

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA
DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Aprender a rir ou rir para aprender?

O humor como estratégia pedagógica na comunicação, nos materiais didáticos e no ambiente de sala de aula

Beatriz Quirino de Melo Medeiros

M

2025



Beatriz Quirino de Melo Medeiros

Aprender a rir ou rir para aprender?

O humor como estratégia pedagógica na comunicação, nos materiais didáticos e no ambiente de sala de aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de espanhol, orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Para os meus pais e irmã.

Para o meu companheiro.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1. Contexto de investigação.....	18
1.1. Localização e caracterização da instituição.....	18
1.2. Caracterização das turmas.....	21
1.2.1. Turma do 10.º ano.....	22
1.2.2. Turma do 11.º ano.....	23
1.3. Definição da área de investigação.....	24
2. Enquadramento teórico.....	28
2.1. Mas afinal o que é isto do humor?.....	28
2.1.1. Uma breve viagem pela história do humor e a sua relação com a educação.....	33
2.1.2. Os benefícios do humor (e os seus ocasionais malefícios).....	35
2.2. O humor na sala de aula como estratégia pedagógica.....	37
2.3. O humor na prática docente de Português e Espanhol	40
3. Estudo Empírico.....	42
3.1. Plano de ação na disciplina de Português.....	44
3.1.1. 1.º Ciclo superviso.....	45
3.1.2. 2.º Ciclo superviso.....	48
3.1.3. 3.º Ciclo superviso.....	53
3.1.4. Dados recolhidos.....	57

3.2. Plano de ação na disciplina de Espanhol.....	65
3.2.1. 1.º Ciclo superviso.....	66
3.2.2. 2.º Ciclo superviso.....	70
3.2.3. 3.º Ciclo superviso.....	74
3.2.4. Dados recolhidos.....	76
3.3. Interpretação dos dados recolhidos.....	85
Considerações finais.....	93
Referências Bibliográficas.....	98
Anexos.....	103
Anexo 1.....	104
Apêndices.....	105
Apêndice 1.....	106
Apêndice 2.....	112
Apêndice 3.....	124
Apêndice 4.....	125
Apêndice 5.....	132
Apêndice 6.....	133
Apêndice 7.....	139
Apêndice 8.....	148
Apêndice 9.....	152
Apêndice 10.....	155
Apêndice 11.....	158
Apêndice 12.....	160
Apêndice 13.....	170
Apêndice 14.....	178
Apêndice 15.....	180

Apêndice 16.....	181
Apêndice 17.....	182
Apêndice 18.....	183
Apêndice 19.....	189
Apêndice 20.....	194
Apêndice 21.....	197

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 25/09/2025

Beatriz Quirino de Melo Medeiros

Agradecimentos

À Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez, minha orientadora, agradeço a aceitação do meu tema sobre o humor, a revisão criteriosa, o incentivo constante para aperfeiçoar o meu domínio da língua espanhola e os comentários construtivos, tanto na elaboração deste relatório como na supervisão das aulas de estágio. Reconheço e valorizo especialmente a sua disponibilidade e dedicação, que, mesmo face a um período de considerável sobrecarga de trabalho, nunca deixou de me apoiar.

À Professora supervisora Cláudia Soares, pela sua dedicação, empatia e perspicácia, bem como pelos excelentes comentários que me ajudaram a evoluir na prática letiva. A presença desta professora, gigante no seu saber e carisma, foi fundamental no processo do estágio.

Aos orientadores de estágio, o Professor Rui Oliveira e a Professora Mónica Neves, pela disponibilidade, entrega e orientação, e por, no final, termos criado uma verdadeira amizade. Sinto-me profundamente grata pelos professores que orientaram o meu estágio.

Às minhas queridas colegas de estágio, Bruna Santos e Bruna Oliveira, por partilharem este caminho comigo com tanto companheirismo e cumplicidade.

Aos alunos que tive a sorte de acompanhar, pela amabilidade, dedicação e receção calorosa com que acolheram as minhas aulas e contribuíram para a minha formação profissional.

Ao Colégio Júlio Dinis, por me ter recebido tão bem e por me ter proporcionado excelentes condições, fruto da sua generosidade e do ambiente acolhedor de todos os que lá trabalham.

