

HUMOR E PARÓDIA NA ESCOLA *

Loredana Límoli
UEL

1. INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, a pesquisa sobre o humor vem-se avolumando e ganhando novos adeptos. Pesquisadores oriundos das mais diversas correntes científicas têm-se debruçado sobre as questões ligadas ao humor, acrescentando, às teorias clássicas de Freud e Bergson, novas abordagens, que focalizam diferentes aspectos, sejam eles lingüísticos, sociológicos, históricos, psicológicos ou filosóficos.

Nesse contexto atual de pesquisa e (re)descoberta, parece ganhar forma e peso a idéia de que o humor possa ser utilizado como uma importante estratégia metodológica no 1.º e 2.º graus, principalmente porque, sem requerer grandes aparatos tecnológicos, o trabalho com o humor garante a atenção e o envolvimento dos alunos em sala de aula, propiciando uma atmosfera de maior receptividade, inclusive para “conteúdos” normalmente pouco ou nada apreciados.

Enquanto atividade **regular** relativamente recente em sala, parece-nos, no entanto, que as metodologias que se apóiam no humor como estratégia de aprendizagem devem ser analisadas com cautela, como qualquer outra “novidade pedagógica” que se pretenda adotar na escola. É necessário, antes de passar à prática, que o professor reflita sobre questões fundamentais, como: que tipo de humor utilizar, em que faixa etária e de que maneira utilizá-lo em sala de aula.

* Uma versão simplificada deste trabalho, jamais publicada anteriormente, foi apresentada sob a forma de comunicação no IX Seminário do CELLIP, realizado em outubro de 1995.

2. EM BUSCA DO MELHOR HUMOR

O educador ou o professor de língua materna que pretende utilizar o humor como técnica em sala de aula, a partir das primeiras séries do 1.º grau, depara-se, antes de mais nada, com um problema: por qual tipo de humor começar? Uma das maneiras de responder a essa questão é pegá-la pelo avesso, isto é, excluindo, de antemão, algumas formas de humor que parecem inadequadas para a primeira infância.

Observando crianças em idade pré-escolar e em início de alfabetização, somos levados a supor que a primeira manifestação de humor *identificável como consciente* aparece, em média, por volta dos seis ou sete anos de idade. Antes disso, o que se constata através do riso das crianças – sem falar no “sorriso” dos bebês – são efeitos de comicidade, muitas vezes inesperados, provocados por situações típicas de “rigidez mecânica”, segundo uma expressão utilizada por H. Bergson (1980, p. 15).

Pode-se argumentar que algumas formas de humor verbal aparecem mais cedo, na fase em que a criança adquire o vocabulário da língua materna. Como uma forma preliminar de humor verbal, a criança *“reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima.”* (Freud, 1969, p. 148). É preciso notar, porém, que estamos ainda diante de uma forma primitiva de humor – normalmente, aliás, reprimida pelos familiares mais velhos. Esse tipo de manifestação do riso a partir de jogos verbais da primeira infância tende a desaparecer gradativamente na criança e pouco se assemelha às formas mais elaboradas de humor que surgirão mais tarde, durante o processo de aculturação e socialização.

O humor elaborado, consciente, requer uma apropriação mais complexa da linguagem, que só acontece mais tarde, a partir dos seis ou sete anos. Nessa fase, que corresponde, justamente, ao início da alfabetização, a

sensibilidade maior das crianças no que diz respeito a determinadas peculiaridades lingüísticas tornaria possível o trabalho de pelo menos algumas formas de humor em sala de aula. Aceitando-se essa hipótese, formulada a partir de observações empíricas e, tendo sido respondida, mesmo que precariamente, a questão do “quando”, resta-nos refletir sobre “qual” humor trabalhar nessa primeira etapa.

Observando o humor que se infiltra em nosso dia-a-dia, percebemos que boa parte do material que nos faz rir ou sorrir provém da ironia ou se relaciona, de alguma forma, ao que se costuma chamar genericamente de “figuras de linguagem”. Tomando-se como ponto de partida da discussão o caso extremo da ironia, tentaremos mostrar como esse tipo de humor e outros tipos semelhantes apresentam problemas para a compreensão de crianças de tenra idade e, pior ainda, como a inadequação da idade à compreensão exigida do fenômeno pode levar a prejuízos sensíveis dentro de uma educação coerente e saudável.

