

CICLO DE ESTUDO  
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO  
SECUNDÁRIO

# O humor é uma coisa séria: contributos do humor para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira Márcia Marisa Campos Natividade

**M**

2019



**Márcia Marisa Campos Natividade**

**O humor é uma coisa séria: contributos do humor para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de Leon  
coorientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Orientador de Estágio, Dr(a) Sílvia Leal

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

# **O humor é uma coisa séria: contributos do humor para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira**

Márcia Marisa Campos Natividade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de Leon  
coorientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho

Orientador de Estágio, Dra. Sílvia Leal

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Marta Pazos Anido

## **Membros do Júri**

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

*Ao meu marido: meu rochedo, meu porto de abrigo e meu pilar!*  
*Gratidão infinita por nunca deixares de acreditar em mim*

## Sumário

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Declaração de honra .....                                                             | 6  |
| Agradecimentos .....                                                                  | 7  |
| Resumo .....                                                                          | 8  |
| Abstract.....                                                                         | 9  |
| Lista de abreviaturas e siglas .....                                                  | 10 |
| Introdução .....                                                                      | 11 |
| Capítulo 1 – Enquadramento teórico-metodológico.....                                  | 15 |
| 1.1. Humor: uma definição impossível.....                                             | 16 |
| 1.1.1. Conceito de humor ao longo do tempo .....                                      | 16 |
| 1.1.2. Teorias do Humor .....                                                         | 20 |
| 1.1.3. Manifestações do humor .....                                                   | 26 |
| 1.2. A contribuição do humor no processo de ensino-aprendizagem.....                  | 30 |
| 1.2.1. Humor: uma valiosa ferramenta pedagógica e didática.....                       | 30 |
| 1.2.2. Aspetos polémicos do humor.....                                                | 35 |
| 1.2.3. O Contributo do Humor na Aula da Língua Estrangeira .....                      | 41 |
| 1.2.3.2. Quando e como introduzir o humor? .....                                      | 49 |
| 1.2.3.3. Humor como material linguístico na aula de Espanhol Língua Estrangeira ..... | 53 |
| Capítulo 2 – Intervenção no contexto educativo .....                                  | 60 |
| 2.1. Caracterização do contexto educativo .....                                       | 61 |
| 2.1.1. Breve descrição do centro educativo .....                                      | 61 |
| 2.1.2. Breve descrição do Núcleo de estágio .....                                     | 63 |
| 2.1.3. Breve descrição dos grupos de alunos .....                                     | 63 |
| 2.1.4. Horário letivo e nome e datas das Unidades Didáticas lecionadas.....           | 64 |
| 2.2. Opções metodológicas.....                                                        | 65 |
| 2.3. Planificação, desenvolvimento e cronograma das atividades.....                   | 69 |
| 2.3.1. Unidade didática 1 - <i>Desayunos y Meriendas</i> .....                        | 71 |
| 2.3.2. Unidade didática 2 - <i>Quien algo quiere, ¡algo le cuesta!</i> .....          | 76 |
| 2.3.3. Unidade didática 3 - <i>Un viaje por tierras de España</i> .....               | 79 |
| 2.3.4. Unidade didática 4 - <i>Comedia y terror</i> .....                             | 83 |
| Considerações finais .....                                                            | 87 |
| Referências bibliográficas .....                                                      | 90 |
| Anexos.....                                                                           | 97 |

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 23 de setembro de 2019

Márcia Marisa Campos Natividade

## **Agradecimentos**

No final deste longo caminho, gostaria de deixar aqui registada a minha gratidão a todos aqueles que, cada um à sua maneira, me apoiaram, incentivaram e auxiliaram.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de Leon, agradeço a compreensão, paciência e generosidade que sempre me manifestou.

À Professora Doutora Ângela Carvalho, presto a minha gratidão infindável pelo apoio, estímulo e, sobretudo, pela amizade.

À Professora Doutora Marta Pazos Anido, grata pela inspiração: sem a sua sugestão não me teria lembrado de fazer do humor o tema deste relatório.

A todos os meus amigos e familiares, agradeço profundamente o apoio e a confiança que sempre me deram.

## **Resumo**

O que é o humor? Pode o humor ser utilizado em contexto de sala de aula? Pode o professor de língua estrangeira recorrer ao humor como ferramenta pedagógica e linguística? Será o humor uma das respostas para a indisciplina e falta de interesse dos alunos? Que vantagens e dificuldades podemos encontrar no recurso ao humor na aula de língua estrangeira? Neste trabalho pretendemos refletir sobre estas e outras questões associadas ao humor como contributo para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e, no presente caso, do espanhol.

No presente relatório, damos conta dos resultados obtidos nas aulas de espanhol língua estrangeira, com alunos que frequentaram os 7º e 9º anos de escolaridade no Agrupamento de Escolas Clara de Resende, nas quais se recorreu ao humor, nas mais variadas formas e suportes, como estratégia de aproximação entre docente e alunos, mas também como forma de motivação e âncora para manter o interesse e participação dos alunos nas atividades propostas. Como se dará conta na parte prática deste relatório, os objetivos foram alcançados, dado que, no decurso das aulas, os alunos se mostraram mais estimulados e predispostos a realizar as atividades propostas. Esta atitude foi motivada não só pelos materiais de teor humorístico que lhes foram apresentados, como também pela atitude da docente que, recorrendo ao humor, facilitou a relação aluno/docente e amenizou o ambiente, propiciando uma relação de proximidade e confiança entre ambos, com resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** humor, ensino, aprendizagem de línguas, espanhol língua estrangeira



## **Abstract**

What is humor? Can humor be used in the classroom context? Can the foreign language teacher use humor as a pedagogic and linguistic tool? Is humor one of the answers to students' lack of discipline and interest? What advantages and difficulties can we find in using humor in a foreign language class? In this paper we intend to reflect on these and other issues associated with humor as a contribution to the teaching and learning of a foreign language, and in this case, Spanish.

In this report, we present the results obtained in the Spanish foreign language classes, with students who attended the 7th and 9th grade, in the Clara de Resende School Group, in which humor was used in various forms and supports, as an approach strategy between teacher and students, as well as a way of motivation and anchorage in order to maintain the interest and participation of students in the proposed activities. As will be seen in the practical part of this report, the objectives were achieved, given that, during the course of the classes, the students were more stimulated and inclined to perform the proposed activities. This attitude was motivated not only by the humorous materials presented to them, but also by the attitude of the teacher who, using humor, facilitated the student / teacher relationship and soothened the environment, providing a relationship of closeness and trust between both, with positive results in student learning.

**Keywords:** humor, teaching, language learning, Spanish foreign language

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

## Introdução

“Human beings are fun lovers by nature. We all remember our happy moments in life, almost with impeccable accuracy. If funny things can be remembered so well, why not use humour in our classes for teaching language?” (Derakhshan, 2016: 19).

Em primeiro lugar, é indesculpável que um trabalho dedicado ao humor contenha muito pouco sentido de humor em si mesmo. A natureza deste trabalho, lamentavelmente, não permite grandes investidas humorísticas, portanto, guardaremos o humor para os exemplos dados e retirados de diferentes obras e estudos sobre o tema.

Muito se tem investigado e escrito acerca da relação entre o humor e a aprendizagem de uma língua estrangeira. É nosso objetivo, com este trabalho, aprofundar a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, daqui em diante designado por ELE, tentando clarificar o conceito de humor e, se possível, contribuindo para a sua difusão e aplicação em contexto de sala de aula.

Antes de aprendermos a falar, aprendemos a rir, portanto, é nossa convicção que um ambiente onde os alunos possam associar humor à aprendizagem, é um ambiente onde, de facto, se aprende efetivamente e com vontade. Qualquer um de nós recorda determinados momentos que nos fizeram rir ou sorrir e associa memórias a esses momentos; assim sendo, uma aprendizagem efetuada por meio do humor, certamente, ficará registada na memória de qualquer aluno. Não devemos esquecer que quando rimos com alguém, estamos a partilhar com outra pessoa um momento agradável, isto porque “o riso está indiscutivelmente associado ao humor e a uma dinâmica de partilha que só se realiza no seio da relação dialógica que o locutor humorista mantém com o(s) seu(s) interlocutor(es).” (Mouta, 2007: 78). Ora, é esta partilha, muitas vezes vista como uma certa cumplicidade, que é desejável na relação professor-aluno.

Para além dos aspetos afetivos, o humor permite a exploração de aspetos linguísticos e culturais da língua/cultura-alvo: aspetos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Ao descodificar um enunciado humorístico, o aprendente é, frequentemente, confrontado com jogos de sons/palavras que, muitas vezes, se desviam

do sentido literal, entrando no campo da ambiguidade e polissemia. Ora, este aspeto da aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser descurado, tal como afirma García:

Como veremos, a través del humor se hacen más visibles y comprensibles aspectos o realidades tan importantes en el aprendizaje de una lengua como la pragmática, la (inter)cultura, el español coloquial, la entonación, y la creatividad. (García, 2005: 124)

Enquanto professora, compreendo a resistência e os receios de muitos colegas relativamente à utilização desta valiosa ferramenta: o receio de não ser levado a sério ou de perder autoridade, o receio de ser confundido com um animador, o receio de que o seu sentido de humor não seja compreendido ou o receio de ferir suscetibilidades (García, 2005: 124). A mesma linha de pensamento pode ler-se em Derakhshan:

Some reasons for this reluctance include:

- Thinking that without an inborn sense of humor, it is impossible to use it in class;
- Fearing they might appear inadequate, silly, or unprofessional;
- Fearing losing control of the class and the task at hand. (2016: 20)

Para além do anteriormente referido, alguns professores e educadores poderão preferir não pôr em prática novas ideias, por lhes parecer mais fácil continuar com as práticas com que estão familiarizados. Uma outra razão para esta relutância está relacionada com o facto de alguns docentes acreditarem que a aprendizagem por meio do humor é uma contradição. É interessante verificar que alguns estudantes partilham desta opinião sobre o ensino e a aprendizagem (Derakhshan 2016: 20).

Não raras vezes, tememos e rejeitamos o que desconhecemos. No entanto, estes aspetos não deveriam bloquear-nos, impedindo-nos de utilizar tão valiosa ferramenta no ensino de uma língua estrangeira, antes, deveriam instigar-nos a pesquisar e a saber mais sobre o tema.

Muito se tem investigado, refletido e escrito sobre o humor, a sua natureza e aquilo que o define. De facto, desde a Grécia Antiga que este tema tem suscitado o interesse de filósofos e investigadores, no entanto, a sua definição tem-se verificado difícil, dada a “resistência que o conceito de humor vivamente opõe às tentativas dos que buscam aprisioná-lo na rigidez de uma definição” (Mouta, 2007: 79-80). Na verdade, este conceito não se tratando de algo mecânico, torna-se de difícil apreensão.

Raskin (1979: 326) refere o seguinte em relação à natureza do humor:

Humor as a phenomenon, its philosophical, psychological and physiological nature, its aesthetic value, its relation to truth, ethical standards, customs and norms, its use in literature, its dependency on the society and culture have occupied the minds of a great number of thinkers for centuries.

É certo que, de acordo com Raskin (1979), ao longo dos séculos foram feitas várias tentativas para explicar o conceito de humor. Para Aristóteles, tratava-se da ridicularização de uma falha humana, mas não muito séria, caso contrário não seria apropriado rir-se dela; para Stendhal era uma forma de exibição de superioridade em relação a outra pessoa, ainda que, mais uma vez, não demasiado séria; uma forma de denegrir e rebaixar uma pessoa, para Bain; para Kant tratava-se da metamorfose de uma tensa expectativa em nada; por seu lado, Hegel e Schopenhauer viam no humor uma incongruência, um desvio da norma; já Bergson enfatizou de forma chauvinista o carácter puramente humano do humor (Raskin, 1979: 326).

De facto, ainda hoje o humor continua a ser objeto de estudo nas mais variadas áreas, o que revela a sua complexidade. Neste trabalho, tivemos oportunidade de comprovar o carácter difuso do humor, visto que, de facto, não é tarefa fácil dar-lhe um contorno. De qualquer modo, pretendemos aqui demonstrar a sua utilidade no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, concretamente o espanhol. Por essa razão, orientámos o nosso estudo e a nossa investigação nesse sentido, tentando compreender as mais-valias desta ferramenta em contexto de aprendizagem, tendo, no entanto, em mente

que existem riscos e aspetos polémicos que é necessário ter em consideração, especialmente quando trabalhamos em contexto educativo.

Este relatório é constituído por duas partes: o enquadramento teórico-metodológico e a intervenção no contexto educativo. Na primeira parte, tentar-se-á definir o conceito de humor e perceber a sua evolução ao longo do tempo; apresentar-se-ão algumas das mais-valias e alguns dos aspetos polémicos da sua utilização em sala de aula, nomeadamente na aula de línguas estrangeiras, neste caso concreto, o espanhol; finalmente, dar-se-ão algumas sugestões de como utilizar este recurso em contexto educativo. Na segunda parte, dar-se-á aqui conta do trabalho realizado durante o estágio, bem como das reações dos alunos aos materiais e estratégias utilizados com recurso ao humor.

## **Capítulo 1 – Enquadramento teórico-metodológico**

## 1.1. Humor: uma definição impossível

### 1.1.1. Conceito de humor ao longo do tempo

Tratando-se este trabalho de um estudo sobre as vantagens e desvantagens da utilização do humor em contexto de sala de aula, mais concretamente, no ensino de Espanhol Língua Estrangeira, importa começar por definir este conceito: O que é, então, o humor? O que abarca?

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*, da Porto Editora, a palavra *humor* apresenta quatro aceções:

1. qualidade do que é divertido ou cómico; comicidade
2. modo de agir que faz com que as outras pessoas riem e fiquem bem-dispostas; veia cómica
3. capacidade para apreciar o que é divertido ou cómico
4. disposição de ânimo; estado de espírito

Segundo Teresa Adão (2008: 24), este conceito emprega-se de forma generalizada e pouco científica, referindo-se a tudo aquilo que provoca o riso. Esta afirmação confirma-se facilmente se voltarmos umas linhas atrás neste texto e verificarmos as três primeiras definições que nos são apresentadas pelo dicionário mencionado: de facto, só na quarta definição este conceito é relacionado com ânimo e estado de espírito. No entanto, se recuarmos à Grécia Antiga, verificamos que o termo *humor* tem a sua raiz no latim e o seu significado é puramente fisiológico, com origem na “teoria dos humores do médico grego Hipócrates que definiu o temperamento pessoal segundo a predominância do sangue, da linfa, da biliar ou da atrabile, ou seja, o humor negro.” (Adão, 2008: 24)

Esta mesma linha de pensamento é seguida por Attardo (1994: 6) ao referir que “a palavra humor deriva do latim *umor*, *umoris* cujo significado corresponde a água que brota da terra (húmus).” Só mais tarde, com Hipócrates, pai da medicina na Grécia Antiga, este conceito adquiriu uma conotação clínica. A este propósito, Brito (2016: 24) refere que:



A teoria dos quatro humores ou teoria humoral, consiste num estudo clínico que analisa a importância para a saúde do equilíbrio entre os quatro fluídos corporais: (sangue, fleuma, bílis amarela e bílis negra). A partir desta perspetiva clínica que relaciona cada um destes fluídos corporais com disposições e estados de espírito (sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico respetivamente), a palavra humor adquiriu ‘ânimo’ como nova significação. (Brito, 2016: 24)

É interessante verificar que a língua francesa “distingue o humor médico ou temperamental do humor enquanto «mecanismo racional»”, através da dicotomia *humeur/humour*. Curiosamente, tanto no inglês como no português encontramos um único termo com raiz na palavra latina *umor* para se referir a ambas as vertentes semânticas (Ermida 2003: 29).

De facto, na Antiguidade, o riso associava-se a uma ideia de imperfeição moral, como refere Adão (2008: 24). Também Attardo (1994: 18), citando Piddington, menciona que, de acordo com Platão, o humor é “a mixed feeling of de soul”, isto é, “a mixture of pleasure and pain”. A comprovar esta afirmação, Attardo apresenta o seguinte excerto de Filebo (em grego antigo: Φίληβος), no qual Platão, pela boca de Sócrates, diz o seguinte:

...Our argument declares that when we laugh at the ridiculous qualities of our friends, we mix pleasure with pain, since we mix it with envy; for we have agreed all along that envy is a pain of the soul, and that laughter is pleasure, yet these two arise at the same time on such occasions<sup>1</sup>. (Philebus 50A)

Continuando na Grécia Antiga, verificamos que Aristóteles é influenciado pela

---

<sup>1</sup> Esta passagem de Philebus é citada por Attardo (1994: 18) que faz referência a Piddington, de onde extraiu o excerto aqui apresentado.

teoria de Platão ao ver o humor como uma parte do “feio”, já que o riso era despoletado por uma coisa feia, ridícula e distorcida: “the mask, for instance, that excites laughter, is something ugly and distorted without causing pain” (Aristóteles, *De Poetica* 1449a, apud Attardo, 1994: 20). No entanto, há algumas diferenças entre ambos, já que Aristóteles “recognizes the aesthetic principle in laughter” (Piddington, citado por Attardo 1994: 20). Aliás, é interessante verificar que a atitude de Aristóteles em relação ao humor é bastante mais positiva do que a de Platão: o primeiro condena apenas o exagero de riso, mostrando que poderá funcionar como um estímulo para a alma, pondo o ouvinte com boa disposição; enquanto a condenação do segundo é muito mais absoluta, já que, para Platão, o humor é uma espécie de domínio da alma. (Attardo, 1994: 20).

Tal como Aristóteles, neste trabalho advoga-se o recurso ao humor, neste caso em contexto educativo, visto tratar-se de uma ferramenta vantajosa, na medida em que poderá facilitar uma atitude mais recetiva do outro (aluno) em relação ao orador (professor). Na verdade, este filósofo considerava que “joking must serve the argumentation of the orator. The speaker must be careful to avoid inappropriate jokes, however.” (Attardo 1994:20).

Ainda na Antiguidade Clássica, verificamos que, largamente influenciados pelos pensadores gregos, também os latinos se debruçaram sobre este tema. Cícero, por exemplo, introduz a distinção entre humor verbal e referencial, de acordo com a implicação, ou não, da representação fonémica ou grafémica do elemento humorístico. Na terminologia utilizada por Cícero, as anedotas (*facetiae*) podem referir-se “ao que é dito” (dicto) ou à “coisa” (*re*). Esta distinção foi implicitamente usada por muitos dos investigadores do humor que se seguiram. Este autor latino estipula que o humor referencial (*in re*) inclui as anedotas (*in fabella*) e as caricaturas (*imitatio*). Já o humor verbal inclui a ambiguidade (*ambigua*), a paronomásia (*parvam verbi immutationem*), as falsas etimologias (*interpretativo nominis*), os provérbios, as interpretações literais de expressões com sentido figurativo, as alegorias, as metáforas e a ironia (Attardo 1994: 27).