Aos companheiros deste mestrado, Sérgio Cordeiro, Bárbara Ferraz e Olga Silva, pelos desabafos, os risos e pela amizade construída.

À minha amiga Maria João Ribeiro, pela amizade, por me ter ouvido e dado conselhos preciosos sobre este trabalho.

Resumo

O presente relatório descreve o resultado do estágio realizado no Colégio Júlio Dinis em Português e Espanhol, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto de investigação-ação explanado neste relatório centrou-se na utilização do humor no contexto de aula e nos seus potenciais benefícios para a aprendizagem. A escolha desta temática alicerçou-se numa motivação prévia e resultou como resposta aos comportamentos desadequados dos alunos, conforme observado nas aulas assistidas. Implementaram-se diversas estratégias pedagógicas com recurso ao humor, com o objetivo de estimular a participação dos estudantes, promover a motivação e criar um ambiente de sala de aula mais propício à aprendizagem. Os resultados obtidos através dos três ciclos investigativos realizados comprovaram a utilidade e eficácia desta estratégia pedagógica.

Este estudo confirma que o humor, quando utilizado de forma estruturada e intencional, constitui um recurso pedagógico relevante, capaz de responder a desafios comportamentais e de melhorar a qualidade da experiência educativa, tanto para os discentes como para os docentes.

Palavras-chave: Português Língua Materna, Espanhol Língua Estrangeira (ELE), Humor, Aprendizagem Significativa, Motivação.

Abstract

This report presents the results of an internship carried out at Colégio Júlio Dinis in Portuguese and Spanish, within the scope of the Master's Degree in Teaching Portuguese and Foreign Languages in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, with specialtie in Spanish at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto.

The action research project outlined in this report focused on the use of humour in the classroom context and its potential benefits for learning. The choice of this theme was grounded in prior motivation and emerged as a response to students “inappropriate behaviour”, as observed during lesson observations. Various pedagogical strategies employing humour were implemented with the aim of stimulating student participation, promoting motivation, and creating a classroom environment more conducive to learning. The results obtained through the three investigative cycles carried out demonstrated the usefulness and effectiveness of this pedagogical strategy.

This study confirms that humour, when used in a structured and intentional manner, constitutes a relevant pedagogical resource, capable of addressing behavioural challenges and improving the quality of the educational experience for both students and teachers.

Key-words: Portuguese as a native language, Spanish as a foreign language, Humour, Meaningful Learning, Motivation.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – RESULTADOS DO <i>MENTIMETER</i> APLICADO.....	54
FIGURA 2 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O IMPACTO DO HUMOR.....	61
FIGURA 3 – RESULTADOS DAS COMPOSIÇÕES CRIADAS PELOS ALUNOS NO <i>SUNO</i>	70
FIGURA 4 – CARTÕES DO JOGO <i>VIAJE POR MADRID</i>	72
FIGURA 5 – PRODUÇÕES ESCRITAS FEITAS PELOS ALUNOS	73
FIGURA 6 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O IMPACTO DO HUMOR	79

Índice de Tabelas

TABELA 1 – PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	44
TABELA 2 – COMO AVALIAS O TEU PRÓPRIO SENTIDO DE HUMOR?.....	58
TABELA 3– COM QUE FREQUÊNCIA CONSIDERAS QUE O HUMOR ESTÁ PRESENTE NAS AULAS?.....	59
TABELA 4 – O HUMOR NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	60
TABELA 5 – PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS DOS RECURSOS HUMORÍSTICOS	62
TABELA 6 – PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL.	66
TABELA 7 – COMO AVALIAS O TEU PRÓPRIO SENTIDO DE HUMOR	76
TABELA 8 – COM QUE FREQUÊNCIA CONSIDERAS QUE O HUMOR ESTÁ PRESENTE NAS AULAS?.....	77
TABELA 9 –O HUMOR NO CONTEXTO DE AULA.....	78
TABELA 10- PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS DOS RECURSOS HUMORÍSTICOS.....	81

Lista de abreviaturas e siglas

IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
MEPIEFA	MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPAÑHOL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
CJD	COLÉGIO JÚLIO DINIS
GTVH	<i>A TEORIA GERAL DO HUMOR VERBAL</i>

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (MEPIEFA), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), durante o ano letivo de 2024/2025. A prática pedagógica supervisionada integrada decorreu no Colégio Júlio Dinis (CJD).