A ironia, assim como a metáfora, a hipérbole e outras figuras, é um fenômeno lingüístico que fixa suas bases na oposição entre o sentido literal e um sentido outro, “figurado”, de um vocábulo ou frase. Seguindo esse tipo de raciocínio, a retórica clássica via na ironia uma antífrase, onde o locutor estaria dizendo “o contrário” daquilo que pode ser interpretado como o sentido literal do enunciado. Modernamente, a partir de estudos lingüísticos avançados, calcados na influência de M. Bakhtin, costuma-se entender a ironia como um fenômeno polifônico: *“Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda.”* (Ducrot, 1987, p. 198).

A partir dessa formulação teórica, entende-se que o enunciatário-receptor da mensagem deva perceber o

distanciamento entre os argumentos formulados pelo locutor (correspondentes à posição de um possível enunciador E) e as próprias *convicções* do autor do enunciado. Dito de outra forma, a ironia só pode ser compreendida se o ouvinte ou leitor conseguir captar uma “segunda voz” dissimulada no discurso, como se, no momento da produção do enunciado irônico, o locutor representasse dois papéis distintos e opostos. Ora, disso depende uma determinada percepção lingüística que surge tardiamente nas crianças, justamente porque entra em jogo nas relações interativas da comunicação um componente de confiabilidade: a criança confia na linguagem, ou, mais exatamente, na univocidade da linguagem, em que a um significante se associa um único significado. Mais ainda: confiando na linguagem, a criança confia também em quem dela faz uso, de certa forma indissociando a língua propriamente dita de seus usuários. Além disso, a criança parece associar um único *ethos* (o da seriedade) ao enunciador, que ela quase sempre assimila ao autor do enunciado. Agora em sentido inverso, a criança, acreditando em quem fala, acredita, automaticamente, no que essa pessoa diz.

Sabemos, a partir de Vygotsky (1979), que o desenvolvimento do pensamento autônomo surge com a interiorização dos diálogos (incluem-se palavras e gestos) que os pais mantêm com as crianças. Portanto, para que essa autonomia se desenvolva e seja preservada, a confiança que a criança adquire através da (e na) linguagem não pode e não deve ser colocada em questão muito cedo – digamos, jamais antes dos sete ou oito anos – com risco de se quebrar um importante vínculo, que a própria criança estabelece, entre pensamento, linguagem e sociedade. Além disso, vale lembrar que a capacidade de abstração é bastante pequena nas crianças menores de sete ou oito anos. Em nosso convívio cotidiano com crianças pequenas, percebemos a grande dificuldade que elas têm para encontrar um referente contextual para expressões corriqueiras, do tipo: “entrar pelo cano”, “quebrar

o galho”, “ficar de queixo caído”, etc., que exigem, justamente, um distanciamento do sentido primeiro, literal, do enunciado. “*Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota*” – alerta Vygotsky (1979, p. 169). Por isso, será sempre difícil, para a criança pequena, descartar esse sentido literal, mais próximo da realidade tangível. E, sempre que solicitada a exercitar sua capacidade de abstração, a criança tenderá a buscar elementos de seu cotidiano para estabelecer suas próprias relações mentais, como mostra o exemplo a seguir:

*Danaê, quatro anos e meio, quer saber o que significa “convencer”. Após a longa tentativa de explicação da mãe, a menina olha a mesa posta para o lanche e pergunta:
– A gente pode convencer um queijinho?*

É através de um processo contínuo de aquisição de símbolos que a criança amplia suas habilidades lingüísticas e conquista a plena maturidade do pensamento abstrato. Embora nos falem elementos para definir com precisão os estágios de internalização desse processo, pensamos que ele se intensifica a partir dos sete anos – na maioria das vezes, acompanhando a alfabetização. Assim, para tentarmos conciliar a possibilidade de se trabalhar com humor precocemente em sala de aula com a provável heterogeneidade das crianças em relação a determinadas capacidades cognitivas, que tornam o humor inteligível e aceitável, fomos levados a buscar, em primeiro lugar, a forma de humor mais adequada para as primeiras séries do primeiro grau.