Não é possível falarmos sobre a atenção dedicada pelos autores latinos ao humor, sem mencionarmos o contributo de Horácio. Embora não tendo deixado nenhum texto específico sobre o humor, é inegável a sua influência nos estudos sobre este tema durante

a Idade Média e o Renascimento. Em *Ars Poetica*, Horácio reclama a necessidade de se fazer uma correspondência entre a forma e o conteúdo, isto é, um tema cômico não poderia ser tratado em versos próprios da tragédia. Além disso, este autor sugere também que a comédia poderia ser utilizada para fins pedagógicos, apresentando as ideias de uma forma mais acessível e agradável. Ambos os contributos irão ser alvo de considerável reputação durante o Renascimento (Attardo 1994:33).

As teorias mais recentes sobre o humor têm como base os contributos de Bergson e Freud. Adão (2008: 27), agrupou estas teorias em três grupos: sociais, cognitivas e psicanalíticas<sup>2</sup>. O primeiro grupo está, geralmente, associado à hostilidade; o segundo grupo, à incongruência; o terceiro, ao escape.

---

<sup>2</sup> Adão (2008: 26-27) agrupa estas teorias com base na classificação de Raskin apresentada na obra *Semantic Mechanisms of Humor* (1985: 31-40).

## 1.1.2. Teorias do Humor

### 1.1.2.1. Teoria da Hostilidade

As teorias da hostilidade revelam o lado agressivo do humor e o sentimento de superioridade de um sujeito em relação a algo, como origem do riso.

Segundo Ermida (2003: 40), tradicionalmente existe a associação de humor a escárnio e “a emoção cômica com sentimentos de superioridade. Quando nos rimos, rimo-nos sempre *de* alguém.”. Deste modo, podemos concluir que o fenómeno humorístico se sustenta sempre nesta ideia de desigualdade entre duas pessoas, umas das quais se considera superior à outra. Esta linha de pensamento foi, primeiramente, sugerida por Platão que apontou o carácter depreciativo e hostil do humor: este filósofo, na obra *Filebo*<sup>3</sup>, “mostra como os males alheios são objecto do nosso riso, provocando em nós, paradoxalmente, prazer e dor” (Ermida, 2003: 41). A dor surge, pois, do facto de tomarmos consciência que retiramos prazer da fraqueza dos outros e, neste sentido, a comédia assume uma função purgativa. Já Cícero defende que “o risível consiste, uma vez mais, no feio e no vil, mas o uso retórico de tais manifestações não deve exceder os limites do decoro” (Ermida, 2003: 42).

Também no século XX, esta ideia de que o humor pode, por vezes, ser hostil é defendida por Bergson, para quem o riso pode ter uma função corretiva, uma vez que rir de alguém pode implicar a humilhação de outrem, assumindo a superioridade daquele que ri em relação àquele de quem se ri.

O riso é antes de tudo uma correcção. Feito para humilhar, deve dar à pessoa que é objecto dele uma impressão penosa. Através dele se vinga a sociedade das

---

<sup>3</sup> “Socrate: Mais ce plaisir à voir les maux de nos amis, n’avons-nous pas dit qu’il a pour cause l’envie? Protarque: Nécessairement.

Socrate: Quand donc nous rions des ridicules de nos amis, le raisonnement nous montre que, mêlant le plaisir à l’envie, nous mêlons par là-même la douleur au plaisir; car nous sommes convenus depuis longtemps que l’envie est une douleur de l’âme et que le rire est un plaisir, et tout les deux coexistent en de telles occasions.” Platão, *Filebo*, citado por Ermida (2003: 41)

liberdades praticadas para com ela. [...] [O] riso, reprimindo as manifestações exteriores de certos defeitos, nos convida, assim, para nosso maior bem, a corrigir esses mesmos defeitos e a aperfeiçoarmo-nos interiormente. (Bergson, 1900/1993: 134-135)

Para concluir esta breve explicação sobre a teoria da hostilidade, pode dizer-se que nos últimos anos o humor deixou de ser um meio de afirmação da superioridade pessoal e adotou uma função de coesão dentro de um grupo ou, até mesmo, de subversão e contestação do poder. Como exemplo disto, Ermida (2003: 46) sublinha a função unificadora do humor e a sua importância como instrumento político nas mãos de contestatários. A tradição da sátira é recuperada através do *cartoon* largamente difundido na imprensa da atualidade. Assim sendo, o humor político pode ser usado como ferramenta de luta das classes oprimidas que, através do riso, se unem e fortalecem, ao mesmo tempo que enfraquecem o inimigo.

Deixemos que Bergson encerre este tópico, indo ao encontro do que anteriormente referimos:

Ora o riso tem justamente por função reprimir as tendências separatistas. O seu papel consiste em fazer mudar a rigidez em flexibilidade, de readaptar cada um a todos, enfim: de arredondar os ângulos. (cf. 1900/1993: 123)

#### 1.1.2.2. Teoria da incongruência

Quando se fala das teorias da incongruência há, necessariamente, uma ligação a nomes como Kant e Schopenhauer para quem o riso, geralmente, resulta de uma expectativa malograda (Kant, 2007: 133) ou da súbita percepção da incongruência entre um conceito e a realidade a ele associada (Schopenhauer, 1966b: 97).

Quando pensamos em anedotas ou jogos de palavras, imediatamente concluímos

que, na maioria das vezes, o riso surge como resultado de um efeito surpresa, isto é, o ouvinte espera uma conclusão e a que lhe é dada é completamente diferente da sua expectativa. Esta incongruência leva-nos à conclusão de que a nossa interpretação inicial estava errada e é nesse momento que encontramos um outro sentido completamente diferente (e na maioria das vezes, inesperado) daquele que lhe havíamos dado à partida. Do contraste e do espanto resulta o humor.

É precisamente este ponto de vista que os diversos autores que se têm debruçado sobre as teorias do humor pretendem demonstrar. Para Ermida, quando encontramos prazer no riso, é “porque jogamos ainda por um tempo com o nosso próprio desacerto em relação a um objecto”. (Ermida, 2003: 50). Para Kant o desacerto acontece “because our expectation was strained [for a time] and then was suddenly dissipated into nothing”. (Kant, 2007: 133).

Também a este respeito Schopenhauer (1966a: 59), refere o seguinte:

In every case, *laughter* results from nothing but the suddenly perceived incongruity between a concept and the real objects that had been thought through it in some relation; and laughter itself is just the expression of this incongruity.

Daqui se pode concluir que o riso surge como a consequência da tomada de consciência de uma desigualdade entre o conceito que se tem de um objeto e o próprio objeto; quer isto dizer que esse conceito existe apenas de um ponto de vista unilateral e que, quando percecionado de uma outra perspetiva, mostra-se inesperadamente desapropriado ou absurdo.

Ancorar-nos-emos, como conclusão, em Bergson para justificar esta ideia: “Uma situação é sempre cómica quando ao mesmo tempo pertence a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes e ao mesmo tempo se pode interpretar em dois sentidos diferentes.” (Bergson, 1900/1993: 74-75). Por outras palavras, um equívoco é o resultado de uma situação que pode ter, em simultâneo, dois sentidos diferentes: o possível, que lhe é dado pelos atores, e o real, que lhe é atribuído pelo público. Nesta

situação, cada uma das personagens envolvidas está imersa num conjunto de acontecimentos que a ela própria diz respeito e que se desenvolvem de maneira independente das outras personagens. No entanto, “num determinado momento dá-se o encontro e em condições tais que os actos e as palavras que fazem parte duma delas se podem aplicar também à outra.” (Bergson, 1900/1993: 74-75). É deste equívoco que surge a confusão.

Enquanto isso, o público vai oscilando entre “o sentido possível e o sentido real; e é este movimento pendular do nosso espírito entre duas interpretações opostas que surge antes de mais nada o divertimento (...)” (Bergson, 1900/1993: 74-75)

#### 1.1.2.3. Teoria do Escape

Em último lugar, analisaremos as teorias de escape que defendem que o humor funciona como libertador de tensões diversas. Sabemos que através do humor nos libertamos de inibições, tensões e desejos reprimidos, muitas vezes impostos pela própria sociedade. Margarida Mouta (2007: 81) explica isto de uma forma muito clara quando refere que “O registo lúdico manifestado na estrutura incongruente dos jogos de humor sobre a língua aproxima-nos desse universo de ‘ilusão’ e de ‘liberdade’ com que o homem, pelo seu exercício, assinala o abandono do carácter sério, apanágio do real.”. Diz a sabedoria popular que “rir é o melhor remédio” e, de facto, como veremos nas próximas linhas, o riso constitui uma forma de libertação e relaxamento.

Já no princípio do século XX, Freud (1905/2002: 124) dizia-nos que um estado de espírito alegre, quer venha de dentro do próprio indivíduo, quer tenha sido toxicamente provocado, reduz as forças que nos inibem, entre as quais está a crítica, e torna-se fonte de prazer. Este autor foca a sua atenção na anedota e refere que a técnica do absurdo, muitas vezes utilizada nas anedotas, corresponde a uma fonte de prazer, porque restaura a liberdade, aliviando-nos do peso que a nossa educação intelectual nos coloca. Neste sentido, afirma que “this pleasure comes from an economizing in psychical expenditure and a relief from de compulsion of criticism” (Freud, 1905/2002: 124).

Em sintonia com Freud encontramos Bergson (1900/1993: 132-3), para quem “Há

sobretudo no riso um movimento de *relaxamento* (...)”. Falando-nos sobre o cómico, o autor afirma que “Quando a personagem cómica segue a sua ideia automaticamente, acaba por pensar, falar e agir como se sonhasse. Ora o sonho é um relaxamento.”. Quando nos associamos ao absurdo do cómico encontramos repouso da fadiga de pensar e de viver, isto é, aceitamos o convite à preguiça.

Indo ao encontro das palavras de Freud (1905/2002), Ermida (2003: 47) refere o seguinte:

O riso é, neste sentido, causado por uma descarga de energia psíquica investida, até esse momento, num processo que se torna desnecessário, como quando uma expectativa intelectual se revela excessiva, ou quando um sentimento que recalamos encontra inesperadamente via de escape. Ou seja, o prazer que sentimos advém da libertação de energia ou tensão inutilmente acumulada, que se dissipa nos espasmos da gargalhada, a que corresponde uma economização precoce do esforço de contenção.

De acordo com Schopenhauer (1966b: 98), já anteriormente mencionado aquando da explicação sobre a teoria da incongruência, podemos afirmar que rir é um estado de prazer originado pela perceção de uma incongruência entre o que é concebido e o que é percebido. Ora, é precisamente “this triumph of knowledge of perception over thought gives us pleasure”. (Schopenhauer, 1966b: 98)

Sabemos que a subversão de regras, sejam linguísticas ou sociais, tem uma estreita relação com este princípio da libertação, uma vez que o indivíduo que adota uma postura de inconformismo relativamente aos aspetos mais sérios da vida, é aquele que tem mais facilidade em aderir a este jogo subversivo e humorista, no qual regras rígidas e sentidos estabelecidos deixam de ter lugar. (Ermida, 2003: 50)

Como podemos concluir, a partir do anteriormente explicitado, tratando-se de um conceito tão complexo quanto este, torna-se extremamente arriscado encerrar o conceito



de humor numa definição, sob pena de o remetermos ao reducionismo. De facto, nesta tentativa de clarificação, caímos, não raras vezes, na armadilha de con(fundir) conceitos como humor, ironia, riso, anedota, entre outros. Além disso, a inexistência de terminologia consensual nesta área tão abrangente tem-se revelado problemática entre investigadores.

Ermida (2003: 28) refere Willibald Ruch<sup>9</sup>, para explicar que “subsistem lado a lado dois sistemas taxonómicos que, contrariamente ao que acontece noutras disciplinas, não conhecem um uso normativo”.

Num primeiro sistema, o cómico é “definido como a faculdade de fazer rir ou de divertir (...) O humor é tido aqui como apenas *um* dos elementos do cómico – paralelamente a conceitos como *wit*, escárnio, absurdo, sarcasmo, sátira, ou ironia – designando basicamente uma atitude bem-disposta e conciliadora face à vida e suas imperfeições” (Ermida, 2003: 28). Neste sentido, concluímos que humor e *wit* não podem ser considerados conceitos semelhantes, dado que este último carrega algum tipo de agressividade e altivez, contrariamente ao que acima foi dito sobre o humor. Na mesma lógica de pensamento, segundo este sistema taxonómico, também não será correto considerar uma anedota como uma variante de “humor agressivo” ou “humor negro”, já que o humor apresenta um traço de benevolência; assim sendo, considera-se a anedota como uma forma de *wit*.

De acordo com Carvalho (2009: 19) e Ermida (2003: 28), um segundo sistema de categorização<sup>10</sup>, apresenta-nos “o humor como um termo aglutinador (um *umbrella-term*) de *todos* os fenómenos deste campo. Assim, ‘humor’ substitui ‘o cómico’ e é tratado como um termo neutro, que admite sentido tanto positivos como negativos.” (Carvalho, 2009: 19 e Ermida, 2003: 28). Deste ponto de vista, é possível considerar a anedota como uma forma de humor, visto que, neste caso, a agressividade própria deste tipo de texto já é aceite como uma forma de humor. Posto isto, podemos afirmar que, atualmente, o termo humor abrange um considerável número de categorias secundárias e, frequentemente, como referem Carvalho e Ermida, é usado juntamente com um “qualificador, como

---

<sup>9</sup> Isabel Ermida (2003: 28) faz referência à obra *The sense of humor: Explorations of a Personality Characteristic*, Berlin: Mouton de Gruyter, da autoria de Willibald Ruch, publicada em 1998.

<sup>10</sup> É importante referir que este sistema taxonómico é subscrito pela corrente anglo-americana da atualidade.

‘humor verbal’ (em vez de *wit*), ‘humor hostil’ (em vez de sarcasmo) e ‘humor compensatório’, ou *coping humor* (para designar o que antes era «humor» apenas).” (Carvalho, 2009: 19 e Ermida, 2003: 28)

Considerando todas estas noções que se enredam e gravitam à volta do humor, torna-se importante clarificar, dentro daquilo que nos é possível - dada a natureza esquiua das definições destes conceitos - os traços que distinguem o humor do *wit*, da ironia e do riso.

### 1.1.3. Manifestações do humor

#### 1.1.3.1. O *wit*

Não é tarefa simples definir *wit*, no entanto, Isabel Ermida (2003: 33) refere que “O termo inglês *wit*, próximo do alemão *Witz* e do francês *esprit*, é fugidio à tradução, vagueando na língua portuguesa entre as frustrantes alternativas de *espirituosidade*, *acutilância* ou *finura*”. De facto, consultando o *Dicionário de Inglês – Português* da Porto Editora, deparamo-nos com as várias traduções, das quais destacamos as seguintes: inteligência, compreensão, entendimento, talento, engenho, capacidade mental, graça, perspicácia e vivacidade de espírito.

Um dos traços distintivos do *wit* é o seu carácter verbal, linguístico e intelectual, contrariamente ao humor, que pode existir sem o recurso a palavras, ou seja, pode estar presente em situações ou factos do quotidiano.

Retomemos algumas das traduções que obtivemos e que acima referimos: inteligência, talento, engenho, perspicácia, vivacidade de espírito. Não será difícil estabelecer uma relação entre estas conceções e *wit*, visto que este conceito está frequentemente associado a jogos de palavras nos quais se evidencia o talento e engenho do seu criador. Se recuarmos à Antiguidade Clássica, Cícero considerava os jogos de palavras como uma manifestação de inteligência e perspicácia que provocavam respeito e admiração, embora, nem sempre, provocassem o riso. Já naquela época, este autor latino considerou a necessidade de se distinguir “entre as piadas (*facetiae*) que são ‘acerca do dito’ (*de dicto*) e ‘acerca da coisa’ (*de re*)”. (Ermida, 2003: 34) Também Henri Bergson, no início do

século XX, segue os passos de Cícero quando refere que “é preciso distinguir entre o cómico que a linguagem exprime e o que a linguagem cria.” (1900/1993: 78).

É durante o Humanismo que se estabelece um outro critério de diferenciação entre humor e *wit*. Nessa época, não era visto com bons olhos o riso provocado pelo ataque feito às vulnerabilidades e fraquezas dos outros, era uma atitude cruel, moralmente condenável e uma qualidade própria do homem vil. Por seu turno, o humor assumiu um carácter benevolente, tolerante e bem-intencionado, face às imperfeições do mundo e do indivíduo (Ermida, 2003: 34). É nesta linha de pensamento que surge o humor negro que, nos nossos dias, assume um papel agressivo, frequentemente dirigido a pessoas ou grupos que se pretende diminuir e rebaixar socialmente. Assim, aquilo que anteriormente era uma área dominada pelo *wit*, atualmente foi invadida pelo humor; quer isto dizer que os dois conceitos se misturam e, por vezes, se (con)fundem, conferindo ao primeiro uma maior subtilidade e amenidade, ou seja, ao surgir depois do *wit*, o humor absorveu parte da sua agressividade<sup>11</sup>.

#### 1.1.3.2. A ironia

Há uma incontornável relação entre ironia e humor, isto porque ambos partilham uma característica essencial: a capacidade de atribuir a um mesmo significando dois significados. Por outras palavras, através de um mesmo enunciado o autor permite que o recetor escolha uma de duas interpretações possíveis, dissimulando, assim, a verdadeira intencionalidade do discurso proferido. Note-se que em nenhum dos casos, a linguagem é utilizada num registo sério, autêntico ou genuíno. A propósito disto, diz Bergson:

Umas vezes falar-se-á naquilo que devia ser, fingindo que se acredita que é

---

<sup>11</sup> Em *Humor, Linguagem e Narrativa. Para uma análise do discurso literário cómico*, Ermida (2003: 36) cita Escarpit, Robert.1960. *L' Humour*. Paris: P.U.F., 7th Ed. 1981., o qual, na página 41, relembra um estudo de Joseph Addison, publicado na revista *The Spectator*, em 1711, intitulado «Genealogy of Humour», onde, com uma boa dose de humor, se explica a origem e o grau de parentesco entre humor e *wit*: “Truth was the founder of the family, and the father of Good Sense. Good Sense was the father of Wit, who married a lady of collateral line called Mirth, by whom he had Humour. (...) Descending from parents of such diferente dispositions, Humour is very various and unequal in his temper.”

precisamente o que é: nisto consiste a *ironia*; outras vezes, pelo contrário, descreve-se minuciosamente e meticulosamente o que é, fingindo acreditar que é isso que as coisas deviam ser: é este, a maior parte das vezes, o processo do *humor*. O humor, assim definido, é o inverso da ironia. Um e outro são formas da sátira, mas a ironia é de natureza oratória ao passo que o humor tem qualquer coisa de mais científico. (1900/1993: 91-2)

Façamos uma viagem no tempo na companhia de Isabel Ermida (2003: 36), para compreendermos um pouco melhor a evolução do conceito de ironia. Em Sócrates, a *eironeia* era uma postura perante a vida, um modo de comportamento. No entanto, os contemporâneos de Sócrates consideravam que a palavra *eiron* encerrava em si uma conotação muito negativa, associada a conceitos como ‘enganador’, ‘mentiroso’ ou ‘hipócrita’. Assim sendo, muitas vezes, o ironista era visto como um charlatão e trapaceiro. Aristóteles, por sua vez, atribui uma certa nobreza e elegância à ironia, a qual consistia “num desvio da verdade apenas como estratégia para poupar aos outros o sentimento de inferioridade.” (Ermida, 2003: 36).