Este trabalho resulta de uma investigação-ação aplicada em duas turmas distintas, uma de Português do 10.º ano e outra de Espanhol do 11.º ano, onde a observação das aulas destas e de outras turmas, permitiu identificar um conjunto diversificado de comportamentos que comprometiam significativamente o ambiente de aprendizagem. Entre os comportamentos inadequados mais frequentes destacaram-se as conversas constantes entre os alunos durante as explicações dos professores, manifestações evidentes de desatenção traduzidas por olhares dispersos e desconcentração, comportamentos de resistência às atividades propostas, interrupções não autorizadas, utilização inadequada de dispositivos eletrónicos durante as aulas, posturas corporais que denotavam desinteresse pela matéria lecionada e episódios de perturbação do funcionamento normal da aula através de comentários inapropriados ou atitudes provocatórias.

Estes comportamentos manifestados dão origem a um clima de instabilidade na sala de aula que dificulta não apenas a transmissão eficaz dos conteúdos programáticos, mas também o estabelecimento de uma relação pedagógica entre o docente e os discentes. Perante esta realidade, identificada no CJD e documentada no contexto escolar contemporâneo português, o humor fundamentou-se como uma estratégia pedagógica eficaz para abordar estas dificuldades e transformar positivamente a dinâmica educativa.

Neste sentido, foram implementadas estratégias diversificadas com recurso ao humor, que procuraram promover a atenção dos alunos, melhorar o ambiente de sala de aula e fortalecer a relação professor-aluno. A abordagem adotada não se limitou à

apresentação de materiais humorísticos pré-existentes, mas suscitou uma imersão completa no processo criativo, com a criação de materiais pedagógicos originais especificamente concebidos para integrar o humor de forma contextualizada e pedagogicamente fundamentada.

Com efeito, a questão central que orientou toda a investigação evidenciou-se da necessidade de compreender um fenómeno complexo ao levantar diversas interrogações fundamentais: De que forma o humor pode ser utilizado estrategicamente no contexto pedagógico? Qual o seu impacto na motivação dos estudantes durante as aulas de Português e Espanhol? Como pode esta ferramenta contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos? Será possível criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e respeitoso através do recurso ao humor? Que estratégias humorísticas se revelam mais eficazes para diferentes faixas etárias e contextos educativos?

Estas e outras questões confluíram numa interrogação central que norteou o desenvolvimento de três ciclos de investigação-ação, implementados em diferentes níveis de ensino. Deste modo, procedeu-se a uma análise do impacto do humor no contexto pedagógico.

No que concerne à metodologia utilizada, a investigação-ação adotada revelou-se particularmente congruente com os objetivos delineados, na medida em que possibilitou uma intervenção sistemática e reflexiva que articulou a implementação prática de estratégias com recurso ao humor com a recolha e análise rigorosa dos dados empíricos. Esta abordagem metodológica caracterizou-se pela sua natureza cíclica e reflexiva, desenvolvendo-se através de fases sequenciais de planificação, ação, observação e reflexão que permitiram a melhoria contínua da prática educativa. Revela-se especialmente adequada para investigações que visam o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente por possibilitar que os professores assumam o papel de investigadores das suas próprias práticas. Esta adequação justificou-se pelo facto de a investigação-ação permitir analisar os problemas que surgiram no quotidiano pedagógico. Como se demonstrará detalhadamente no capítulo três, a implementação de ciclos sucessivos permitiu uma evolução progressiva das estratégias pedagógicas

com recurso ao humor e evidenciou as dificuldades e as melhorias ao longo do processo. Neste sentido, os dados recolhidos confirmaram, neste contexto específico, a eficácia da aplicação estratégica do humor ao salientar progressos na motivação discente, um ambiente educativo de qualidade e a consolidação das dinâmicas do relacionamento entre os colegas e os professores.

Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos que proporcionam uma visão integral e sistemática da investigação desenvolvida. Apresenta uma progressão lógica que conduz desde o contexto aos fundamentos teóricos e até às conclusões práticas do estudo.