3. OUTROS OBSTÁCULOS: OS MODELOS NÃO-ASSIMILADOS

Como vimos através do caso extremo da ironia, nem toda forma de humor é conveniente – nem muito menos

necessária – às crianças que estão cursando as primeiras séries do primeiro grau. Diríamos, até, que abalar a confiança na linguagem nessa fase da infância pode comprometer os estágios subseqüentes da aquisição da língua materna, e esse é certamente um risco que todo educador procurará evitar.

Felizmente, nem toda forma de humor envolve, necessariamente, processos de figurativização ou desfigurativização da linguagem. É o caso de piadas que, quando criteriosamente escolhidas, podem, também, ser utilizadas em sala de aula. Vemos, porém, dois obstáculos à utilização de piadas como estratégia pedagógica nas classes elementares: o primeiro diz respeito à dificuldade de encontrarmos material adequado, que não envolva temas desaconselháveis para essa faixa etária, tais como sexo, violência, racismo, humor negro, etc.; o segundo diz respeito à capacidade de compreensão das crianças quanto a determinadas estruturas que tornam possível o humor.

O primeiro obstáculo é relativamente contornável: constituir um acervo de piadas específicas para uma determinada faixa etária pode ser apenas uma questão de tempo – ou de boa vontade. Quanto ao segundo, vale a pena discutirmos os problemas que afetam diretamente a capacidade de entendimento do humor.

Lembrando o que diz Raskin (1987), quando formula sua teoria semântica do humor baseada em *scripts*, haveria duas condições para a configuração de uma piada:

- 1) que o texto seja compatível, totalmente ou em parte, com dois *scripts* diferentes;
- 2) que os dois *scripts* com os quais o texto é compatível sejam opostos em um sentido especial.

Entende-se, assim, que os modelos cognitivos globais são a espinha dorsal das piadas – e provavelmente, também, de outras espécies de humor – e que, possuir esses modelos

internalizados, sejam eles entendidos como *frames* ou *scripts*, é condição fundamental para a compreensão das piadas. Ora, sendo esses modelos uma construção cultural que se processa de maneira gradativa, torna-se difícil saber em que fase da assimilação de modelos (e de quais modelos) a criança se encontra.

É provável, também, que esse fator cultural, que possibilita a internalização de modelos, seja, por sua vez, condicionado por outros fatores, de ordem individual, ligados mais ou menos intimamente à capacidade seletiva e classificatória que aparece na infância. Ou seja: se os modelos se constituem a partir de acontecimentos cognitivos iterativos que se acumulam na mente, é preciso, antes de mais nada, possuir a capacidade de *compartimentar* esses acontecimentos, a fim de que eles se somem de maneira adequada. Na experiência cotidiana com crianças pequenas, no entanto, percebemos que suas atividades classificatórias diferem, em muito, das que temos na idade adulta. Os critérios de seleção são muito particulares na infância: a criança arruma seus brinquedos no armário, por exemplo, segundo suas preferências, seus desejos momentâneos, etc., enquanto a mãe classifica-os de acordo com a **categoria** a que pertencem (carrinhos de um lado, bichos de pelúcia de outro, etc.). Também na experimentação cotidiana da linguagem é possível perceber a dificuldade que as crianças pequenas têm em classificar os objetos do mundo observável segundo os critérios dominantes em sua cultura de origem.

É fácil verificar que o processo de internalização de modelos ainda está apenas se iniciando na pequena infância. Aparentemente, trata-se de categorias semânticas simples, mas a criança ainda não domina os critérios de classificação e seleção dos adultos de seu convívio. Provavelmente, a criança adquire, aos sete ou oito anos, ou mesmo mais cedo, a capacidade de distinguir seres animados de seres inanimados, e será capaz de classificar as espécies vegetais mais comuns em “legumes” e “não-legumes”. Mas, o que dizer dos *frames* e

scripts amplamente utilizados nas piadas, tais como o “árabe enrolão”, o “caipira esperto”, o “judeu pão-duro”, etc.?