Avancemos no tempo até ao século XVIII. Nesta época encontramos a palavra ‘ironia’ incluída no grupo dos recursos expressivos, tendo como companheiros a metáfora, a alegoria, a metalepse e o hipérbato. Dir-se-ia, então, que ironia era um recurso expressivo através do qual se pretendia transmitir o contrário do que era realmente dito. Esta definição não nos é estranha, dado que é muito semelhante à que hoje encontramos em qualquer dicionário, enciclopédia ou apêndice gramatical de manuais de língua portuguesa.

Nos dias de hoje, podemos afirmar que há duas tendências principais no que concerne à ironia. Isabel Ermida (2003: 38-9) refere que, por um lado, temos os defensores de que a ironia pertence ao campo filosófico, por outro lado, temos aqueles que veem a ironia como uma técnica de retórica que, como anteriormente referimos, consiste em dizer o contrário daquilo que se pretende. Há nesta visão uma atitude de

“superioridade racional da dupla autor/leitor” (esta atitude de superioridade do autor em relação ao leitor é um dos aspetos polémicos do humor que será abordado no ponto 1.2.2 deste relatório). Assim, a ironia apresenta-se como um texto que é necessário interpretar e decodificar, quer isto dizer que, uma vez revelado o sentido do texto, restabelece-se a ordem semântica.

Podemos assim concluir que nem sempre é fácil fazer uma clara distinção entre ironia e humor, dado que a intenção comunicativa transmitida pela ironia é, frequentemente, marcada pelo humor.

### 1.1.3.3. O riso

Comecemos por esclarecer: riso e humor não são a mesma coisa. De acordo com Bergson, citado por Adão (2008: 27), “o riso é um fenómeno humano, mas também social e requer dos participantes uma perspectiva mais intelectual do que afectiva”. Frequentemente se pensa que o humor se trata de um fenómeno que faz rir e que tudo aquilo que provoca o riso se trata de humor; pois bem, trata-se de uma falsa relação, já que o humor pertence ao foro intelectual ou cognitivo – isto é, é causado por fatores intelectuais -, enquanto que o riso é uma manifestação neuro-fisiológica, que pode ser provocado por agentes tão diversos como gás hilariante, alucinogéneos, ou mesmo algo tão simples como cócegas.

Como refere Ermida (2003: 32), a equação ‘humor = riso’ é falaciosa. A comprová-lo, a autora cita Paul Lewis<sup>15</sup>, o qual refere que “we need to avoid tripping over crucial terms by distinguishing the broad phenomenon of humour from laughter (a response to some humorous and some non-humorous stimuli)”. Quer isto dizer que nem tudo o que provoca riso se trata de um estímulo humorístico, como, aliás, referimos no parágrafo anterior.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Citação retirada de Lewis, Paul. 1989. *Comic Effects: Interdisciplinary Approaches to Humour in Literature*. Albany, NY: State University of New York.

<sup>16</sup> A este propósito, leia-se o que diz Isabel Ermida (2003: 32): “De entre os estímulos não-humorísticos do riso, Olbrechts-Tyteca (1974: 14) aponta alguns. A manifestação do riso em algumas tribos africanas, por exemplo, é mais um sinal de embaraço ou vergonha do que de divertimento ou alegria, tal como acontece com o riso de cortesia dos orientais, imposto por sólidas tradições sociais.”. Neste excerto, Ermida faz

## 1.2. A contribuição do humor no processo de ensino-aprendizagem

### 1.2.1. Humor: uma valiosa ferramenta pedagógica e didática

Professora: Maria, por favor, aponte no mapa onde fica a América.

Maria: Aqui!

Professora: Muito bem! Agora, turma, quem descobriu a América?

Turma: Foi a Maria!<sup>18</sup>

São bem conhecidos os benefícios do humor tanto para o corpo, como para a mente. Este aspeto é corroborado por Alonso García: “Cada vez son más los estudios que ponen de manifiesto los enormes beneficios que tanto para el cuerpo como para la mente tiene el humor, por ejemplo, en el tratamiento de numerosas enfermedades. Si lo pensamos bien: ¿no están nuestras clases a veces un poco «enfermas» de aburrimiento y rutina?” (2005: 124). Posto isto, comecemos este capítulo por colocar algumas questões a nós mesmos: Em que situação me sinto mais disponível e recetivo ao que os outros dizem? Para aprender prefiro um ambiente descontraído ou austero? Tenho mais facilidade em escutar pessoas com boa disposição ou, pelo contrário, prefiro pessoas rígidas e sem sentido de humor?

O que aqui pretendemos demonstrar é que, regra geral, as pessoas sentem-se mais recetivas e disponíveis para escutar pessoas bem-humoradas e, tendencialmente, os ambientes descontraídos são aqueles que propiciam uma melhor aprendizagem e retenção daquilo que se ouve. Há, claramente, uma componente emocional associada: todos nos lembramos mais facilmente dos momentos que nos deram prazer e dos quais temos boas memórias. Não podemos separar as emoções da aprendizagem, tal como afirma Jeder (2015: 829): “The humor indicates the teacher’s ability to express intelligent and spiritual

---

referência à obra de Olbrechts-Tyteca, Lucie. 1974. *Le comique du Discours*. Bruxelles: Éditions de l’Université de Bruxelles.

<sup>18</sup> Anedota traduzida pela autora do relatório, retirada do artigo *Humour: A Pedagogical Tool for Language Learners*, de Azizinezhad, M. & Hashemi, M. (2011: 2093).

expression, being an effective way to capture attention first by calling to emotion.”

Ora, por que motivo haveria de ser diferente com os alunos? Por que razão não podem as escolas proporcionar um ambiente onde a aprendizagem seja realizada de modo mais descontraído? Porque é que o professor não pode recorrer ao humor no processo de ensino-aprendizagem? Muitos são já os investigadores que procuraram dar resposta a estas questões e que se debruçaram sobre este assunto, como, aliás, veremos nas páginas seguintes.

O riso é uma componente fundamental da linguagem humana, é um mecanismo que todo o ser humano possui; existe uma enorme variedade de línguas e dialetos, mas o riso é uma língua universal. Azizinezhad, M. e Hashemi, M. (2011: 2094) citam T.S. Elliot: “Humour is also a way of saying something serious”. No entanto, muitos professores temem usar o humor em contexto de sala de aula, por considerarem que isso equivale a perderem autoridade e controlo. Como tal, deve ser evitado. Outros há, ainda, que referem apreciar o humor, mas não sabem como usá-lo sem parecerem ridículos. Derakhshan (2016: 20) faz referência a esta relutância dos professores e apresenta algumas das principais razões:

(...) teachers and educators may prefer not to go after putting novel ideas into practice; because they feel more at ease to continue doing more or less what they used to do, and are familiar with. Another reason why some teachers may feel reluctant to use humor in their classes is that they believe learning through amusement is a contradiction in words. Many learners also still have the same opinion about learning and teaching.

Estes receios são compreensíveis, embora não devam impedir o professor de usar este recurso, se ele pode tornar o processo de aprendizagem mais agradável e estimular o interesse e atenção dos alunos. (Azizinezhad, M. & Hashemi, M., 2011: 2094)

De acordo com Alonso Abal e Moreno Santiago (2013: 145) o riso estimula o

sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, associado à dopamina, considerada uma *droga* natural que produz a sensação de prazer. Este prazer, por um lado, elimina sentimentos negativos como o stress e a ansiedade, muitas vezes gerados em contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras e bloqueia-os. Por outro lado, o prazer originado pelo humor promove a motivação individual e coletiva, criando um ambiente de aprendizagem divertido. As mesmas autoras prosseguem a sua linha de pensamento, sustentando o seguinte:

Un fenómeno que se considera fundamental en el aprendizaje de lenguas: el aprendizaje cooperativo. Para que este se lleve a cabo es de gran importancia la cohesión interpersonal y es en este punto en el que el humor adquiere gran importancia, ya que contribuye de manera decisiva a crear esta unión grupal mediante la creación de emociones positivas. (2013:145)

A este propósito, Deneire afirma o seguinte: “The high anxiety experienced by beginning foreign language learners may provoke frustration and aggressive reactions. The resulting tension can be released through humorous situations created by the teacher, the students, and/or the materials used.” (cf. 1995: 286). De facto, é importante realçar que a aprendizagem de uma nova língua exige um grande esforço por parte dos aprendentes, por isso, o material humorístico pode trazer variedade, providenciando uma mudança de ritmo e contribuindo para reduzir a tensão que muitos estudantes sentem durante este processo. (Schmitz, 2002: 95). Este pensamento é corroborado por Kristmanson, citado por Azizinezhad, M. e Hashemi, M., que refere o seguinte:

In order to take risks, you need a learning environment in which you do not feel threatened or intimidated. In order to speak, you need to feel you will be heard and that what you're saying is worth hearing. In order to continue your language learning, you need to feel motivated. In order to succeed, you need an atmosphere



in which anxiety levels are low and comfort levels are high. Issues of motivation and language anxiety are key to this topic of affect in the second language classroom. (Azizinezhad, M. & Hashemi, M., 2011: 2094)

Para estes autores há várias razões para usar o humor na sala de aula: tem um efeito relaxante, reconfortante e redutor de tensão, humaniza a imagem do professor perante os alunos e mantém/melhora o interesse e prazer dos alunos no processo de aprendizagem. (Azizinezhad, M. & Hashemi, M., 2011: 2094). Uma atmosfera positiva, segura e livre de *stress* é de extrema importância para que a aprendizagem possa ocorrer. A diminuição da tensão e da ansiedade, mercê do uso do humor, contribuem para a unidade do grupo de alunos, tornando o processo de aprendizagem mais divertido e efetivo. O principal objetivo da introdução do humor na sala de aula é estabelecer uma ligação entre professor e aluno, tal como refere Berk (2002: 14): “One primary goal is to *connect*. Nonoffensive humor can break down barriers, relax, open up, and reduce tension, stress, and anxiety to create the professor-student connection. In addition, it can grab and maintain the students’ attention on learning”.

Posto isto, podemos concluir que a introdução do humor na sala de aula traz um conjunto considerável de benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, então, importante refletir sobre o papel do professor em todo este processo.

Deneire (1995: 285) baseia-se em Murray, para referir um estudo conduzido pela Universidade de Ontario, no qual se conclui que “the use of humor was considered one of the five main teaching behaviors that distinguished ‘outstanding’ from ‘average’ and ‘poor’ lecturers” (estas conclusões têm por base as avaliações dos alunos). Considerando o que foi dito, pretende-se aqui defender, tal como defendem Alonso Abal e Moreno Santiago (2013: 145), que o papel do professor deve ser de facilitador da aprendizagem. Para isso, será necessário criar um ambiente positivo e ameno que facilite a cooperação entre os alunos e, conseqüentemente, assegure o êxito do processo de aprendizagem. O humor poderá ser a ferramenta que auxiliará o professor a criar o referido ambiente.

De facto, se o humor for devidamente planeado pelo professor, como parte de uma

estratégia de ensino, estabelece-se um ambiente afetoso, há uma atitude de flexibilidade e a comunicação entre aluno e professor é de liberdade e abertura. Esta melhoria na relação professor-aluno, certamente, refletir-se-á numa maior atenção por parte do aluno e, como consequência, numa aprendizagem mais efetiva e numa maior assiduidade. Esta melhor conexão que se cria entre professor e aluno traduz-se numa maior proximidade, sempre que o docente tem sentido de humor e faz uso do mesmo sem medo. Com esta atitude, o professor revela aos alunos que também é humano e essa partilha com a turma beneficia a imagem do docente perante os aprendentes. Berk (2002: 14) apresenta algumas características de um bom professor: sensível, atencioso, compreensivo, compassivo e acessível. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001), doravante designado QEQR, podemos ler que “Os professores devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua.” (p. 202).

Azizinezhad e Hashemi (2011: 2095) referem que vários investigadores nas áreas da educação e psicologia se têm dedicado a estudar o humor como uma componente de um conjunto maior de comportamentos afetivos com impacto na aprendizagem em contexto de sala de aula. Esse tipo de comportamentos são, geralmente, referidos como “immediacy behaviours”<sup>21</sup>, isto é, comportamentos que favorecem a proximidade entre professor e aluno. Os mesmos autores explicam que, da análise realizada ao trabalho de vários investigadores, foi provado que este tipo de comportamentos, *immediacy behaviours*, resultam em efeitos positivos dentro da sala de aula.

Também Derakhshan (2016) num artigo se refere a este tipo de comportamentos, fazendo referência à investigação de Gorham e Christophel (1990) afirmando que “immediacy behaviours which involve the use of verbal humour decrease the psychological distance between teachers and their students, create a favourable image of the teacher, and promote learning.” (p. 20).

---

<sup>21</sup> “The immediacy construct was first developed and introduced by Mehrabian (1969) as a description for those communication behaviors—humour among them—that improve the physical or psychological closeness and interaction of two or more individuals.” (Azizinezhad & Hashemi, 2011: 2095). Os autores referem-se à publicação de 1969, da autoria de Mehrabian, A., intitulada “Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*”, 1, pp. 213-217.

Concluimos esta apreciação sobre as vantagens da utilização do humor em sala de aula, com as palavras de Herbert, citado por Jeder:

Relevant humor has so many cognitive and psychological benefits of which we summarize: maintains attention and arouses curiosity of pupils / students, requests thinking, attention and develops critical thinking (...), develops the skill of nuanced communication, replaces tension and anxiety during classes with a relaxed atmosphere and promotes a positive environment, thus resulting a fun learning process , eliminates boredom, routine, and encourages students to get out of patterns and try new approaches, has a role in socialization and strengthening the group of students. We must not forget the therapeutic functions of humor - "it acting as a valve in the classroom" (Herbert, P., apud Jeder, 2015: 829).

Depois de argumentarmos a nossa posição relativamente às vantagens da utilização desta ferramenta na sala de aula, queremos deixar claro que empregar este recurso poderá não ser fácil para todos os docentes, na medida em que, ainda que o sentido de humor seja um aspeto que poderá ser trabalhado e planificado, não deixa de ser um traço de carácter que nem todas as pessoas possuem.

### **1.2.2. Aspetos polémicos do humor**

O recurso ao humor em contexto de sala de aula pode ser, como vimos anteriormente, uma mais-valia para a manutenção do interesse dos alunos, para a retenção de conhecimentos, para a criação de um ambiente propício à aprendizagem e para o fortalecimento da relação entre professor e aluno, o que, conseqüentemente, trará todas as vantagens antes mencionadas.

No entanto, “[q]ueramos o no reconocerlo, en gran parte del humor hay un

ingrediente de burla. Creemos fundamental tener en cuenta este aspecto a la hora de seleccionar materiales, evitando así futuras frustraciones, «situaciones delicadas» o «sensibilidades heridas» en el aula. Es obvio que debemos rechazar radicalmente el humor humillante.” (García, 2005:125). Não é tarefa fácil distinguir entre o que poderá ser considerado ofensivo ou não, dado que os critérios para essa distinção variam de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. Isto mesmo é o que nos diz Schmitz:

Schools are complex entities and classrooms are public spaces populated by diferente students with diferente values, attitudes and views of the world. What may be acceptable in one group may not be in another. What may be felicitous in one context might not work out in another. Many teachers report that each classroom group has its own “personality”. (2002: 91-92)

Na verdade, algumas formas de humor podem ter uma influência muito negativa e poderão conduzir à inibição da comunicação, devido à forma como este é utilizado (que pode não ser compreendido por todos da mesma maneira), podem criar tensões e até mesmo desencadear sentimentos de medo, stress e depressão.

Como mostrámos no ponto 1.3 deste trabalho, há diferentes formas de humor. Daniela Jeder (2015: 830), refere que “among them being irony, sarcasm or ridicule that represent those forms of humor that people call to with relative ease, considering them frequently innocent and clever forms to joke. Most times, though, these forms of humor violate ethical boundaries and become risky, offensive, derogatory”. Estas facetas negativas do humor usadas pelos professores (conscientemente ou não), podem transformar-se numa espécie de violência subtil, afetando a imagem, autoestima e confiança do aluno e, por vezes, poderão funcionar como gatilho que desencadeia ou mantém a frustração dos alunos. Muitas vezes, quando usadas de forma consciente, são uma estratégia para dominar, magoar e/ou manipular os alunos.

Quais são, então, as formas de humor que poderão ser mais ofensivas? Consideremos, de momento, a ironia e o sarcasmo como potenciais variantes do humor

ofensivo e conflituoso. Jeder (2015) refere que “If irony is not always malicious, sarcasm is associated with a particular harassment of the person and aims to cause pain.”. (p. 830). Por seu turno, de acordo com a mesma autora, normalmente, a ironia recorre a meios humorísticos para transmitir o significado oposto do que foi comunicado, desenhando um contraste entre as expectativas geradas e a realidade. Esta diferença entre o que é efetivamente dito e o que se pretende dizer, pode nem sempre resultar muito clara ou ser interpretada da melhor forma pelos alunos. É, por isso, passível de causar desconforto, pela dificuldade em descodificar a mensagem por parte de quem a recebe.

Não obstante o referido, a ironia é menos agressiva do que o sarcasmo, sendo este considerado por Jeder (2015: 830) como um humor seco, isto é, adquire uma forma mais amarga, aguçada e ofensiva para a vítima, neste caso específico, o aluno. O sarcasmo, de uma forma maliciosa e arrogante, expressa desrespeito pelo outro, evidenciando e colocando em foco as suas fraquezas. Desta forma, é fortalecido o sentimento de poder nestas relações hierarquicamente assimétricas.

Uma outra forma de humor muitas vezes presente na sala de aula são as piadas ou anedotas. Estas, muitas vezes, funcionam como uma motivação para introdução de um tema específico de estudo ou, simplesmente, como uma forma de aliviar a tensão. Nada há de errado nisso. Há, no entanto, há que ter em atenção o tema ou assunto da referida piada/anedota, a fim de não se ferirem sensibilidades, especialmente, numa aula de língua estrangeira, na qual existem, regra geral, duas culturas diferentes (a cultura da língua-alvo e a(s) cultura(s) do(s) aluno(s)).

