; *Leviathan*; Peterborough: Broadview Press
- HOEG, Wolfgang; LAUTERBACH; Thomas; [2003]; *Digital Audio Broadcasting: Principles and Applications of Digital Radio*; Chichester: Wiley; Cap. I.
- HOZ, Victor; JUSTE, Ramón; [1989]; *La investigación del profesor en la aula*; Madrid: Editorial Escuela.
- IRIGOYEN, Jesus Ruiz; [2001]; *Humorizar la salud*; Espanha: Editorial Sal Terra.
- JEAN, Georges; [1990]; *Cultura Pessoal e a Acção Pedagógica*, Rio Tinto: Edições ASA.
- JUIF, Paul; DOVERO, Fernando; [1974]; *Guia do estudante de ciências pedagógicas*, Lisboa: Editorial Estampa.
- KANT, Immanuel; [2004]; *Critique of judgment*; Whitefish: Kessinger Publishings.
- KAUFMAN, James B; BAER, John [2006] *Creativity and Reason in Cognitive development*, Cambridge: Cambridge Press.
- KHER, Neelam; et al. [1999] *Using Humor In The College Classroom To Enhance Teaching Effectiveness In "Dread Courses"*; College Student Journal. Consultado em: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_33/ai_62839448 ; Fevereiro 2008.
- KERLINGER, Fred N. [1980] *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*; São Paulo: EPU.
- KIRPAL, Viney; [SD]; *Secrets of Good Teaching*; India: ICFAI BOOKS
- KOHAN, Walter; [2005]; *Ensino de filosofia: perspectives*; Belo Horizonte: Autêntica; Secção 3.

LAFFITTE i FIGUERAS, Rosa; [1993]; *La planificación de la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

LEBRUN, Nicole; BERTHELOT, Serge; [1994]; *Le Plan Pédagogique*, Paris: Université de Boeck.

LEGGE, Karen ; HARARI, Philippe; [2000]; *Psychology and Education*, Oxford : Harcourt Heinemann.

LOOMANS, Diana; KOLBERG, Karen, [2002] *The Laughing Classroom: Everyone's guide to teaching with humour and play*; Canada: H. J. Kramer e New World Library.

LUNDBERG, Elaine; THURSTON, Cheryl; [2002]; *If they are laughing they might just be listening*; Fort Collins: Cottonwood Press.

MAGEE, Bryan; [1974]; *Popper*; New York: Routledge.

MAYER, Frederick; [1976]; *História do Pensamento Educacional*; Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MOHAN, Manendra; [1989]; *Advertising Management: Concepts and Cases* New Deli: Tata McGraw-Hill.

MOREIRA, Daniel Augusto; [2002] ; *O método fenomenológico na pesquisa* ; São Paulo: Thomson Pioneira.

MORON, Pierre; [2004] ; *Créativité et art-thérapie en psychiatrie*, Paris: Masson.

MORREALL, John; [1983]; *Taking Laughter Seriously*; New York: State University of New York, Albany.

MORREALL, John; [1987]; *The Philosophy of laughter and Humor*; New York: State University of New York, Albany.

MORREALL, John; [1997]; *Humor Works*; Amherst: HRD Press.

MORRISON, Mary Kay; [2008]; *Using Humor to Maximise Learning*, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

MOTA, Pedro; [2006]; *Fenomenologia e Estética- Reflexão Crítica*; Porto: Edições Ecopy.

MURCHO, Desidério; [SD]; *Pensar Outra Vez: Filosofia, Valor e Verdade*, Porto: Webboom.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; et al.; [2002]; *Formação em contexto: uma estratégia de integração*; São Paulo: Thomson.

OSTERWEIL, Neil; [2000]; *He Who Laughs, Lasts*; WebMD Medical News; consultado em:

<http://www.webmd.com/news/20001117/he-who-laughs-lasts>; Fevereiro 2008.

PEDAZHUR, Elazar; SCHMELKIN, Liora; [1991]; *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*; Hillsdale: LEA ; cap. 13.

PEREIRA, Alda; [2004]; *Investigação Quantitativa (I e II)*, Lisboa: www.univ-ab.pt (apontamentos de apoio ao módulo Metodologia da Investigação).

PÉREZ SERRANO, Gloria ; [2007]; *Pedagogia Social*, Revista Intrauniversitaria Madrid : Sociedad, Ibérica de Pedagogía Social.

PIAGET, Jean; [1976]; *A equilibração das estruturas cognitivas*, Rio de Janeiro:Zahar Editores.

PIAGET, Jean; [1978]; *Para onde vai a educação?*, Lisboa: Livros Horizonte.

PIAGET, Jean; [1999]; *The Construction of Reality in the Child*, New York: Routledge.

PIMENTEL, Rui; [2006]; *O Cartoon em Portugal*; Maputo: Galeria do Instituto Camões em Maputo; Palestra. Consultado em:

http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bdc/artigos/Palestra_Cartoon_em_Portugal.pdf ; Fevereiro 2008.