Até mesmo a nossa tradicional e “inocente” piadinha de português pode ficar comprometida, se os modelos não tiverem sido assimilados, como mostra a seguinte experiência, que pode ser facilmente repetida com outros modelos e outras faixas etárias:

Numa festinha de aniversário, contamos duas piadas “de português” para um grupo de oito crianças de sete a oito anos. Os pais, previamente avisados, perguntaram, poucas horas depois, em casa, se a criança conhecia alguma piada. Logicamente, as crianças contaram as duas piadas que haviam aprendido na festa. Das oito crianças, cinco foram capazes de reproduzir as duas piadas de maneira adequada (com coerência e coesão e salvaguardando o humor). Delas, porém, apenas duas mantiveram, em sua narrativa, a nacionalidade original do protagonista da piada (o português). Para todas as outras crianças, a personagem era “um alemão” ou “um italiano”, ou simplesmente “um cara”.

Essa pequena experiência, sem nenhuma pretensão à cientificidade, serve apenas para mostrar que muitas crianças de oito anos (ou até maiores) não assimilaram ainda os esquemas mentais mais comumente usados nas piadas, tais como a “burrice” do português. Curiosamente, aliás (pelo menos no caso específico do *frame* do português pouco inteligente), parece haver uma inversão do processo: é o humor que provoca a assimilação do modelo. Em outras palavras, é de tanto ouvir piada de português “burro”, que a criança se convence dessa “particularidade” da nação portuguesa. Mais tarde, evidentemente, a criança terá a oportunidade de perceber que essa pretensa “burrice” não

passa de uma construção cultural, cujas bases se apóiam, provavelmente, em fatores históricos.

Esse último aspecto apontado leva-nos a uma questão inevitável: ao lado de sua função positiva de revelador de visões do mundo, de desmistificador, de desmontador de falsos equilíbrios, não podemos também imputar ao humor a função de propagador de estereótipos culturais e, pior ainda, de difusor de preconceitos? Nesse caso, não seria até **perigoso** trabalhar com humor na escola? Não estaria a escola, indiretamente, contribuindo para a discriminação racial e social, alimentando preconceitos, legitimando poderes contestáveis, tornando, enfim, a sociedade ainda mais injusta?

4. ENFIM, O HUMOR

Face aos problemas discutidos acima, encontramos na paródia de contos de fadas uma alternativa bastante interessante para a introdução do humor como atividade regular em sala de aula. As vantagens, resumidas a seguir, são inúmeras:

- 1) os contos de fadas constituem-se em material abundante e facilmente disponível;
- 2) as crianças, comprovadamente, adoram ouvir, ler e contar “historinhas”;
- 3) as histórias são curtas e obedecem, normalmente, aos princípios básicos de coerência e coesão, além de serem escritas, na maioria das vezes, em língua-padrão (evitando-se, com isso, alguns “perigos” da linguagem popular, para aqueles que desejam manter a norma culta em sala de aula);
- 4) o universo imaginário dos contos de fadas é um domínio de exploração inesgotável;
- 5) o trabalho com paródia permite abordar, desde cedo, o problema da intertextualidade;

- 6) em termos de atividade de criação ou produção de texto, é muito mais fácil inventar uma história do que uma piada, por exemplo. Acrescente-se a maior familiaridade que as crianças têm com as estruturas narrativas e discursivas presentes nos contos de fadas, o que amplia o potencial do trabalho de produção;
- 7) o tratamento do conto popular permite a introdução da análise estrutural da narrativa, mesmo nas primeiras séries do primeiro grau. As chamadas funções de Propp, por exemplo, podem ser exploradas precocemente em sala de aula, a partir dos contos originais e das respectivas paródias. Veja-se, por exemplo, o trabalho proposto por Rodari (1982, p. 64-9), utilizando o que o autor chama de “cartas” de Propp;
- 8) Há diversas afinidades entre o conto de fadas e o humor verbal, o que pode facilitar o trabalho com piadas, nas classes mais adiantadas:
- a) ambos surgem, normalmente, como narrativas orais;
 - b) são textos normalmente breves;
 - c) apelam para a oralidade (grande presença de diálogos) na construção de sua verossimilhança;
 - d) possuem, na parte introdutória, uma espécie de marcador de irrealidade (“era uma vez” para as historinhas; “você conhece esta?” para as piadas), que introduz o ouvinte/leitor no mundo da ficção;
 - e) enfim, aproveitando o que disse Julio Cortázar (1974, p. 151-2) sobre o conto literário, quando o comparou à fotografia, podemos dizer que conto (popular) e piada recortam um fragmento da realidade, fazendo com que esse recorte se abra como uma explosão numa realidade mais ampla: conto e piada dão à nebulosa informe do pensamento a forma necessária para que, a partir

dela, o reencontro com a realidade se faça através de uma nova linguagem, apta a decodificar novos movimentos conceituais.