Para Marc Deneire (1995: 287-8), as piadas étnicas surgem da crença comum de um certo grupo de pessoas (geralmente uma nação) em relação a outro grupo (frequentemente outra nação)<sup>24</sup>. Este tipo de crenças, frequentemente, expressa algum tipo de superioridade de um grupo em relação ao outro, considerado inferior pelo

---

<sup>24</sup> Schmitz (2002: 99) dá-nos como exemplo as anedotas que os brasileiros contam sobre a estupidez dos portugueses e os portugueses, por seu lado, fazem o mesmo em relação aos brasileiros (esta observação é feita com base em Davies, C. (1987). Language, identity and ethnic jokes about stupidity. *International Journal of the Sociology of Language* 65, 39-52.). Em relação a esta questão, o autor defende que, embora estes tipos de piadas não devam ser usados em sala de aula, em níveis universitários não seria prestado um bom serviço aos alunos se estas questões culturais não fossem abordadas. Esta questão será novamente abordada nas páginas seguintes deste trabalho, quando estudarmos o valor do humor como ferramenta de ensino-aprendizagem da cultura-alvo.

primeiro. O autor exemplifica esta questão da seguinte forma:

For example, next to the humor directed toward the "Belgian accent," shared by both the French and the Dutch, the French have a tendency to ridicule the "petit Beige" for his proverbial taste of beer, steak, and French fries, while the Dutch seem to focus more on the so-called coarseness of the Belgian Community. (Deneire, 1995: 287)

Deneire alerta para o facto de este tipo de informação ter pouco ou nenhum valor cultural, já que a situação poderia ser facilmente invertida. Contudo, o problema surge quando alguns membros de uma comunidade acreditam que este tipo de humor tem algum tipo de veracidade e valor cultural.

De forma a evitar a criação de algum tipo de estereótipo, crenças ou preconceitos em relação à cultura-alvo, o *Plan Curricular del Insituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) refere um conjunto de *Habilidades y actitudes interculturales* que o estudante de espanhol como língua estrangeira deverá adquirir. Assim sendo, podemos ler na introdução deste tópico o seguinte:

La competencia intercultural (...) requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereótipos (...).

No mesmo ponto do referido documento se acrescenta que deve trabalhar-se a consciência intercultural do aluno, isto é, “el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las

comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos”. Deste modo, o aluno deverá “tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos cuyas huellas en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las reacciones, etc. revelan sus percepciones e interpretaciones de otras culturas(...)” (Instituto Cervantes, 2006).

Seguindo esta mesma lógica, o autor sugere que, do mesmo modo que se deve evitar o humor étnico, também será desejável o professor desviar-se do humor político, visto que quem observa uma comunidade, muitas vezes faz julgamentos sobre os seus cidadãos com base nos seus líderes políticos; evidentemente que este tipo de conclusão conduzirá a uma perceção distorcida da comunidade em questão.

Neste momento, estará o leitor a questionar-se sobre a que tipos de humor poderá, então, recorrer em sala de aula? Schmitz (2002: 91) refere que das várias formas de humor existentes, aquelas que mais facilmente se enquadrarão no contexto referido serão o *nonsense*, a sátira social e filosófica. É possível que nos pareça difícil imaginar exemplos de humor inofensivos, neutros e que possam, ao mesmo tempo, ter sucesso junto dos alunos. No entanto, existem imensos exemplos de humor não destrutivo ou depreciativo para determinados grupos de pessoas. Tomemos como exemplo as seguintes anedotas apresentadas por Schmitz e aqui traduzidas para português<sup>25</sup>:

a) *Um menino diz ao pai enquanto este lê o relatório da escola: “Vais aperceber-te que as minhas notas refletem a chocante incapacidade do sistema de ensino.”*

(b) *Um cliente entra num restaurante completamente cheio durante a época festiva. Deparando-se com um empregado de mesa, diz:*

*-Sabe, já lá vão dez anos desde que vim aqui.”*

*-Bem, a culpa não é minha. – ripostou o apressado empregado – Eu estou a trabalhar o mais rapidamente que posso.*

---

<sup>25</sup> Estes exemplos de anedotas foram retirados de Ray Geiger. 1980. *Farmers' Almanac*, Lewiston, ME: Almanac Publishing Company. As traduções são da autoria da professora estagiária.

Sobre a realidade escolar não faltam anedotas e piadas às quais podemos recorrer nas salas de aulas. Vejam-se os seguintes exemplos:

a) *Numa aula de português, a professora pede a um aluno que conjugue o verbo “andar”, no Presente do Indicativo.*

*Aluno: Eu ando... tu andas... ele anda...*

*Professora: Mais rápido, menino, mais rápido!*

*Aluno: nós corremos, vós correis, eles correm!*

b) *Um aluno universitário, após um ano letivo de diversão e boémia, escreve ao irmão: “Reprovei de ano. Por favor, prepara o pai.”.*

*O irmão escreve-lhe de volta e diz: “Já preparei o pai. Agora, prepara-te tu!”.*

Podemos então concluir que não será problemático nem impossível recorrer ao humor inofensivo na sala de aula. É importante, se queremos ser bem-sucedidos nesta nova dinâmica, excluir o humor baseado em questões políticas, étnicas, sexuais, religiosas ou até mesmo de género, o qual pode levar a mal-entendidos que gerarão um sentimento de ofensa ou ridicularização nos alunos, criando, por parte destes últimos, uma atitude negativa em relação à língua estrangeira e ao professor. Isto mesmo nos diz Ermida ao referir que “O uso do humor é um recurso valioso nas mãos de um orador hábil, que consegue através dele ganhar a simpatia da audiência, mas saber doseá-lo e respeitar as suas fronteiras é um imperativo fundamental.” (2003: 42)



### 1.2.3. O Contributo do Humor na Aula da Língua Estrangeira

#### 1.2.3.1. Que vantagens?

Sobre as vantagens do humor enquanto ferramenta pedagógica e didática, julgamos já não haver dúvidas. Gostaríamos, agora, de direccionar a nossa reflexão, de forma mais concreta, para a aula de língua estrangeira. Que vantagens poderá esta ferramenta trazer a professores e alunos na aula de língua estrangeira? Askildson (2005: 49) dá-nos a resposta: “humor offers significantly more benefit to the language educator as a specific and *targeted* illustrative tool of the linguistic, discursal, and cultural elements of the language being taught”. Também Margarida Mouta refere que:

A prática de jogos humorísticos pode ser transposta para o espaço da sala de aula através da concepção de estratégias didáticas criativas que favorecem ao mesmo tempo a aquisição de competências e saberes e as relações entre os membros do grupo. Até que ponto a análise de pequenas histórias humorísticas poderá contribuir para a aquisição/ consolidação das competências linguísticas e culturais dos aprendentes de português como LE?<sup>26</sup> (2007: 100).

De facto, os jogos de palavras, tantas vezes utilizados nas histórias humorísticas de que nos fala Mouta na citação anterior, para além de relaxarem os alunos, têm o importante papel de reforçar a importância dos elementos linguísticos, sejam fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos. Podemos, por exemplo, estudar a relação significante/significado, denotação/conotação, através da homofonia, homonímia e paronímia; o estudo da polissemia e ambiguidade linguística são outras possibilidades

---

<sup>26</sup> Neste caso a autora dedica o seu estudo ao ensino de Português como Língua Estrangeira, no entanto, a observação feita pela mesma acerca do valor do enunciado humorístico em contexto de ensino de língua estrangeira parece-nos fazer sentido também no ensino de Espanhol Língua Estrangeira.

que os textos humorísticos nos facultam. Percebemos, assim, que este tipo de material humorístico constitui uma valiosa ferramenta para estudar a gramática da língua estrangeira e é um poderoso instrumento de ilustração de normas pragmáticas, discursivas e até culturais. Esta ideia é corroborada por Azizinezhad e Hashemi (2011: 2096): “In addition to the linguistic, cultural, and pragmatic applications for humour in language education is the benefit of humour for the illustration and practice of language discourse patterns.”.

Alonso García (2005), por exemplo, defende que há muitas amostras de humor que imitam conversações reais e que, como tal, constituem material que apresenta grandes possibilidades para entender ou reproduzir conhecimentos e estratégias em conversações reais, como por exemplo, as normas de cortesia e a linguagem não verbal (p. 126). Para este autor, a aprendizagem de uma nova língua deve incluir conhecimentos pragmáticos, linguísticos e sociopragmáticos (p. 128). Sobre as normas de cortesia, o QCER (Conselho da Europa, 2001) adverte para o seguinte: “variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente.” (p. 170), por isso, no mesmo documento se afirma que “A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua.” (p. 169).

Vejamos, então, quais são algumas das competências que este documento propõe para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso concreto o espanhol, e que se apresentam mais relevantes para o tópico que aqui trabalhamos: competências gerais - dentro das quais se incluem o conhecimento declarativo (saber), as destrezas e habilidades (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser) e a capacidade de aprender (saber-aprender) – e competências comunicativas da língua – dentro das quais estão incluídas as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Ora, dentro do saber-fazer, apresentam-se as destrezas e habilidades interculturais, o que implica que o aluno adquira:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a

cultura estrangeira;

- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (Conselho da Europa, 2001: 151)

De acordo com o anteriormente apresentado, o trabalho com material humorístico revela-se de grande utilidade, porque, nas palavras de Alonso García (2005):

Además de hacernos reír, estas muestras son para el estudiante de ELE como una lente de gran aumento a través de la cual se perciben parámetros de comportamiento, menos visibles o comprensibles para ellos en las conversaciones reales cotidianas o en las ficcionales que las reproducen. (p. 128).

Através destes materiais, o estudante percebe pautas de cortesia, mas também pode tomar consciência de que uma execução desproporcionada ou fora de contexto dessas mesmas pautas poderá conduzir, ainda que inadvertidamente, a uma situação ridícula, cómica ou mesmo tensa (García, 2005: 128). Para evitar estas situações desconfortáveis, o PCIC delineou alguns *Saberes y comportamientos socioculturales* que o aprendente de espanhol deve adquirir, em cuja introdução se chama a atenção para as crenças e valores relacionados com ideias, preconceitos, convicções ou estereótipos que, por vezes, se impõem aos membros de um determinado grupo social e que poderão ser considerados como identidade de uma cultura por elementos exteriores a essa mesma

cultura. Essas ideias, por vezes equivocadas, podem conduzir a situações constrangedoras entre o aprendiz de uma língua e o falante nativo dessa mesma língua. Assim, ao selecionar o material a levar para a aula, o professor poderá optar por materiais que possibilitem a exploração da relação entre o conteúdo e as situações de interação, especialmente em aspectos relacionados com as convenções sociais associadas a situações específicas. A este propósito, o PCIC sugere que se trabalhem os seguintes tópicos:

[A]spectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc. (Instituto Cervantes, 2006)

Para além de uma ocasião de aprendizagem de normas e convenções sociais, uma amostra de humor que reproduza conversações reais pode constituir uma boa oportunidade de aprendizagem de léxico mais coloquial. Segundo García, especificamente sobre a aula de Espanhol como língua estrangeira: “Merece la pena detenerse en un aspecto del español coloquial: el léxico llamado vulgar o «malsonante»” (2005: 128).

É importante ter em mente que a maioria dos nossos alunos são jovens e que, no caso de contactarem com falantes de outras línguas (neste caso específico, o espanhol), é muito provável que o façam com falantes nativos da mesma faixa etária que a sua. Por esse motivo, o domínio da variedade coloquial ou mais juvenil da língua é muito ansiado e de grande interesse para os estudantes (isto, por si só, constitui, na nossa opinião, um valioso instrumento de motivação). Segundo García (2005):

También sería una forma de mostrarles, gracias al humor, que, por ejemplo, el lenguaje «malsonante» no tiene siempre la función de agredir ni revela necesariamente ninguna «falta de educación» sino que, repetimos, es portador de expresividad (sorpresa, enfado, etc.) o, según el caso, de comicidad. Dicho de otra forma, la muestra de humor podría ser un material idóneo para trabajar el tema y ayudar al estudiante a utilizar en el futuro ese léxico, etc. en el contexto adecuado, logrando los efectos deseados. (p. 129).

Para muitos colegas professores, abordar a linguagem do espanhol coloquial poderia ser embaraçoso, visto que o tipo de vocabulário considerado aceitável em espanhol coloquial não o é em português e, por essa razão, tende a evitar-se o seu tratamento em sala de aula (seja de português língua materna, seja de português língua estrangeira). Esta é mais uma razão para darmos as boas-vindas ao material humorístico nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Schmitz (2002: 95-97), por seu turno, defende que para melhorar a competência lexical dos alunos tão rapidamente quanto possível, o vocabulário que é parte do material humorístico poderia ser introduzido antes da apresentação do referido material. No mesmo artigo, o autor apresenta-nos o humor em forma de pequenas narrativas, como forma de praticar a leitura, alargar o vocabulário e os conhecimentos de sintaxe. Em níveis mais avançados, defende que o humor linguístico ou baseado em jogos de palavras (polissemia), assim como a piada ou anedota cultural, poderão já ser explorados, dado o nível de conhecimento dos alunos. Uma ênfase especial é dada pelo autor à anedota ou piada de carácter cultural, uma vez que, na sua opinião, este tipo de humor transmite conhecimentos importantes acerca da cultura-alvo.

Acerca deste mesmo assunto, é interessante verificar uma postura completamente oposta adotada por Deneire (1995): “Interethnic jokes should thus be excluded from the Foreign Language classroom as they may lead to the formation of stereotypes and seriously undermine teachers' attempts to develop intercultural understanding.” (p. 288).

Da mesma forma, o autor defende a exclusão do humor político das aulas, a fim de não distorcer a percepção que os alunos têm ou poderão adquirir de uma determinada cultura.

Do ponto de vista de Schmitz (2002) seria um mau serviço um professor não apresentar este tipo de material aos alunos, especialmente em níveis universitários, nos quais os estudantes têm já maturidade para perceber que os falantes da língua-alvo riem-se de outras nacionalidades e este género de humor faz parte das conversas diárias (p. 99).<sup>27</sup> Schmitz acrescenta ainda que “[c]ultural jokes serve as mirrors of the sociocultural practices of the society and can inform the learner how some members of the community view themselves.” (2002: 103). Deste modo, este tipo de material humorístico constitui também uma oportunidade de os estudantes refletirem criticamente sobre a cultura-alvo.

A consciência intercultural é um aspeto importante que deverá ser desenvolvido ou estimulado na aula de língua estrangeira, uma vez que:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do

---

<sup>27</sup> A este propósito apresenta Schmitz (2002) o exemplo dos brasileiros e portugueses: “Brazilians tell jokes about the Portuguese with regard to stupidity (cf. Davies 1997) and the Portuguese do the same with respect to Brazilians. It would be a disservice to not (my emphasis) present this material to learners particularly in university-level courses. Students should not have to wait until they visit or live in Brazil or Portugal to receive these cultural jokes. Such material is also invaluable for foreign language learners for it provides them some insight into how members of the society view each another.” (p. 99). Neste excerto, o autor faz referência ao artigo de Christie Davies, publicado em 1987, *Language, identity and ethnic jokes about stupidity*. *International Journal of the Sociology of Language* 65, 39–52.

modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (Conselho da Europa, 2001: p. 150)

Alonso Abal e Moreno Santiago (2013) parecem concordar com esta visão ao referirem que para compreender o humor é necessário ter, não só uma boa competência linguística, mas também um bom conhecimento do sistema de valores culturais de uma determinada sociedade. Acrescentam que, para que um aluno tenha um bom conhecimento da língua alvo e da sua cultura, deve aprender de que se riem e como se riem (p. 146).

Além de tudo o que anteriormente mencionámos como mais-valias na utilização do humor na aula de língua estrangeira, não esqueçamos o fator emocional (na nossa opinião, não menos importante do que os anteriores). Já aqui mostrámos que o humor pode aliviar tensões, cria um ambiente mais descontraído e é um excelente coadjuvante na relação entre professor e aluno. Estes aspetos não são de menosprezar em nenhuma sala de aula, no entanto, na aula de língua estrangeira revelam-se ainda mais importantes, dado que, não raras vezes, os alunos se sentem constrangidos ao tentarem exprimir-se numa língua que não é a sua, conscientes de que, certamente, irão cometer erros. O recurso ao humor nestas situações (desde que não ridicularize ou diminua o aluno nem saliente o seu erro) mostra que não há problema em errar e que, frequentemente, o erro é uma oportunidade de aprendizagem, tal como defendem Alonso Abal e Moreno Santiago (2013):

Aprender cualquier competencia o conocimiento nuevo requiere un proceso de prueba y error. De este modo, si dicho proceso está inundado por el humor, cuando los alumnos cometan un error no se sentirán frustrados, sino que desarrollarán la capacidad de reírse de sus fracasos, minimizándolos y, por lo tanto, será más fácil hacerles comprender que los errores no son algo negativo, sino una parte del

proceso de aprendizaje, un síntoma de que el alumno está adquiriendo la lengua meta. (p. 146).

Em conclusão, ancorar-nos-emos em Margarida Mouta (2007) que, após anos de experiência no ensino de Português Língua Estrangeira, com turmas heterogêneas de alunos adultos e de diferentes níveis de proficiência, refere o seguinte: “o humor desempenha no processo de ensino/aprendizagem um papel primordial não só no plano da aquisição de competências linguísticas, socioculturais e pragmáticas, mas também como elemento facilitador da aprendizagem.” (p. 99).



### 1.2.3.2. Quando e como introduzir o humor?

Com tudo o que até este ponto do trabalho foi demonstrado, compreendemos as vantagens de termos o humor como mais um recurso a utilizar nas nossas aulas. Estamos, também conscientes de que nem todas as formas de humor são aconselháveis e aceitáveis, se queremos que este seja um instrumento que contribua efetivamente para o sucesso das nossas aulas e dos nossos alunos. Começamos, então, a interrogar-nos se poderemos aplicar todos os tipos de humor usados nas aulas de língua estrangeira da mesma forma com todo o tipo de alunos, tanto adultos como crianças. Como introduziremos o humor? Deverá este ser apenas uma motivação para outro assunto ou, pelo contrário, poderá ele mesmo ser um assunto de estudo? Quando o introduziremos?

Para Deneire (1995: 285) “a harmonious integration of humor into existing language teaching approaches is still lacking”. A este propósito, diz-nos Schmitz (2002:94): “I agree with Deneire (1995:285) that there is a need for a harmonious integration of humor into existing language teaching approaches”. De facto, é necessário que saibamos integrar o humor de forma harmoniosa nas nossas aulas de língua estrangeira. Aprender uma nova língua exige um considerável esforço por parte dos aprendentes e a introdução de material humorístico pode facilitar este processo. No entanto, a utilização de textos de carácter humorístico nas aulas deve ser feita de forma criteriosa e planeada pelo professor. Alguns dos critérios a ter em conta poderão ser a faixa etária dos alunos, o seu conhecimento da língua alvo, as crenças e culturas diferentes. Deve dar aos alunos a sensação de algo espontâneo, contudo deverá ser uma parte integral da aula na construção de competências linguísticas e nunca uma atividade “por acaso” ou “por falar nisso...”.