PLANCHARD, Emile; [1979]; *Introdução à Pedagogia*, Coimbra: Coimbra Editora.

PLANCHARD, Emile; [1982]; *A pedagogia Contemporânea*, Coimbra: Coimbra Editora.

PLATO; [2003]; *The Republic*; New York: Penguin Books.

POLE, Christopher; LAMPARD, Richard; [2002]; *Practical Social Investigation: Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*; Pearson Education.

PRESKIL, Hallie; RUSS-EFT, Darlene; [2005]; *Building Evaluation Capacity*, Thousand Oaks: Sage Publications.

PROVINE, Robert; [2000]; *Laughter: a Scientific Investigation*. New York: Penguin Books.

PUNCH, F. Keith [2005]; *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approach*; London: Sage Publications.

QUINTANA CABANAS, José Maria; [2002]; *Teoria da Educação; Conceção Antinómica da Educação*; Porto; Edições ASA.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan; [1992]; *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

REA, Louis, M; PARKER, Richard A; [2000]; *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*; São Paulo: Editora Pioneira.

REIMÃO, Cassiano; [2001]; *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*; Lisboa: Edições Colibri.

REIZINHO, Eduardo; [SD]; *Introdução à Pedagogia*, Lisboa: Edições Europa-América.

RIA-DICKENS, Pauline; GERMAINE, Kevin; [1992]; *Evaluation* Oxford: Oxford University Press.

ROCHA, Filipe; [1988]; *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro, Estante Editora.

ROSS, Alison; [1998]; *The Language of Humour*; London: Routledge.

ROSSI, Peter; et. Al. *Evaluation: A Systematic Approach*; Thousand Oaks: Sage Publications; Cap. 3.

SARRAMONA, Jaume; [1991]; *Fundamentos de educación* ; Barcelona CEAC

SHADE, Richard, A.; [1996]; *License to Laugh, humour in the classroom*, Westport: Teacher Ideas Press.

SCHWENSEM, Dave; [2005]; *Comedy Faqs And Answers: How The Stand-up Biz Really Works*; New York: Allworth Press.

SLOBODA, John; [2005]; *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function* Oxford: Oxford University Press.

SPRENGER, Marilee; [1999]; *The Brain in action memory and learning* , Alexandria: ASCD.

SPRINTHALL, Normal; SPRINTALL; Richard; [1993]; *Psicologia Educacional* , Alfragide: McGraw-Hill.

STEBBINS, Robert; [1990]; *The Laugh-Makers: Stand-Up Comedy As Art, Business, and Life-Style*; Montreal; McGill-Queen's Press – MQUP.

STERNBERG, Robert J; [1999]; *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

SUNDERLAND, Max; SYLVESTER, Alice; [2000]; *Advertising and the Mind of the Consumer*; Sidney: Allen & Unwin.

TEMPLETON, Melody e FITZGERALD, Suzane Sparks; [2001] - *Como Falar em Público*, Amadora: McGraw-Hill Portugal.

UNESCO; [sd]; *O educador e abordagem sistémica*, Lisboa: Editorial Estampa 3ª edição.

VERNON, Horace Midleton; [SD]; *Industrial Fatigue and Efficiency*, Elibron.

VYGOSTSKY, L.S.; [1987]; *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Livraria Martins Fontes.

WESTWOOD, Peter; [2004]; *Learning and Learning Difficulties*, Victoria: Acer Press.

WHITE, Gyle, Webb; [2001] *Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor*, Education. Consultado em http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200101/ai_n8936401 ; Fevereiro 2008.

WILBOWER, Lenn; [2000]; *Training with a Beat: The Teaching Power of Music*; Sterling: Stylus Publishing.

WILMORWE, Elaine; [2007]; *Teacher leadership*, Thousand Oaks: Corwin Press.

WOOD, Allen; [2005]; *Kant*, Malden: Blackwell Publishing.

WOOTEN, Katty; [1997]; physiology of laughter, The; Electric Perspectives; September/October 1997; consultado em: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3650/is_199709/ai_n8772377 ; Fevereiro 2008.

ZARUR, George; [1994]; *A arena científica*; Campinas: Autores Associados.

ZIV, Avner; [1982]; *O Humor na Educação* Lisboa: LTC.

ZUBIETA, Carlos; [2003]; *Recuerda que eres hombre*, Madrid, Ediciones Rialp; Sección 2.

Internet:

http://findarticles.com/p/articles/mi_m1355/is_n9_v94/ai_21248701/pg_1; Fevereiro 2008

<http://jn.sapo.pt/2007/05/27/13352541.jpg> ; Fevereiro 2008

http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=61156 ; Fevereiro 2008

http://www.bloco.org/index.php?option=com_content&task=view&id=828&Itemid=1 ; Fevereiro 2008.

<http://www.webmd.com/parenting/news/20051003/clowns-may-help-children-relax-before-surgery> ; Fevereiro 2008.