9) além das vantagens já enumeradas, acrescente-se o fato de ser a paródia um *instrumento crítico* por excelência. Na paródia, não há apenas uma imitação: a paródia requer, antes de mais nada, um processo de inversão irônica, o que exige um fazer-cognitivo e lingüístico muito mais complexo do que aquele que ocorreria num simples trabalho mimético. Em outras palavras, pode-se dizer que, simultaneamente ao processo imediato de repetição, ocorre, na paródia, um distanciamento pontualmente crítico, que introduz na semelhança diferenças essenciais.

A paródia surge, assim, como uma atividade extremamente criativa, lúdica e perfeitamente adaptável à faixa etária da escola elementar. É preciso dizer, no entanto, que essa atividade requer uma série de habilidades prévias para se realizar plenamente: conhecimento do texto de origem, percepção da intenção paródica, certa *vivência literária* para permitir a assimilação mínima do código escrito, entre outras. Poderíamos, então, argumentar que nem sempre essas habilidades estão desenvolvidas nas crianças pequenas. Talvez a observação seja válida para o caso mais geral da paródia literária. No caso particular da paródia do conto de fadas, porém, pensamos que é plenamente possível trabalhar com essas habilidades, uma vez que esse tipo de texto faz parte do domínio narrativo das crianças, graças, principalmente, à transmissão oral. Assim, qualquer alteração irônica na história de “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Os três porquinhos”, etc., será imediatamente percebida como tal. Caberá ao professor, obviamente, ampliar o universo textual de seus alunos, contando-lhes novas fábulas. Mas isso... é uma outra história.

5. PARA CONCLUIR

Acreditamos ter conseguido mostrar, neste artigo, algumas dificuldades que envolvem o trabalho com humor na escola elementar. Essas dificuldades tendem a desaparecer paulatinamente, com o desenvolvimento cognitivo normal que se processa na infância. Porém, tendo em vista a grande heterogeneidade nos estágios de aquisição de modelos mentais, pensamos ser interessante a introdução gradativa de algumas formas de humor, já nas primeiras séries do primeiro grau, a fim de facilitar o trabalho posterior, com crianças maiores. Nessa proposta, a paródia de contos de fadas surge como uma alternativa viável para a introdução precoce do humor.

Resta-nos sugerir, em virtude da escassez de material desse gênero no Brasil, um livro particularmente interessante e divertido, enquanto aguardamos que os escritores nacionais supram essa lacuna. Trata-se de “Os contos da rua Brocá”, de Pierre Gripari (vide bibliografia).

Também vale a pena citar, como exemplo de experiência bem sucedida com humor e paródia na escola, o Festival de Paródias da UEL, que vem sendo realizado anualmente, desde 1993. O concurso, aberto a todas as escolas estaduais de Londrina, premia os melhores trabalhos em três categorias: história, música e poesia, e a avaliação se faz, principalmente, em função dos critérios de criatividade e criticidade.

Referências Bibliográficas

- BERGSON, Henry. *O Riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro : Zahar, 1980.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo : Perspectiva, 1974.

- DUCROT, Oswald. *O Dizer e o dito*. Campinas : Pontes, 1987.
- FREUD, Sigmund. *Os Chistes e sua relação com o inconsciente*. Trad. Margarida Salomão. Rio de Janeiro : Imago, 1969.
- GRIPARI, Pierre. *Os Contos da rua Brocá*. Trad. Monica Stahel M. da Silva. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- RASKIN, Victor. "Linguistic heuristics of humor: a script-based semantic approach". *International Journal of sociology of language*. n. 65, 1987, p. 11-25.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo : Summus, 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semynovich. *Pensamento e linguagem*. Lisboa : Antídoto, 1979.