Posto isto, quando deve o humor ser introduzido na aula de língua estrangeira? De acordo com Marc Deneire (1995: 290-291), no início do seu processo de aprendizagem, regra geral, os alunos tendem a estabelecer um significado para cada palavra e, por isso, muitas vezes falham na compreensão de enunciados ambíguos, ainda que estes mecanismos também existam nas suas línguas maternas. A necessidade de perceber diferentes traços fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos justifica, segundo o autor, que se afirme que a compreensão de piadas ou anedotas numa língua estrangeira

requeira um alto nível de proficiência nessa mesma língua. Deneire prossegue a sua tese, afirmando que, por vezes, os professores de língua estrangeira podem ter tendência para usar o humor como uma técnica com o objetivo de alertar os alunos acerca dos mecanismos subjacentes ao humor verbal, como a polissemia e a homonímia. No entanto, o autor não partilha desta perspetiva e sugere que o humor verbal seja usado como uma *ilustração* destes mecanismos, em vez de uma introdução aos mesmos. Quer isto dizer que se os alunos não compreendem uma anedota instantaneamente devido a falta de conhecimento linguístico ou cultural, o efeito humorístico, inevitavelmente, sairá destruído. Nas suas palavras:

A joke that needs an explanation may result in a (often polite) smile, but rarely laughter. The most interesting jokes are those that provoke immediate laughter, *then* make the listener think about the hidden meaning and implication (allusions) of its text. (Deneire, 1995: 291)

Concluimos, então, que para este autor, é necessário introduzir o conhecimento linguístico e cultural antes de uma anedota ser apresentada aos alunos. Quer isto dizer que, na sua perspetiva, o humor não deverá ser usado como uma técnica para a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais, mas sim uma ilustração e reforço do conhecimento já adquirido (se não assimilado). Este ponto de vista justifica-se pelo facto de a complexidade linguística e cultural do humor requerer um elevado nível de competência linguística, sociolinguística, estratégica e discursiva. Respeitando esta sequência, o humor será então um contributo valioso para uma atmosfera mais relaxada, ainda que este relaxamento não deva perturbar a atenção e a retenção de conhecimentos. É, portanto, necessário que o professor adequa a utilização deste recurso à idade dos alunos, visto que, em faixas etárias mais baixas, estes tendem a desconcentrar-se com facilidade.

É interessante verificar que, acerca deste mesmo tópico, Schmitz refere divergir

de Deneire:

I differ with Deneire (1995) in that I feel humorous discourse in the form of anecdotes, jokes, puns and quips should be introduced from the initial stage of language instruction and continued throughout the language program. To be sure, the humorous material has to be selected to fit the linguistic competence of the students.” (2002: 95)

De acordo com este autor, desde que o material humorístico seja alvo de uma rigorosa seleção, deve ser apresentado aos alunos desde o início, uma vez que é importante que os estudantes de línguas estrangeiras vão conhecendo os tipos de discursos humorísticos que fazem rir os falantes nativos da língua-alvo. Esta é uma forma de ir introduzindo também conhecimentos da cultura-alvo na aula de língua estrangeira, para que, dessa forma, o aluno seja capaz de adaptar o seu discurso a um determinado contexto. Isto está bem explícito no PCIC, na introdução ao capítulo *Saberes y comportamientos socioculturales*, onde se refere que “el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre”. (Instituto Cervantes, 2006)

Para exemplificar a sua posição, Schmitz (2002: 96-103) refere que, por exemplo, num nível elementar o professor estará limitado pela competência restrita dos alunos, pelo que deverá, dentro do possível, utilizar um tipo de humor de decodificação mais fácil, que não exija uma boa competência linguística ou cultural. Avançando para um nível intermédio, a competência dos alunos é mais abrangente e, como tal, o professor poderá continuar a apresentar peças de humor universal, mas na forma de pequenas narrativas que, neste nível, poderão ser úteis para praticar a leitura. O vocabulário, parte do material humorístico, poderá ser introduzido antes da apresentação dos textos. Por último, em níveis avançados, o autor defende que se deverá explorar o humor linguístico ou baseado

em jogos de palavras, assim como a anedota ou piada cultural, dado que, nas suas palavras “In order to appreciate this type of joke [cultural joke], learners have to be familiar with the cultural practices of a nation, society or community.” (Schmitz, 2002: 103). Esta afirmação de Schmitz é corroborada pelo PCIC, na Introdução ao ponto 10, *Referentes Culturales*, onde se lê que “este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua”. (Instituto Cervantes, 2006)

Para Askildson, “language teachers might incorporate humorous examples/exercises into student role-plays, oral interviews, or written dialogues to acclimate students to the presence of humor in discourse and to demonstrate its patterns of usage.” (2005: 53).

Posto isto, pensamos não ser descabido concluir que poderemos incluir o humor nas nossas aulas de diversas formas e em diversos momentos, desde que seja de forma refletida, justificada e planeada (de acordo com o seu perfil, necessidades e características), tendo sempre como objetivo a aquisição de competências por parte dos alunos.

### 1.2.3.3. Humor como material linguístico na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Como vimos nos pontos anteriores, utilizar o humor na sala de aula apresenta um conjunto significativo de vantagens, quer para professores, quer para alunos. Recorrer ao humor como uma forma de aliviar tensões é uma estratégia válida, todavia, não esgota todas as potencialidades deste recurso, como, aliás, vimos no ponto 1.2.3.1. do presente trabalho. Já aqui foi demonstrado que o humor torna mais visíveis, compreensíveis e interessantes de trabalhar alguns aspetos da língua como a linguística, a semântica, a sintaxe, a pragmática, a cultura e até a entoação. Assim sendo, propomos que este recurso não seja apenas um meio que o professor utiliza para criar um ambiente propício à aprendizagem, mas se apresente ele mesmo objeto de estudo e reflexão.

Afunilemos, pois, um pouco mais este nosso estudo e dediquemos agora a nossa atenção ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, daqui em diante representado pela sigla ELE. Tentaremos responder às seguintes questões: Que amostras de humor poderá o professor levar para a aula de ELE? Que conteúdos poderá trabalhar a partir de cada uma? Que estratégias usar para trabalhar esses conteúdos e amostras?

No PCIC é feita uma relação de objetivos gerais, nos quais se incluem o aluno como falante intercultural. A este propósito, o PCIC refere “El alumno como *hablante intercultural*<sup>29</sup>, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.” (Instituto Cervantes, 2006) Assim, por meio de amostras de humor em espanhol, poderemos facilitar o caminho do aluno, tornando-o mais agradável e produtivo.

No ponto 7 do índice do referido documento é apresentada uma relação de “Géneros discursivos y productos textuales”, na qual se incluem os seguintes géneros orais e escritos: tiras cómicas e «cómics» para os níveis B1, B2, C1 e C2; «chistes» para os níveis B2 (sem implicações socioculturais) e C1. Para além dos géneros listados,

---

<sup>29</sup> O PCIC chama a atenção para o seguinte: “La denominación «hablante intercultural» ha de entenderse en sentido amplio, es decir, no restringida a las actividades orales sino al papel del alumno en todo lo relacionado con la dimensión cultural.” (PCIC, 2006)  
[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm#np3n](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm#np3n)]

incluem-se muitos outros que, embora não sendo originalmente de natureza humorística, não será difícil encontrar em amostras de humor em espanhol, por exemplo, anúncios publicitários, programas de rádio e televisão, cartazes, filmes, letras de canções, para mencionar apenas alguns.

A propósito de amostras de humor a utilizar em sala de aula, Elaid (2011: 137) começa por abordar as caricaturas, os estereótipos e os personagens planos, referindo que estes constituem recursos úteis para a aula de ELE, dado que os poucos traços de caracterização, a deformação e o exagero que definem este tipo de humor, funcionam como uma espécie de lupa que nos ajuda a perceber muito melhor pequenos detalhes (que, às vezes nos passam despercebidos) e que o humorista consegue captar e aumentar, a fim de revelar “el lado amargo, absurdo, cómico o contradictorio de un personaje público, de una sociedad, de una institución o, en general, del ser humano” (Elaid, 2011: 137).

Alonso García (2005) partilha da mesma opinião de Elaid acerca da utilização da caricatura na aula de ELE, porém, este autor alerta para a necessidade de se fazer uma cuidadosa seleção do material a explorar com os alunos, dado que as caricaturas muitas vezes se alimentam de estereótipos que poderão ajudar a perpetuar os preconceitos. Neste sentido, Alonso refere que “Frente a las muestras de humor que se alimentan de estereótipos (sirvan de ejemplo los chistes sobre andaluces, catalanes, etc.) preferimos, a falta de otras, las que se basan en la construcción de personajes planos.” (p. 126). Como exemplo, o autor sugere a comédia televisiva espanhola «*Aquí no hay quien viva*», protagonizada por uma comunidade de vizinhos, da qual fazem parte algumas personagens tão ibéricas como «la maruja» ou o trintão que ainda vive no mesmo apartamento com a mãe, ou personagens mais universais como a naturista, a quem apelidam de «la hierbas». Perante este cenário, dificilmente algum aluno se sentirá ofendido, dado que há pouca probabilidade de algum deles se rever nestes personagens. Uma atividade interessante a realizar com os alunos, a partir desta comédia, poderia ser, como propõe Alonso (2005: 126), solicitar aos estudantes que imaginassem que teriam de realizar uma comédia televisiva no seu país sobre as aventuras, conflitos e reconciliações de uma comunidade de vizinhos. Esta seria uma forma divertida e interessante para trabalharem questões culturais (como, por exemplo, os estereótipos),

para além das competências linguísticas subjacentes (descrições físicas e psicológicas, por exemplo).

Para além das caricaturas, o «chiste» apresenta-se também como um tipo de texto humorístico de grande valor para o estudo de ELE, já que, por meio deste o professor poderá explorar diferentes competências (linguísticas, sociais, culturais), dependendo da exploração que fizer deste recurso. Alonso Abal e Moreno Santiago (2013: 146) referem que “En un documento de referencia en la enseñanza de ELE como es el PCIC se recoge la utilización de humor en el aula en el inventario de los géneros orales y escritos correspondientes al nivel B2, haciendo referencia explícita a los chistes.”. Mas, como definir o «chiste»? Vigara Tauste (2013:12) refere que:

(...) el chiste es un subgénero humorístico y pseudoliterario, que se mueve habitualmente en el terreno de la ficción y se define por su función lúdica, su intencionalidad cómica, su brevedad, su efecto-sorpresa y su "cierre" previsto. El conjunto de todas estas características hace del chiste, por un lado, algo diferente de cualquiera de los otros subgéneros humorísticos o cómicos que existen; y es seguramente, por otro, el principal responsable de su éxito social y de su constante presencia en nuestras conversaciones y lecturas.

A mesma autora propõe a distinção de três tipos básicos de *chiste*, de acordo com o tipo de suporte: “oral, gráfico (pictórico-lingüístico o verbal ilustrado; prescindimos en este estudio del chiste que se vale exclusivamente de la imagen) y escrito.” (Vigara Tauste, 2013: 23). Ora, todos estes tipos são passíveis de serem utilizados e explorados na aula de ELE.

Uma das potencialidades deste recurso é que os alunos “sin darse cuenta fijaran en su memoria irregularidades verbales, valores semânticos en un vocablo, en estructuras sintácticas, etc.” (Cortés Parazuelos, 1994: 287). De acordo com Cortés Parazuelos, o *chiste* pode ser um instrumento na pedagogia, pois permite que, de forma lúdica, o aluno

memorize uma série de dados que na aprendizagem tradicional resultariam numa tarefa árdua e aborrecida (1994: 288).

Para que se torne mais claro aquilo que aqui defendemos, de acordo com a autora apresentamos de seguida algumas possibilidades de trabalho com *chistes* na aula de ELE.

- a) Quando se trabalham os verbos irregulares, nomeadamente, o Presente do verbo «caber», Cortés Parazuelos (1994: 287) dá-nos o exemplo de “aquel a quien siempre, desde pequeño, le habían repetido que es feo decir *cabo* porque hay que decir *quepo*, y que en el servicio militar saludaba diciendo: A sus órdenes mi «*quepo*»”.
- b) Para os diferentes valores da preposição *de*<sup>30</sup>:
  - A - ¿Sabes? He encontrado trabajo en los Estados Unidos.
  - B - ¿De qué?
  - C – De América.
- c) Vejamos este exemplo de Arroyo Fernández (1999: 83) que pode ser utilizado quando se trabalham as diferentes pronúncias do espanhol:

Un turista alemán iba caminando por la carretera, camino de Antequera; le habían dicho que aquél era uno de los pueblos más bonitos de España. El hombre estaba algo desorientado, cuando vio a un andaluz cogiendo caracoles y le preguntó:

- Oiga, por favor, ¿Antequera?

Y el andaluz le respondió:

- Pues mire, yo anteh era carpinteiro, pero ahora coho caracoleh.

No caso deste último exemplo, ficamos um pouco aturdidos com a resposta do andaluz e, como tal, sentimos necessidade de recuar e rever toda a informação, a fim de desvendarmos o sentido do «chiste». Rapidamente percebemos que a ambiguidade da situação reside na sonoridade da pergunta feita pelo alemão, ¿*Antequera*?, que é compreendida pelo andaluz (que, como bom andaluz, aspirava os «s» finais) como ¿*Antes*

---

<sup>30</sup> Exemplo retirado de Cortés Parazuelos (1994: 295)



*que era?*. Então desencadeia-se o riso.

É, contudo, muito importante ter em consideração que, para que um *chiste* que levamos para a aula de ELE funcione, o professor deverá dar ao aluno as ferramentas necessárias para que as dificuldades lexicais e gramaticais não impeçam os alunos de rapidamente processarem a informação, especialmente o remate final ou o duplo sentido que o texto humorístico possa conter (Arroyo Fernández, 1999: 83-4).

Para além das caricaturas e dos *chistes*, gostaríamos neste trabalho de referir também as potencialidades de um outro recurso: as tiras de banda desenhada, doravante mencionadas como *cómic* ou *tebeo*, para usar os termos em espanhol. Por que razão recorrer ao *cómic* na aula de ELE?

De acordo com Durão (2003: 596), este género textual “tiene una excelente aceptación por parte de niños, adolescentes, jóvenes y adultos”. Embora os manuais escolares tenham vindo, nos últimos tempos, a incorporar este tipo de texto, a verdade é que, para este autor, essa inserção tem, na maioria das vezes, um carácter de pré-texto e não lhe é dada a importância de texto como instância de sentido a ser explorada de *per si*. De facto, os *cómics* ou *tebeos* reúnem “más de un sistema de lenguaje en un solo objeto que, en unísono, transmiten un mensaje: el verbal y el no-verbal. Mientras que el lenguaje verbal se caracteriza por la linealidad en el espacio de la línea escrita, el no-verbal se identifica por la superposición de signos.” (Durão, 2003: 600). Quer isto dizer que, a partir deste tipo de texto, é possível trabalhar com os alunos a leitura de imagens e a linguagem simbólica aí presente. Para além disso, as onomatopeias, as interjeições, as expressões coloquiais e até a expressividade da pontuação podem ser trabalhadas de forma lúdica e motivadora para os estudantes. Segundo Grande Rodríguez (2005: 348):

(...) el estudiante que las [expressões coloquiais] conoce podrá comunicarse con mayor fluidez dotando a su discurso de viveza y espontaneidad al tiempo que se acerca de lleno al mundo de la cultura española. Al docente le queda el placer de comprobar cómo el estudiante hace sus intervenciones mucho más cercanas a la de un nativo, además de mejorar su capacidad de comprensión de una

conversación cualquiera. Y es que no hay que olvidar que hay español fuera de las cuatro paredes del aula, y que, si queremos hacer de los alumnos hablantes ‘competentes’ de nuestra lengua, no podemos obviar esta realidad.

Que tipos de atividades poderá, então, um professor de ELE utilizar em sala de aula para explorar este género textual? Em primeiro lugar, há que selecionar cuidadosamente os *cómic*s que irão ser apresentados aos alunos, de acordo com os objetivos da aula. Poderá ser interessante recorrer a vinhetas famosas em Espanha, como forma de trabalhar também competências culturais nos alunos.

Um exemplo de *cómic* famoso naquele país é o de Mortadelo y Filémon, no qual se abordam de forma humorística aspetos da realidade social, cultural ou política do momento (Grande Rodríguez, 2005: 346). Com este recurso, o aluno terá contacto com a cultura-alvo, ao mesmo tempo que aprenderá de que se riem os espanhóis; esta poderá ser uma forma de suscitar o debate sobre um tema específico, após a leitura e interpretação do texto e da imagem. Outra atividade interessante é, por exemplo, pedir aos alunos que após fazerem a leitura de imagem de um *tebeo* com os balões vazios, redijam a história que, na sua opinião, fará sentido de acordo com as imagens.

Foi anteriormente referido que através desta tipologia textual se poderão trabalhar as expressões coloquiais. Grande Rodríguez (2005: 350) sugere que este conteúdo pode ser explorado de forma lúdica, fornecendo aos alunos alguns *cómic*s humorísticos que ilustrem situações nas quais faria sentido utilizar uma determinada expressão coloquial. Após analisar as imagens, o estudante deverá selecionar de entre várias expressões coloquiais, aquela que melhor se adequa ao *cómic* em questão.

Terminamos este tópico com uma sugestão de Cortés Parazuelos que recorre a uma personagem famosa no mundo da banda desenhada: Mafalda, da autoria do artista argentino, Quino. A autora sugere que:

los profesores juguemos con las viñetas y, eliminando la última -en la que el mensaje lingüístico suele aparecer- obliguemos al alumno a imaginar el final,

además, sus temas, tales como el amor, los celos, la amistad, son comunes a las culturas de todos nuestros alumnos. (1994: 289).

Além disso, sendo o autor destas vinhetas natural da Argentina, o recurso a este material pode ser uma valiosa ferramenta de trabalho para explorar as diferenças culturais e linguísticas entre o espanhol de Espanha e as variantes faladas na América Latina, concretamente na Argentina. De acordo com os Referentes Culturais definidos pelo PCIC, “La presencia de la dimensión cultural responde también al interés del Instituto Cervantes por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica, (...)”. (Instituto Cervantes, 2006)

Como vimos, o emprego dos *tebeos* é de grande utilidade no ensino de ELE, não só pelo seu aspeto formal, mas também pela sua função comunicativa. Acreditamos que, com este tipo de abordagem, os estudantes poderão desenvolver competências adequadas para apreciá-los de uma forma mais inteligente, descodificando ideias implícitas tanto no texto verbal como no não verbal (Barbieri Durão, 2003: 608-9).

## **Capítulo 2 – Intervenção no contexto educativo**

## **2.1. Caracterização do contexto educativo**

### **2.1.1. Breve descrição do centro educativo**

De acordo com o documento *Projeto Educativo do Agrupamento Clara de Resende* (PEACR), aprovado pelo Conselho Geral em 20/07/2010<sup>31</sup>, o agrupamento é constituído pela Escola EB1 João de Deus e pela Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende. A oferta curricular do ensino secundário abrange os cursos de Ciências Sociais e Humanas, Ciências Socio-económicas e Ciências e Tecnologias, o Curso Profissional de Animação Social e o Ensino Recorrente Noturno. O percurso escolar dos alunos que frequentam a escola é predominantemente orientado para prosseguimento de estudos.

Tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno, o agrupamento disponibiliza recursos e equipas orientados para: desporto escolar, educação para a saúde, atividades de enriquecimento curricular, biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e apoio educativo.

Tendo como lema “Escola para todos” numa “Escola Toda”, o agrupamento garante um ensino público não confessional, não doutrinário e pluralista; admite a heterogeneidade socioeconómica e cultural como uma mais-valia; pretende o desenvolvimento individual do aluno por meio do esforço, do trabalho, do empenho, do rigor e da exigência; aponta a diversificação (curricular, pedagógica e didática) como princípio de atuação; reconhece o respeito pelo outro e a solidariedade como valores fundamentais, assim como a democraticidade, a cooperação, a igualdade de oportunidades.

Além disso, reforça a autoridade dos professores, assumindo uma cultura de rigor, exigência e esforço, quer na preparação das aulas, quer na avaliação das aprendizagens. Relativamente a este último aspeto, no PEACR, podemos ler nos objetivos:

---

<sup>31</sup> No ano letivo em que foi realizado o estágio, a versão do Projeto Educativo do Agrupamento Clara de Resende utilizada foi a de 2010. Porém, tendo em conta o hiato temporal existente entre o ano de estágio e o ano em que se termina este relatório, é importante referir que nas referências bibliográficas será utilizada a versão revista do documento, datada de 15/01/2019.

Acompanhar/monitorizar alunos com necessidades educativas especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Preparar os alunos para avaliação externa nos anos terminais de ciclo. Reforçar a modalidade de avaliação formativa, a par da diagnóstica e sumativa.

Reforçar a auto-avaliação como estratégia de regulação e co-responsabilização dos alunos. (2019: 9-10)

Posto isto, concluímos que o Agrupamento tem como *Visão e Valores* “[f]ormar alunos autónomos, responsáveis, solidários, curiosos, interventivos e felizes, tendo por horizonte um aluno capaz de, pelas suas competências, conhecimento e valores, se tornar um cidadão de pleno direito”. (PEACR, 2019: 3)

### **2.1.2. Breve descrição do Núcleo de estágio**

A prática pedagógica desenvolvida no Agrupamento de Escolas Clara de Resende foi realizada com uma outra professora estagiária, Joana Magalhães, e insere-se numa prática pedagógica mononuclear – vertente Espanhol. A orientação desta prática foi da responsabilidade da professora Sílvia Leal e a supervisão ficou a cargo da Professora Doutora Marta Pazos Anido, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Dentro deste núcleo de estágio devo referir que, dada a condição de trabalhadoras-estudantes de ambas as estagiárias, os seminários de orientação de estágio foram sendo realizados em horários diferentes, ajustados de acordo com as disponibilidades das professoras estagiárias, sempre no sentido de avaliar as unidades didáticas que iam sendo concebidas e debater algumas das questões mais pertinentes relativas não só ao conteúdo proposto como, e principalmente, relativas à prática docente e formas de abordagem a cada um dos anos de escolaridade.

### **2.1.3. Breve descrição dos grupos de alunos**

O grupo de alunos do sétimo ano (7ºE) era constituído por um total de vinte e oito (28) alunos, com diferentes capacidades de abordagem inicial à língua espanhola (por ser o primeiro ano de contacto efetivo com o ensino da língua estrangeira). Por um lado, foi possível detetar alguma familiaridade com a língua, o que resultou numa maior facilidade na sua compreensão e uso, por parte de alguns alunos. Por outro lado, verifiquei a existência de dificuldades de aquisição e utilização de conhecimentos, por parte de outros alunos (poucos), que, frequentemente, recorriam ao “portunhol”. Na sua maioria, esta turma revelava grande motivação, interesse e vontade de participar nas atividades propostas. Denotou-se que haviam já consolidado conhecimentos base com a professora efetiva, com quem adquiriram hábitos de trabalho ritmados e de sistematização de conhecimentos.

No que diz respeito ao grupo de alunos do nono ano de escolaridade (9ºC), constituído por um total de vinte e seis (26) alunos, verificou-se, de uma maneira geral, menos entusiasmo e envolvimento na participação e na realização das atividades, no entanto, todos foram participando à medida que lhes era solicitada a participação. O nível de conhecimento, domínio e destreza nos diversos usos da língua era variado, uma vez que havia alguns alunos com conhecimentos e capacidade de uso da língua muito satisfatórios, enquanto outros revelavam dificuldade e resistência à aprendizagem.

No geral, foi possível trabalhar facilmente e criar um bom ambiente de aprendizagem com ambas as turmas.

#### **2.1.4. Horário letivo e nome e datas das Unidades Didáticas lecionadas**

O horário das aulas da turma de sétimo ano era quarta-feira, das 11h30m às 12h15m, e quinta-feira, das 15h15m às 16h45m. Com este grupo de alunos trabalhei a 1ª UD, “Desayunos y Meriendas”, nos dias 7, 13 e 14 de novembro de 2013, e a 4ª UD “Comedia y terror”, nos dias 14, 15 e 22 de maio de 2014.

Relativamente à turma de nono ano, apenas tinha uma aula por semana, à terça-feira, das 15h15m às 16h45m. As unidades didáticas e correspondentes aulas lecionadas a estes alunos foram a 2ª UD “Quien algo quiere, ¡algo le cuesta!”, nos dias 14 e 21 de janeiro de 2014, e a 3ª UD “Un viaje por tierras de España”, nos dias 25 de fevereiro, 11 e 18 de março de 2014.



## **2.2. Opções metodológicas**

A metodologia adotada durante as aulas teve sempre por base a observação da reação dos alunos à atitude da docente e aos materiais utilizados. Em idades muito jovens, os alunos, regra geral, reagem de forma muito clara e não deixam muitas dúvidas sobre o que pensam acerca de algo. Assim, no período em que decorreu o estágio, foi possível perceber que os aprendentes foram reagindo de forma positiva aos materiais humorísticos utilizados, já que, na maioria das vezes, aderiram bem às atividades propostas e fizeram-no de forma descontraída, relaxada e, por vezes, quase natural.

É importante referir que a escolha do tema para o presente relatório não foi feita no início do estágio, pelo contrário, havia um tema já previamente escolhido, no entanto, após as observações das aulas, a atitude humorística da docente em estágio tornou-se de tal forma evidente que não foi possível ignorá-la, especialmente após um comentário da supervisora de estágio, Marta Pazos: “buena relación con los alumnos, actitud de empatía y humor”. A partir daqui o humor revelou-se o tema que naturalmente deveria ser objeto deste relatório.

Esta observação da supervisora de estágio levou a uma mudança de direção no tema do estágio. Inicialmente, pensou-se no humor como apenas um meio facilitador na relação professor-aluno, contudo, após as primeiras pesquisas e leituras, este recurso revelou-se muito mais valioso: mostrou-se como uma ferramenta de estudo da língua. Por essa razão, neste relatório, é-nos apresentado o humor como meio facilitador, mas também como uma ferramenta de aprendizagem.

Esta alteração feita quase no final do estágio explica a razão pela qual são inexistentes neste relatório documentos como questionários e fichas de avaliação da Unidade Didática dirigidos aos alunos, no sentido de perceber o impacto do humor nas aulas de ELE, desde a perspetiva do aprendente. Certamente que estes documentos seriam de grande utilidade, no sentido de verificar se as observações realizadas pela professora em prática, a outra professora estagiária, a orientadora e supervisora confirmavam que o humor utilizado nas aulas aproximou a professora dos alunos, envolvendo-os nas

atividades e facilitando o seu processo de aprendizagem.

Neste relatório final, contamos apenas com as observações e reflexões realizadas pela docente, pela orientadora e pela supervisora<sup>32</sup>.

A atitude da professora durante as aulas foi de abertura para com os alunos, de modo a permitir que os mesmos não se sentissem intimidados e, como resultado, pudessem manifestar as suas dúvidas sempre que necessário. Não raras vezes, como forma de diminuir alguma tensão existente na sala de aula ou em algum aluno, a docente dizia algo jocoso para que os alunos se sentissem mais descontraídos. É importante referir que, esta postura adotada por parte da docente não implicou nem abriu caminho à indisciplina.

Claro que, tratando-se de alunos muito jovens, algumas das dificuldades inerentes à utilização do humor em contexto de sala de aula são compreender o que pode ser humorístico para eles e, claro, o controlo da turma e a tendência para a indisciplina. Como foi referido na Introdução deste trabalho, de acordo com García (2005:124) e Derakshan (2016:20), o recurso a esta ferramenta pode levar o professor a perder o controlo do grupo e a autoridade, sendo, na grande maioria das vezes, o fator que mais pesa no não recurso a esta ferramenta. De facto, durante as Unidades Didáticas lecionadas observou-se que, por vezes, os alunos tentavam aproveitar algumas ocorrências de tom mais humorístico para criarem um ambiente que lhes fosse mais propício. Claro que estas situações exigiram sempre, por parte da docente, uma atitude de maior firmeza e assertividade, no sentido de manter o controlo da aula, o que nem sempre foi tarefa fácil, dada a faixa etária e, conseqüentemente, a maturidade dos alunos. Este foi, aliás, um dos aspetos que exigiu atenção constante ao longo de todas as Unidades Didáticas e foi alvo de reflexão no final de cada uma delas, concluindo-se, com base nas observações da orientadora e da supervisora, que houve uma melhoria significativa ao longo do ano letivo.

---

<sup>32</sup> É importante referir que dada a condição de trabalhadoras-estudantes de ambas as estagiárias do núcleo de estágio e as incompatibilidades de horários (de trabalho e das aulas) das mesmas, os comentários às aulas assistidas foram feitos apenas pela orientadora e pela supervisora de estágio, uma vez que não era possível às estagiárias assistirem às aulas uma da outra.

Ao longo do ano de estágio, foram fundamentais as observações feitas quer pela orientadora de estágio, quer pela supervisora. Desde a primeira unidade didática que foram tidas em consideração as chamadas de atenção feitas pela orientadora, no sentido de melhorar a prática da docente e corrigir alguns aspetos que foram sendo apontados.

Após a conclusão da primeira unidade didática, na reunião de avaliação da mesma, a orientadora apontou como um dos aspetos a melhorar a gestão da participação dos alunos. De facto, após reflexão pessoal, foi possível verificar que a participação dos alunos havia sido um pouco desorganizada, visto que alguns participavam sem permissão para tal, impedindo outros de participarem. Inicialmente, essa vontade de participação foi interpretada de forma muito positiva, como sinal de entusiasmo e interesse, no entanto, esse excesso de entusiasmo de uns não dava oportunidade de participação aos alunos mais inibidos, pelo que se passou a solicitar diretamente a participação dos alunos que, naturalmente, não o faziam.

Do mesmo modo, no decurso das aulas observou-se que os alunos ficavam demasiado estimulados com algumas atividades, especialmente após algum tipo de motivação com recurso ao humor, e, por esse motivo, revelavam dificuldades de concentração nas atividades que o exigiam. Concluiu-se, assim, que seria importante intercalar estas atividades com atividades de trabalho individual (que habitualmente se concentravam no final da aula), como forma de conseguir que os alunos mantivessem o mesmo ritmo de trabalho e concentração ao longo de toda a aula.

Em conclusão, um dos aspetos que foi sempre apresentado como positivo na prática da docente em estágio, quer pela orientadora de estágio, quer pela supervisora, foi a relação estabelecida com os alunos e o ambiente de empatia e humor criado na sala de aula, propício à participação dos alunos, mesmo daqueles que, normalmente, não têm por hábito participar.

Na realidade, torna-se difícil considerar estes aspetos como estratégias, uma vez que não foram premeditados (exceto quando as atividades tiveram o objetivo específico de despertar o humor e, conseqüentemente, criar um ambiente de empatia), fazem parte da forma de ser e trabalhar da docente e, apesar de se tratar de um contexto de estágio, torna-se difícil deixar de lado algo que é inato, embora se reconheça que há momentos

em que uma postura mais rigorosa também é necessária e, nessas situações, como anteriormente referido, a mesma é adotada.

É objetivo deste relatório mostrar que os alunos aprendem melhor quando se sentem confortáveis, porque o medo de errar dissipa-se e têm mais confiança para intervir, dar opiniões e participar nas atividades. Por isso, não raras vezes a docente respondeu aos alunos com humor, atenuando a gravidade dos erros deles (e, sempre que possível, aproveitando-os para fazer correções).

## **2.3. Planificação, desenvolvimento e cronograma das atividades**

Nota prévia

A fim de evitar repetições desnecessárias nas páginas seguintes, julgamos ser pertinente fazer algumas observações acerca de elementos transversais a todas as aulas lecionadas, por se tratar de opções tomadas pela docente, devidamente fundamentadas e, como tal, adotadas em todas as unidades didáticas.

As quatro unidades didáticas lecionadas tiveram como suporte os documentos de referência para o ensino de ELE, isto é, o MCER e o PCIC, bem como o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo* (Ministério da Educação, 1997). O MCER não impõe métodos de ensino, mas sugere a adoção de um método direcionado à ação, como o enfoque por tarefas, ou seja,

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como (...) miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreta (MCER, 2002: 9).

Posto isto, todas as unidades didáticas foram orientadas e planeadas com o objetivo de conduzir os alunos à realização de uma tarefa final.

Do mesmo modo, todos os objetivos das quatro unidades, foram desenhados de acordo com as propostas do PCIC, bem como os conteúdos comunicativos/funcionais, gramaticais, lexicais, socioculturais e atitudinais observaram o proposto pelo mesmo

documento de referência e pelos programas das disciplinas.

Quanto à estrutura das aulas, optou-se por dividir cada aula em três fases diferentes: o começo, a sequência e a conclusão (este último momento sempre com o objetivo de sistematizar os conteúdos trabalhados na aula e dar indicações sobre as tarefas a realizar em casa para a aula seguinte).

### **2.3.1. Unidade didática 1 - *Desayunos y Meriendas***

A unidade didática que aqui se relata foi destinada a alunos do sétimo ano de escolaridade e de nível A1. Dado que a opção da docente foi trabalhar de acordo com o enfoque por tarefas, esta unidade didática teve como objetivo conduzir os alunos a uma tarefa final: a criação de um menú e, por último, a simulação de um diálogo num restaurante. A unidade foi organizada em três blocos: o primeiro de 90 minutos, o segundo de 60 e o terceiro de 90 minutos novamente.

Visto que esta unidade didática tinha como objetivo a aquisição de conhecimentos (lexicais, gramaticais e culturais) relacionados com a alimentação e as refeições em Espanha, foram distribuídos, antes de a aula começar, alimentos de plástico pelas mesas dos alunos, com o objetivo de despertar a curiosidade dos mesmos através do elemento surpresa. Além disso, esta foi uma forma de introduzir algum do léxico a trabalhar durante a unidade didática e, simultaneamente, criar um ambiente mais descontraído nesta primeira aula de contacto entre docente e discentes. Os alunos mostraram-se surpresos, imediatamente perceberam qual seria o tema da unidade e, voluntariamente, começaram a dizer os nomes em espanhol de alguns dos alimentos que constavam nas suas mesas. Após o momento inicial que abriu a aula com um ambiente de descontração, foi-lhes distribuído um texto (anexo 1) que introduzia algumas referências culturais, ao apresentar informações sobre os hábitos dos espanhóis em relação às refeições e aos horários das mesmas. Isto permitiu que, de forma contextualizada, fossem trabalhados os verbos *desayunar*, *merendar* y *preferir*.

A segunda aula começou com a projeção e audição do vídeo de uma canção<sup>33</sup> (anexo 2) “*El menú*”, dos Golden Apple Quartet, como introdução ao tema “En el restaurante”. Este material foi escolhido pela sua evidente relação com o tema da unidade didática, no entanto, a comicidade apresentada pelo mesmo, foi o elemento decisivo para a sua escolha. O facto de os intérpretes acompanharem a canção com gestos alusivos à

---

<sup>33</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2Nde-HoCpaA>, último acesso a 05/09/2019

letra (mas que muitas vezes fazem referência a sentidos diferentes do literal), desperta o riso em quem ouve e vê. É exemplo disso, o facto de os intérpretes introduzirem os dedos no nariz quando referem que no menú há “*sopa de albondiguillas*” (em português «sopa de almôndegas»). Há, claramente, uma relação entre as almôndegas e as excreções nasais e os alunos compreenderam-na muito bem, visto que é uma associação que, por vezes, em contexto informal, também fazem. Além disso, a própria sonoridade é um elemento divertido, bem como a atitude, postura e, em geral, a linguagem não verbal, por vezes exagerada, adotadas pelos cantores.

Este é um tipo de humor muito ligeiro e fácil de interpretar, que não exige muito dos alunos, no entanto, dada a faixa etária dos mesmos, considerou-se que seria o mais adequado para os objetivos pretendidos: por um lado, introduzir e trabalhar vocabulário relacionado com comida e, por outro lado, fazê-lo num ambiente descontraído e divertido. Os alunos reagiram com entusiasmo e aderiram facilmente à atividade que lhes foi proposta: completar a letra da canção com as palavras em falta.

É importante referir também que a dupla utilização da imagem e do som foi pensada para que o aluno tivesse mais facilidade em compreender a informação necessária para realizar a atividade que lhe seria dada posteriormente. Além disso, a eleição de uma atividade de audição teve dupla função: trabalhar a compreensão oral e, no final, proporcionar, de forma lúdica, aos alunos exemplos de pratos típicos de Espanha, bem como amostras de vocabulário e expressões utilizadas no contexto do restaurante, como *¡Buen provecho!*, de acordo com o que sugere o PCIC, nos *Saberes y Comportamientos Socioculturales*, relativamente às convenções sociais e comportamentos à mesa, para o nível A1. Ao contrastar a audição da canção com a transcrição da mesma (anexo 2), o ouvinte mais atento aperceber-se-á de que os cantores pronunciam *asao* e *helao*, em vez de *asado* e *helado*. Como vimos no ponto 1.2.3. deste relatório, uma amostra de humor que reproduza conversações reais (neste caso, uma canção) pode constituir uma boa oportunidade de aprendizagem de léxico mais coloquial. Porém, na ficha de trabalho entregue aos alunos, optou-se por escrever as palavras corretamente, dado o nível inicial dos aprendentes, de modo a não criar confusão quanto à sua ortografia. No entanto, após a audição, foi feita uma chamada de atenção para a



pronúncia dessas palavras, explicando que se trata da síncope do *-d-* intervocálico, resultante da pronúncia rápida das palavras ou característica da fala coloquial, como refere o Diccionario Panhispánico de Dudas (2005)<sup>34</sup>, da Real Academia Española:

Lo más destacable en relación con la pronunciación de este sonido es su debilitamiento en posición intervocálica, especialmente notable en la terminación *-ado* propia de los participios de los verbos de la primera conjugación y de algunos nombres. En el habla coloquial de algunas zonas, especialmente en España, el debilitamiento es extremo y llega con frecuencia a la total omisión de la /d/, fenómeno que debe evitarse en el habla esmerada: [kansáo] por *cansado*, [peskáo] por *pescado*. Aún más vulgar y rechazable resulta la pérdida de la /d/ en las terminaciones *-ido*, *-ida*: [komío] por *comido*, [benía] por *venida*.

Como mencionámos na Introdução deste trabalho, qualquer pessoa recorda mais facilmente aquelas memórias associadas a emoções, especialmente, quando se trata de emoções positivas, como o humor e a alegria. Assim, os alunos terão, certamente, maior probabilidade de reter o vocabulário e expressões utilizadas no contexto de restaurante, se estas lhes forem transmitidas de forma lúdica e divertida.

Dado que o objetivo da unidade didática foi a aquisição, por parte dos alunos, do vocabulário, expressões e conhecimentos gramaticais necessários à simulação de uma interação social num restaurante (tarefa final), considerou-se de igual importância que esta atividade de simulação constituísse, para a restante turma, um momento de compreensão oral. Para isso, foi elaborada uma ficha de trabalho, *En el restaurante* (anexo 3), cujo objetivo seria o preenchimento da mesma, enquanto cada grupo

---

<sup>34</sup> Informação disponível em <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Q9a6qAlBJD6jLg1Gcr> (consultado a 26/10/2018).

apresentava a sua simulação, com a informação extraída dos diálogos criados. A referida ficha de trabalho apresenta, no cabeçalho, uma imagem (figura 1) de uma série televisiva conhecida de todos: Os Simpsons.



Figura 1<sup>35</sup>

Para além do tom humorístico evidente na figura, pretendeu-se, através da mesma, chamar a atenção dos alunos para comportamentos adequados e inadequados à mesa. Tratando-se de alunos com idades que rondavam os 13 anos, considerou-se que seria mais fácil trabalhar atitudes e comportamentos a partir de personagens que lhes são familiares e, além disso, se se tratam estas questões com humor, mais facilmente as mesmas serão aceites pelos alunos. É importante referir que é mais fácil encontrar e apontar comportamentos errados numa imagem do que em nós mesmos e, por isso, esta foi uma forma de trabalhar este tema com os discentes, de forma divertida, mas que produz efeito.

Gostaríamos de salientar que, como vimos anteriormente no ponto 1.2.3.3. do presente trabalho, o PCIC sugere uma relação de “Géneros discursivos y productos textuales”, na qual se incluem géneros orais e escritos de teor humorístico, como tiras cómicas e «cómics» (para os níveis B1, B2, C1 e C2) e «chistes» (para os níveis B2 e C1). Isto significa que, tendo sido esta unidade didática orientada para alunos de nível A1, não foram introduzidos textos humorísticos; no entanto, a utilização do humor não

---

<sup>35</sup> Fonte: <https://simpsonswiki.com/wiki/Thanksgiving>, último acesso a 05/09/2019

ficou comprometida, uma vez que, para além dos materiais acima referidos, ela esteve sempre presente na atitude da docente, no sentido de aliviar tensões e permitir que os alunos se sentissem confortáveis para participar na aula, sem receio de críticas ou julgamentos, como refere Deneire (1995: 286): “The high anxiety experienced by beginning foreign language learners may provoke frustration and aggressive reactions. The resulting tension can be released through humorous situations created by the teacher, the students, and/or the materials used.”. Nesta unidade didática, o recurso ao humor como forma de libertar tensões e proporcionar um ambiente propício à aprendizagem foram os principais objetivos.

### 2.3.2. Unidade didática 2 - Quien algo quiere, ¡algo le cuesta!

A segunda unidade didática desenvolvida em contexto de estágio foi, uma vez mais, baseada no enfoque por tarefas e teve como destinatários alunos do 9º ano de escolaridade, de nível A2.2. e tinha como objetivo final a redação de um correio eletrónico para solicitar um posto de trabalho, no qual os alunos deveriam ser capazes de expor as suas qualidades e argumentar as razões pelas quais deveriam ser considerados os melhores candidatos.

Para iniciar, foi escolhida uma imagem de tom humorístico (figura 2) que satiriza a emancipação dos jovens, pois acreditámos que o humor despertaria a curiosidade dos alunos e a sua participação para que inferissem o tema a trabalhar e o fizessem de forma lúdica e motivadora. Além disso, como já vimos no ponto 1.2.3.3, relativo ao *Humor como material linguístico na aula de Espanhol Língua Estrangeira*, os cómics são um material rico, uma vez que reúnem dois sistemas de linguagem: o verbal e o não-verbal (Durão, 2003: 600). Deste modo, os alunos podem trabalhar a leitura de imagem e a leitura da linguagem simbólica aí presente, enquanto a relacionam com o que está escrito.



Figura 2<sup>36</sup>

Nesta imagem, podemos perceber um diálogo entre pais e filho em que o último

<sup>36</sup> Fonte: <http://www.e-faro.info/Imagenes/CHISTES/WChmes02/Acudits2008/080930.independizarse.jpg>, último acesso a 05/09/2019

anuncia aos primeiros a sua decisão: sair de casa e tornar-se independente. Não haveria nada de humorístico nesta imagem, não fosse a calma dos pais perante a comunicação do filho e a pouca importância que é dada a essa mesma comunicação: o pai continua a ler o jornal calmamente, enquanto a mãe não desvia a atenção do seu bordado. A surpresa inicial causada por esta atitude dos pais é rapidamente desfeita ao lermos a resposta do pai: “Mira que en lo que llevamos de mês ya te has independizado tres veces”. Agora, a surpresa dá lugar ao sorriso ou à gargalhada e percebemos a inação dos pais: esta não é a primeira tentativa do filho de se tornar independente. Aqui o riso é despoletado pela reação dos pais, contrária àquilo que seria de esperar, mas compreensível, dadas as várias tentativas frustradas do filho para se tornar independente dos pais.

Este desajuste entre a reação dos pais e aquilo que esperávamos destes ao ouvirem as palavras do filho é um exemplo da *Teoria da Incongruência*, abordada no ponto 1.1.2.2. deste trabalho. O riso resulta de uma expectativa gorada ou da consciência da incongruência entre um conceito e a realidade a ele associada, isto é, o ouvinte espera uma conclusão e a que lhe é dada é completamente diferente da sua expectativa.

Apesar de os alunos com quem trabalhamos esta unidade didática ainda não estarem nesta fase das suas vidas, conseguiram de imediato empatizar com a situação e com este jovem. Imediatamente perceberam qual seria o tema a trabalhar durante as aulas. Há, na caricatura apresentada, uma clara alusão à dificuldade que os jovens sentem ao tentarem emancipar-se, dado que aquele jovem já estava na sua terceira tentativa.

No sentido de levar à reflexão e ao debate sobre as dificuldades com as quais um jovem pode deparar-se neste momento da sua vida, foi-lhes apresentado um vídeo<sup>37</sup> no qual uma jovem dá testemunho da sua experiência de emancipação como algo de muito positivo. Ao referir as vantagens de viver sozinha, a jovem alude às tarefas domésticas como algo muito fácil de realizar, mas cuja complexidade é exagerada por todos: (i) utilizar a máquina de lavar roupa, (ii) fazer as compras, (iii) cozinhar e (iv) limpar a casa. No entanto, as imagens que vão sendo apresentadas em simultâneo revelam precisamente o oposto: (i) dificuldade em escolher o programa adequado para pôr a máquina a lavar a

---

<sup>37</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NYeZyYExN2E> (último acesso a 05/09/2019)

roupa, (ii) comida estragada no frigorífico, (iii) recurso a *fast food* e, por último, (iv) desorganização total com roupa, loiça por lavar e lixo em toda a casa.

Uma vez mais, a *Teoria da Incongruência* aplica-se a este vídeo, dado que aquilo que a jovem vai dizendo é o contrário das suas ações, isto é, aquilo que nós ouvimos é o contrário daquilo que os nossos olhos percecionam. Este contraste entre o que é dito/ouvido e o que é realizado/visto não é imediatamente percecionado, mas assim que nos damos conta da incongruência, é despoletado o riso e compreendido o humor da situação.

Este elemento insólito teve como objetivo despertar a curiosidade, o interesse e a boa disposição dos alunos, que de imediato se animaram a participar no debate que lhes foi proposto de seguida. De acordo com o proposto pelos documentos de referência para o ensino de ELE, a participação em debates simples de temas relacionados com o interesse e quotidiano dos alunos é uma das competências a trabalhar no nível A2. A participação dos alunos correspondeu às expectativas, não só pela motivação realizada anteriormente, mas também porque se tratava de um tema do seu interesse: a emancipação dos jovens em relação aos pais. Deste modo, e de acordo com o que refere Estaire “El tema o el área de interés de la unidad se escogerá teniendo en consideración los intereses y las necesidades de los aprendices. Cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación e involucración.” (Estaire, 2004).

### **2.3.3. Unidade didática 3 - Un viaje por tierras de España**

Aprender a comunicar numa língua estrangeira não é apenas ser capaz de falar essa mesma língua. É necessário conhecer e compreender a cultura da língua-alvo, desfazendo estereótipos, de forma a saber adequar-se a diferentes contextos e situações. Por isso, foi nosso objetivo com esta Unidade Didática conduzir os alunos a um conhecimento mais profundo de Espanha e do seu património cultural. Como referido no ponto 1.2.3. deste relatório, a propósito do *Contributo do Humor na Aula de Língua Estrangeira*, a consciência intercultural é um aspeto importante que deve ser estimulado e trabalhado na aula de língua estrangeira. Com esse objetivo, ao longo destas aulas foi proposto aos alunos que fizessem *Un viaje por tierras de España*, título que recebeu esta UD.

De acordo com as orientações do PCIC, o aluno deverá “tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos cuyas huellas en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las reacciones, etc. revelan sus percepciones e interpretaciones de otras culturas(...)” (Instituto Cervantes, 2006). Também refere Oliveras (2000:34) que “Es necesario introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera, para hacerla intercultural. Introducir aspectos interculturales es básico. Hasta ahora el aspecto cultural se había centrado exclusivamente en la cultura extranjera estudiada”. Só desta maneira é possível evitar o choque cultural e linguístico e as suas consequências: sentimentos de frustração porque os conhecimentos linguísticos revelam-se insuficientes para resolver determinados problemas de comunicação.

Uma das razões que, por vezes, provoca o choque cultural são os, tantas vezes frequentes, estereótipos que se criam sobre um determinado país ou cultura. Por isso, foi nosso propósito desfazer alguns estereótipos negativos em relação a Espanha e aos espanhóis e enfatizar os aspetos positivos, de maneira a tornar mais compreensível e próxima a realidade cultural espanhola e, assim, aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Neste sentido, pretendeu-se que, no final da Unidade Didática, os alunos fossem capazes de elaborar um pequeno guia turístico sobre uma cidade espanhola, no qual aplicassem os conhecimentos lexicais, funcionais e gramaticais adquiridos ou revistos ao

longo das aulas. Esse guia turístico deveria apresentar informações úteis para os visitantes da cidade (anexo 4). Com isto, foi nosso objetivo que os alunos se tornassem “gradualmente responsable[s] de su[s] propio[s] proceso[s] de aprendizaje” [...], “en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida” (Instituto Cervantes, 2006).

Como introdução à reflexão sobre os estereótipos, os alunos foram questionados acerca da imagem que têm de Espanha e dos espanhóis. No sentido de confirmar se as suas ideias representavam, de alguma forma, a ideia generalizada da maioria das pessoas, foi-lhes apresentada a seguinte imagem (figura 3):



Figura 3<sup>38</sup>

Com base nesta primeira observação, os alunos confirmaram que, de facto, a imagem representa aquilo que a maioria das pessoas pensam sobre o nosso país vizinho e os seus habitantes. Mas será que os próprios espanhóis têm consciência de que são vistos dessa forma? Sendo o tema um assunto sério, considerou-se que a introdução do humor poderia tornar a reflexão menos aborrecida para os alunos. Como tal, foi-lhes apresentado um vídeo<sup>39</sup>, intitulado “Estereotipos Españoles”, no qual se apresentam os mais frequentes estereótipos relatados na primeira pessoa, o que indica que o vídeo será da

<sup>38</sup> Fonte: <https://app.emaze.com/@ALWQCWOI#6>, último acesso a 05/09/2019

<sup>39</sup> Disponível online em <https://www.youtube.com/watch?v=5GAVBawEHXQ>, último acesso a 04/09/2019



autoria de um cidadão espanhol. Para além de estereótipos relacionados com os touros, o flamenco, a paella, a sesta, o futebol e as festas, o vídeo apresenta também uma expressão que, muitas vezes, associamos aos espanhóis: *¡Y Olé!*

O humor do vídeo prende-se, sobretudo, com o facto de se tratarem de afirmações feitas na primeira pessoa como se se tratassem de factos universais e tão verdadeiros que não há lugar a dúvidas. São exemplo disso as seguintes afirmações:

- *Todos y cada uno de los españoles somos bailarines e cantaores profesionales de flamenco;*
- *Como el flamenco es agotador dormimos la siesta todos los días;*
- *Es importante descansar, ya que a todos los españoles nos encantan los toros y siempre que podemos participamos en las corridas y los encierros;*
- *Y, por supuesto, no hay nada mejor después de correr delante de un toro... Que una buena paella;*
- *Pero los españoles también somos muy deportistas, todos nosotros amamos el fútbol y nuestros dos únicos equipos españoles: Madrid y Barça;*
- *Y por supuesto a los españoles nos encanta la fiesta... Y si e sen un concierto de flamenco a la vez que comemos unas tapas... mejor*

Podemos observar que as afirmações descritas se sucedem de forma tão organizada que parecem formar um texto sobre os hábitos dos espanhóis. É impossível ler estas afirmações e ignorar a ironia presente nas mesmas. Ora, como vimos anteriormente, no ponto 1.1.3.3. deste trabalho, a relação entre ironia e humor é evidente, já que ambos apresentam uma característica em comum: a possibilidade de atribuir a um mesmo significante dois significados, isto é, o recetor da mensagem pode escolher uma de duas interpretações possíveis. Assim, sendo, os alunos tiveram de escolher entre aquilo que a autora do vídeo escreveu e a mensagem que ela realmente queria transmitir, ainda que de forma dissimulada, dado que o registo utilizado não pode ser considerado sério, nem genuíno, nem autêntico. Claramente, os estudantes perceberam a intenção da autora,

a qual é revelada no final do vídeo: “Estereotipos españoles tú también puedes aprender a superarlos”.

Juntamente com a ironia, contribuíram para o tom humorístico deste vídeo as imagens que iam surgindo após cada afirmação, bem como a música de fundo que remetia para uma sonoridade relacionada com o flamenco e facilmente associada a Espanha, logo constituindo ela mesma um estereótipo.

Uma outra razão para a seleção desta amostra de humor foi o facto de caricaturar as ideias preconcebidas que temos em relação a Espanha e aos espanhóis, deformando e exagerando esses preconceitos, para que seja mais fácil identificá-los. Isto mesmo defende Elaid (2011: 137), como vimos anteriormente, no ponto 1.2.3.3., quando explorámos o tema do *Humor como material linguístico na aula de Espanhol Língua Estrangeira*. Nesta mesma secção do presente relatório, Alonso García (2005) alerta para que haja cuidado na seleção dos recursos, de forma a não se apresentar aos alunos um material que ajude a perpetuar ideias erradas sobre a cultura alvo, daí a escolha deste vídeo, uma vez que a ironia presente no mesmo e a mensagem final, deixa perceber claramente a mensagem.

Foi objetivo desta atividade levar os alunos à reflexão sobre os estereótipos, já que, de acordo com Miquel e Sans:

“La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas.” (Miquel & Sans: 2004).

No final da atividade foi possível concluir que as estratégias utilizadas para motivar e envolver os alunos na discussão foram proveitosas, uma vez que os alunos se envolveram ativamente na reflexão/discussão e os resultados esperados foram alcançados.

### 2.3.4. Unidade didática 4 - *Comedia y terror*

A última Unidade Didática lecionada teve como título “Comedia y terror” e destinou-se a alunos do 7º ano de escolaridade, nível A1 de ELE. A tarefa final proposta aos estudantes foi a redação da sinopse de um filme, bem como de um desenlace diferente proposto pelos alunos.

Relativamente à introdução, a primeira aula começou com a motivação dos alunos para que inferissem o tema que iria ser trabalhado durante as aulas que compuseram a UD e, consequentemente, a tarefa que lhes iria ser proposta no final. Para tal, foi projetada uma imagem cômica (figura 4) sobre filmes de terror, uma vez que, de acordo com Alonso García (2005: 125) “El humor ayuda a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones”. Além disso, de acordo com a *Teoria do Escape*, explicada no ponto 1.1.2.3. deste trabalho, o riso liberta tensões, relaxa, reduz as forças que nos inibem e, portanto, torna-se numa fonte de prazer. Como vimos anteriormente, no ponto 1.2.1., a aprendizagem de uma língua estrangeira exige um grande esforço por parte dos alunos, por isso, recursos com humor podem adicionar variedade e mudança no ritmo da aula, contribuindo para reduzir a ansiedade que muitos estudantes sentem durante este processo (Schmitz, 2002: 95).

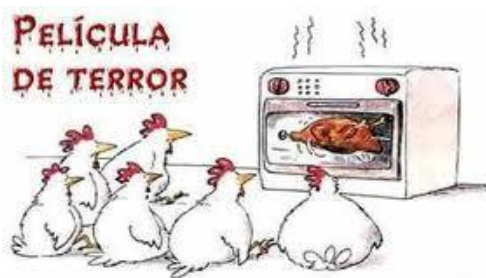


Figura 4<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Fonte: <http://xingakicom.blogspot.com/2011/07/galinhas-assistindo-um-filme-de-terror.html> , último acesso a 04/09/2019

Nesta imagem o humor reside no facto de um grupo de galinhas estar a ver uma outra galinha a ser cozinhada dentro de um forno. As galinhas espectadoras encontram-se sentadas em frente a um forno, que se assemelha a uma televisão. A figura suscita-nos imediatamente a comparação com espectadores a verem um filme de terror. A comicidade consiste no absurdo da situação: não é expectável que alguma vez esta situação se verificasse, dado que, para nós, seres humanos, o terror surge do facto de acreditarmos que aquilo que vemos num filme de terror, poderia acontecer na realidade e poderia acontecer-nos a nós. Essa ideia é responsável pelo medo e pelo terror. Ora, não é provável que isso aconteça com as galinhas e, por isso, ao observarmos a imagem, desencadeia-se o riso. O mesmo aconteceu com os alunos quando a imagem lhes foi apresentada: não só soltaram gargalhadas, revelando a compreensão da comicidade presente na mesma, como também inferiram, de imediato, qual o tema que iria ser trabalhado durante a UD.

Se, por um lado, um dos objetivos foi atingido, já que os alunos compreenderam qual o tema que dominaria as aulas, por outro lado, também foi atingido o segundo objetivo: despertar uma atitude de motivação e interesse perante as atividades que se seguiriam. De facto, a boa disposição despertada pela imagem nos alunos foi fundamental para a realização das tarefas seguintes, já que foi possível observar o empenho e interesse dos estudantes na realização das tarefas propostas.

Um dos conteúdos linguísticos a adquirir nesta UD eram as estruturas exclamativas utilizadas para manifestar emoções, tais como: *¡Qué susto!*, *¡Qué dices!*, *¡Qué risa!*, *¡Qué miedo!* e *¡Qué nervios!*. Pela mesma razão apresentada no parágrafo anterior, foram seleccionadas para esta atividade imagens de carácter humorístico (figura 5), o que permitiu que, de forma animada, os alunos realizassem a atividade e utilizassem corretamente as estruturas exclamativas para expressar emoções.



Figura 5<sup>41</sup>

Quando trabalhamos um tema como o cinema, não é possível dissociá-lo das emoções: afinal, é isso que procuramos quando vemos um filme. Assim sendo, mais do que em qualquer outra unidade, foi feito um apelo às emoções dos estudantes, não só através de imagens, mas também de sons. Para isso, na primeira aula os alunos tiveram oportunidade de escutar excertos de bandas sonoras de filmes de géneros diferentes (comédia, terror, ficção-científica, fantasia, aventura e romance), para que estabelecessem uma relação entre o som e o tipo de sentimento que lhes era despertado e, posteriormente, identificariam o género de filme que se associava ao som que tinham ouvido (anexo 5). Apesar de este trabalho se debruçar sobre o humor no ensino, não é despropositado que se trabalhem outras emoções, dado que, de acordo com González e Villarrubia (2011: 50) “la inteligencia emocional o simplemente las emociones en toda su extensión son una clave en el eje enseñanza-aprendizaje. La relación entre las emociones, la adquisición de conocimientos y la motivación está suficientemente argumentada”. É, então, possível concluir que trabalhando com as emoções, trabalhamos com o humor.

Tal como referido no ponto 1.1.2.1. deste trabalho, a propósito da *Teoria da Hostilidade*, o riso tende a reprimir tendências separatistas, transforma rigidez em flexibilidade e permite arredondar ângulos (Bergson, 1900/1993: 123). Por esse motivo, ao longo das aulas aqui descritas, tal como referido em Unidades Didáticas anteriores, houve sempre o humor como fio condutor: não só na atitude da docente – uma ocorrência jocosa ocasional permite aliviar a tensão e ajuda a que os alunos se sintam mais seguros

<sup>41</sup> Pormenor de uma ficha de trabalho elaborada pela docente, a partir de várias imagens obtidas através do motor de busca [www.google.es](http://www.google.es)

e participem mais; mas também nos materiais empregues para motivar, originar o debate e sistematizar/ensinar conteúdos linguísticos.

Nesta Unidade Didática, o humor esteve mais presente nas imagens, dado que os aprendentes eram do nível de iniciação e tratava-se de uma turma de 7º ano de escolaridade, portanto, de uma faixa etária muito jovem ainda. Como previamente explicado no ponto 1.2.3.2., num nível elementar os recursos humorísticos a levar para a sala de aula devem ser de descodificação fácil, dada a restrita competência linguística dos alunos.

## Considerações finais

Após o estudo do papel desempenhado pelo humor em contexto de ensino/aprendizagem, especialmente na aula de línguas estrangeiras, é possível afirmar que esta ferramenta desempenha um papel extremamente importante a dois níveis: por um lado, como facilitador da aquisição de competências linguísticas e culturais, por outro lado, como fator facilitador da aprendizagem. Este último ponto de vista vai ao encontro das palavras de Margarida Mouta:

Ao despertar o riso espontâneo, o humor liberta, desculpabiliza e torna mais ténues os mecanismos inibitórios que tantas vezes constituem, no contexto da sala de aula, um obstáculo nomeadamente à produção oral de enunciados e ao estabelecimento de interacções verbais significativas entre os diferentes elementos do grupo. (Mouta, 2007: 99)

Verificámos, ao longo deste trabalho, que os alunos se sentem mais confortáveis e predispostos para aprender num ambiente relaxado, onde se sintam estimulados e tranquilos. Para isso, é necessário que vejam no professor alguém disponível para ajudar, sem criticar ou julgar, e em quem possam confiar as suas dúvidas e dificuldades. Uma forma de criar esta relação de proximidade e confiança pode ser através do humor: se em momentos de maior tensão o professor resolver a situação com recurso ao humor, certamente a atmosfera na sala de aula tornar-se-á facilitadora para o aluno. Importa sublinhar que é importante aprender a rir do erro e não de quem comete o erro. Quando um aluno estabelece uma relação de proximidade e confiança com o professor, dificilmente será indisciplinado, logo, o receio que alguns docentes têm de perder autoridade, caso recorram ao humor, cai por terra.

Esta é também a conclusão de Jeder (2015: 833) ao referir que desenvolver o

sentido de humor entre alunos e professores é uma mais-valia para a escola, na medida em que isso providenciaria as ferramentas necessárias para criar e manter o bem-estar, estimular o pensamento, a imaginação e as emoções positivas, como metas para uma educação autêntica.

Como pudemos perceber ao longo deste trabalho (ainda que esse não tenha sido o principal objetivo do presente estudo), o humor não se limita a uma ferramenta pedagógica, pode, também, constituir uma valiosa ferramenta linguística, por meio da qual se pode refletir acerca das especificidades da língua-alvo. Neste caso, cabe ao professor selecionar adequadamente os materiais a levar para a sala de aula, porque, independentemente do conhecimento linguístico dos alunos, pensamos poder usar-se o humor em diferentes níveis, desde que os materiais sejam criteriosamente escolhidos e selecionados de acordo com o nível dos estudantes. Assim, materiais como anedotas, bandas desenhadas, jogos de palavras, entre outros, podem constituir excelentes ferramentas de trabalho, para além do evidente valor que apresentam como instrumentos para estimular o interesse e motivação dos alunos.

Attardo (1994: 211) refere que “the use of humor in the classroom has been shown to increase ease of learning and to be a good pedagogical research overall.”. De facto, de acordo com Adão (2008: 107), as aulas de línguas beneficiam especialmente do recurso ao humor, como uma estratégia facilitadora da aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências. Neste sentido, torna-se de extrema importância que o docente compreenda os mecanismos de produção do humor, de forma a poder tirar o máximo proveito das suas potencialidades pedagógicas.

É, contudo, importante alertar para a necessidade de estabelecer limites para o recurso ao humor em sala de aula: nem tudo pode ser objeto de humor. O papel do professor é desenhar uma linha, que não deve ser ultrapassada, sobre o tipo de humor que é ou não apropriado na sala de aula. Neste sentido, deverá evitar-se o recurso à ironia, ao sarcasmo e a qualquer forma de humor que ridicularize ou desrespeite o outro. Esses limites devem ser estabelecidos e comunicados aos alunos, a fim de que o recurso a esta ferramenta possa ser, efetivamente, uma vantagem no contexto educativo. Assim, os



alunos (re)descobrem a vontade de aprender e o professor (re)descobre a recompensa que o inspirou a ser professor.

## Referências bibliográficas

Adão, T. (2008). *O lado sério do humor – uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico*. Penafiel: Editorial Novembro.

Agrupamento de Escolas Clara de Resende. (2019) *Projeto Educativo do Agrupamento Clara de Resende*. Porto.

Link: [www.clararesende.pt](http://www.clararesende.pt) [consultado a 23-09-2019]

Alonso Abal, M. & Moreno Santiago, P. (2013). *El humor en el aula de ELE: una propuesta didáctica*. In J. S. González (Ed.), *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*. (pp. 145 – 152). Orán: Instituto Cervantes

Link: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/21\\_alonso-moreno.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/21_alonso-moreno.pdf) [consultado a 23-09-2019]

Alonso García, P. (2005). *Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE*. In A. Álvarez, L. Barrientos & M. Braña (Eds.), *La Competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de Asele*. (pp. 124-132). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Link: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0124.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf) [consultado a 23-09-2019]

Arroyo Fernández, M. (1999). *¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE*. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de Asele*. (Tomo I) (pp. 79-86) Cádiz: Universidad de Cádiz

Link: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0077.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0077.pdf) [consultado a 23-09-2019]

Askildson, L. (2005) *Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice*. in K. Beckman-Brito & E. Specker (Eds.). *Working Papers of the Interdisciplinary PhD Program in Second*

*Language Acquisition and Teaching and Collaborating Program*, 12, 45 – 61.  
Arizona: The University of Arizona.

Link: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21286/20865> [consultado a 23-09-2019]

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Azizinezhad, M. & Hashemi, M. (2011). Humour: A pedagogical Tool for Language Learners. in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2093 – 2098.

Link: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811022324>  
[consultado a 23-09-2019]

Bergson, H. (1993). *O Riso: Ensaio sobre o significado do cómico* (Tradução de Guilherme de Castilho. 2ª ed.). Lisboa: Guimarães Editores. (Obra original publicada em 1900)

Berk, R. A. (2002). *Humor as an Instructional Defibrillator: Evidence-Based Techniques in Teaching and Assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing

Brito, C. M. (2016). *Interpretação e Produção de Humor em Português Língua Estrangeira. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Link: [https://catalogo.up.pt/F/?func=full-set-set&set\\_number=011099&set\\_entry=000001&format=999](https://catalogo.up.pt/F/?func=full-set-set&set_number=011099&set_entry=000001&format=999) [consultado a 23-09-2019]

Carvalho, A. (2009). *O Humor nas Aulas de Português Língua Estrangeira. Contributos para a sua Aprendizagem. Relatório final de estágio do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Link: [https://catalogo.up.pt/F/?func=full-set-set&set\\_number=011034&set\\_entry=000013&format=999](https://catalogo.up.pt/F/?func=full-set-set&set_number=011034&set_entry=000013&format=999) [consultado a 23-09-2019]

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Link: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>  
[consultado a 23-09-2019]

Cortés Parazuelos, M. H. (1994). *Una experiencia en classe: el chiste lingüístico*. in S. M. Peydro & P. G. Blanco (Eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I: Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 287-296) Santander

Link: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0285.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0285.pdf)  
[consultado a 23-09-2019]

Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. in *Humor: International Journal of Humor Research* 8(3), 285–298.

Link: [https://www.researchgate.net/publication/249929519\\_Humor\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/249929519_Humor_and_Foreign_Language_Teaching) [consultado a 23-09-2019]

Derakhshan, K. (2016). Revitalizing Classes through Humor. in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, pp. 18 – 23

Link: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312368>  
[consultado a 23-09-2019]

*Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015.

Link: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/humor>  
[consultado a 23-09-2019]

*Dicionário infopédia de Inglês - Português* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018.

Link: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/wit> [consultado a 23-09-2019]

*Diccionario Panhispánico de Dudas*. (2005). Real Academia Española.

Link: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd> [consultado a 23-09-2019]

Durão, A. (2003). *¡Los tebeos en pantalla! El empleo del «tebeo» en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. in H. Perdiguer & A. Álvarez (Eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 596-613) Burgos: Universidade de Burgos.

Link: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0597.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0597.pdf)  
[consultado a 23-09-2019]

Elaid, L. N. (2011). *El humor en la classe de ELE*. In J. S. González (Ed.), *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. (pp. 136 – 139) Orán: Instituto Cervantes de Orán.

Link: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2011/14\\_elaid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/14_elaid.pdf) [consultado a 23-09-2019]

Ermida, I. (2003). *Humor, Linguagem e Narrativa. Para uma análise do discurso literário cómico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.

Ermida, I. (2008). *The Language of Comic Narratives. Humor Construction in Short Stories*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Estaire, S. (2004). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. in *Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera (redELE)*, 1(1).

Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925287> [consultado a 23-09-2019]

Freud, S. (2002). *The joke and its relation to the unconscious* (2ª ed.). London: Penguin Classics. (Obra original publicada em 1905)

González, P. & Villarrubia, M. (2011). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. In R. B. Hudson, A. C. Ramos & A. V. García (Eds.). *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. (pp. 48 – 54) Mánchester: Instituto Cervantes de Mánchester.

Link: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PD](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PD)

[F/manchester\\_2011/07\\_gonzalez\\_villarrubia.pdf](#) [consultado a 23-09-2019]

Grande Rodríguez, V. (2005). *A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics*. In A. Álvarez, L. Barrientos & M. Braña (Eds.), *La Competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de Asele*. (pp. 343 - 352). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Link: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0341.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf)  
[consultado a 23-09-2019]

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes do Instituto Cervantes.

Link:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)  
[consultado a 23-09-2019]

Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, pp.828 – 833

Link:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015645>  
[consultado a 23-09-2019]

Kant, I. (2007). *Critique of Judgement* (tradução de John H. Bernard). New York: Cosimo Classics

Link:  
[https://books.google.pt/books?id=yBFsrJqNtygC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=yBFsrJqNtygC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [consultado a 23-09-2019]

Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo*.

Link: [www.dge.mec.pt/espanhol](http://www.dge.mec.pt/espanhol) [consultado a 23-09-2019]

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. in *Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, Número 0

Link: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261> [consultado a 23-09-2019]

Mouta, Margarida. (2007). Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE. in J. Veloso & F. Silva (Eds.). *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 2, pp. 77- 102. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Link: <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id191id2190&sum=sim> [consultado a 23-09-2019]

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen

Raskin, Victor. (1979). Semantic Mechanisms of Humor. in *Preceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 325 – 335

Link: <http://dx.doi.org/10.3765/bls.v5i0.2164> [consultado a 23-09-2019]

Schmitz, J.B. (2002) Humour as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *International Journal of Humour Research*, 15, pp. 89 – 113.

Schopenhauer, A. (1966a). *The World as Will and Representation*. (Vol. 1) (tradução de E. F. J. Payne). New York. Dover Publications, Inc.

Link: <https://epdf.pub/schopenhauer-world-as-will-and-representation.html> [consultado a 23-09-2019]

Schopenhauer, A. (1966b). *The World as Will and Representation*. (Vol. 2) (tradução de E. F. J. Payne). New York. Dover Publications, Inc.

Link: <https://epdf.pub/queue/schopenhauer-world-as-will-and-representation19bdb7149606bbbed0f4d6bbece681c1848947.html> [consultado a 23-09-2019]

Vigara Tauste, A. M. (2013). Sobre el chiste. Texto lúdico. in *Espéculo. Revista de Estudios Literários*, 50, pp. 8 – 27

Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4345048> [consultado a 23-09-2019]



## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **TEXTO**

En España desayunamos antes de ir al colegio o al trabajo, entre las siete y las nueve de la mañana. El desayuno no es gran cosa; tomamos un café con leche y algo ligero: unas galletas o una tostada con aceite de oliva. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

A media mañana, entre las once menos cuarto y las once y media hacemos una pausa y tomamos un café o una infusión. Las personas que no han comido nada en el desayuno toman algo más: un pincho de tortilla, unos churros o un bocadillo.

La comida más importante del día es la del mediodía, que se hace entre las dos y las tres de la tarde. Se toma un primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.

A media tarde, entre las cinco y cuarto y las siete, los niños meriendan: un bocadillo, un bollo o algo de fruta. Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogurt, un zumo o un vaso de leche.

Cenamos entre las nueve y las diez y media de la noche. La cena consiste en uno o dos platos y un postre. Es bastante más ligera que la comida del mediodía y se prefiere comer verdura, ensalada, huevos o pescado porque son alimentos más digestivos.

## Anexo 2

### Ficha 2

Escucha la canción e intenta rellenar los espacios con los nombres de algunos de los platos que se mencionan. Para ayudarte las palabras que faltan están en la columna de al lado.

#### *El Menú – Golden Apple Quartet*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>¡Camarero!<br/>¡Señor!<br/>¿Qué hay para hoy?<br/>Señor, un buen menú.</p> <p>Solomillo asado con _____,<br/>Sesos huecos, hígado, liebre “chateaubriand”.</p> <p>Sopa de albondiguillas, caldo de tortuga, sopa húngara,<br/>consomé de almejas, gran cocido parisién, huevos al<br/>gratén.</p> <p>Tenemos _____ con ensalada,<br/>buen menú, señor.</p> <p>Frescos calamares, gallo, _____,<br/>salmonetes, barbos,<br/>bacalao a la vizcaína, atún, besugo, almejas, truchas,<br/>sábalo, _____<br/>a la americana, y faisán relleno, pavo asado con<br/>_____.</p> <p>¡Buen menú, señor!</p> <p>Tenemos pavo asado con ensalada,<br/>buen menú, señor.</p> <p>Frito de espinacas, berenjenas fritas, habichuelas,<br/>frijoles y _____ al ron.</p> <p>_____, tocino de cielo, mazapán,<br/>_____, hojaldre, franchipán,<br/>Flan de avellanas, _____, queso Roquefort y<br/>también Gruyère.</p> <p>Y después, viene buen _____ y café.<br/>¡Buen provecho le haga a usted!</p> | <p>Ensalada</p> <p>Natilla</p> <p>Pescadilla frita</p> <p>Crema</p> <p>Tortilla</p> <p>Frutas</p> <p>Langosta</p> <p>Pollo asado</p> <p>Helado</p> <p>Patatas fritas</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<http://www.youtube.com/watch?v=2Nde-HoCpaA>

Anexo 3

Ficha 3

En el restaurante...

Escucha con atención los diálogos de tus compañeros y registra en la tabla los pedidos de los clientes.



| Grupo nº | primer plato | segundo plato | postre | bebidas |
|----------|--------------|---------------|--------|---------|
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |
|          |              |               |        |         |

## Anexo 4



A lo largo de estas clases, hemos hablado de la capital de España, Madrid. Seguro que también has oído hablar de otras ciudades españolas como Barcelona o Sevilla, pero me gustaría que aprendieras algo más sobre otros lugares de España, por ejemplo, Cádiz, Ceuta, Oviedo, Palma de Mallorca y Toledo, etc. En parejas, elegid una ciudad española que os gustaría conocer y buscad información en internet sobre ella.

### Tenéis que buscar informaciones sobre:

- ¿Qué hacer?
- ¿Qué visitar?
- ¿Qué comer?
- ¿Dónde dormir?
- ¿Qué hay que saber antes de viajar?

Con las informaciones que obtengáis elaborad una guía turística. Para ello podéis utilizar uno de los ejemplos disponibles en el programa Publisher.



### Aquí están algunos enlaces que te podrán ayudar en tu trabajo:

<http://www.espanafascinante.com/>

<http://www.spain.info/es/>

<http://www.esmadrid.com/es/portal.do?TR=A&IDR=1&identificador=435>

**Y ¡no te olvides de la corrección ortográfica! Si tienes dudas sobre una palabra, consulta los siguientes enlaces:**

[www.rae.es](http://www.rae.es) (Real Academia Española)

<http://clave.smdiccionarios.com/app.php> (Diccionario Clave)

## Anexo 5 (pormenor da ficha de trabalho entregue aos alunos)

1.1. Vas a escuchar algunos sonidos. Después, asócialos a las imágenes correspondientes.



Sonido 1 – imagen \_\_\_\_  
Sonido 2 – imagen \_\_\_\_

Sonido 3 – imagen \_\_\_\_  
Sonido 4 – imagen \_\_\_\_

Sonido 5 – imagen \_\_\_\_  
Sonido 6 – imagen \_\_\_\_

Imagen 2



1.2. Ahora asocia las imágenes a los diferentes géneros de películas que conoces.

Romántica ☐ Comedia ☐ Terror ☐ De aventuras ☐ Fantástica ☐ Ciencia-ficción ☐