O primeiro capítulo incide na contextualização da intervenção pedagógica e nos alicerces metodológicos de todo o processo investigativo. Este capítulo apresenta, de forma detalhada, o enquadramento institucional onde decorreu o estágio, incluindo a caracterização pormenorizada do contexto educativo e das turmas envolvidas na investigação. Paralelamente, procede-se à definição clara dos objetivos que orientaram o trabalho, bem como à formulação da questão de investigação-ação que constituiu o fio condutor de toda a pesquisa.

O segundo capítulo reflete uma revisão sistemática da literatura especializada ao desenvolver uma análise aprofundada dos fundamentos teóricos que sustentam a utilização do humor como estratégia pedagógica no contexto educativo. Esta secção explora as principais correntes teóricas e os estudos que abordam a relação entre o humor e a aprendizagem. Este capítulo estabelece, então, a teoria da presente investigação ao conjugar os contributos de diversos autores para elaborar uma fundamentação sólida que justifique as opções metodológicas e as estratégias de intervenção adotadas.

O terceiro capítulo constitui o núcleo central do estudo empírico e propõe uma descrição pormenorizada e sistematizada da metodologia implementada ao longo dos três ciclos de investigação-ação. São apresentados a descrição dos ciclos de intervenção, os procedimentos metodológicos adotados, os instrumentos de recolha de dados utilizados e a interpretação dos mesmos.

Por fim, as considerações finais sintetizam as principais descobertas do estudo, destacando o potencial do humor enquanto instrumento de intervenção pedagógica para promover um ambiente de aprendizagem mais motivador, favorecer a participação dos alunos e reforçar as dinâmicas em sala de aula. Contudo, esta investigação permitiu constatar as ambiguidades e limitações inerentes ao uso do humor no contexto educativo, nomeadamente as dificuldades em estabelecer fronteiras claras entre o que é genuinamente humorístico e outras formas lúdicas. Adicionalmente, sublinha-se a importância de um uso ético, ponderado e sempre atento ao perfil da turma, de modo a evitar estereótipos ou interpretações imprecisas e garantir que o humor seja uma ferramenta inclusiva e ajustada às necessidades específicas dos alunos, reconhecendo que a sua aplicação exige uma reflexão e adaptação contínuas.

1.Contexto da Investigação

1.1. Localização e caracterização da instituição

O estágio pedagógico, realizado no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, decorreu no ano letivo de 2024/2025, com a duração de nove meses, no Colégio Júlio Dinis.

O CJD situa-se na cidade do Porto, representando uma das mais antigas instituições de ensino privado da região norte de Portugal. Foi fundado em 1934 e oferece um percurso formativo que abrange desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Localiza-se no centro da cidade, beneficiando de uma localização geográfica privilegiada que facilita o acesso a uma população diversificada de discentes, maioritariamente oriunda do Grande Porto.

A inauguração recente de um novo campus do Colégio nas antigas instalações da Universidade Lusíada, na freguesia de Campanhã¹, marcou um período especialmente relevante para a instituição, coincidindo com a prática do estágio. O Colégio também integra atualmente o grupo internacional *Dukes Education*.

O CJD tem vindo a apostar consistentemente em práticas pedagógicas inovadoras, ao desenvolver múltiplos projetos orientados para metodologias ativas e participativas. Os projetos *eTwinning* merecem particular destaque, tendo integrado nos últimos cinco anos letivos um número progressivamente maior de docentes e alunos de diferentes ciclos de ensino. Estes projetos distinguem-se por fomentar uma pedagogia colaborativa e interativa, em consonância com estratégias como a abordada neste relatório: o uso do humor como ferramenta pedagógica. No final deste capítulo, proceder-se-á à explicação do tema central, bem como à definição dos objetivos e da pergunta de investigação-ação que nortearam este estudo.

Paralelamente, foi desenvolvido o projeto Erasmus+ *Human Rights in Europe*, estabelecido em parceria com a escola sueca *Rudbecksgymnasiet* de Örebro. Este

¹ Estas informações foram retiradas do site da Câmara Municipal do Porto:
<https://www.porto.pt/pt/noticia/colégio-julio-dinis-inaugurou-um-novo-campus>

projeto centrou-se no trabalho colaborativo em torno de temáticas como as "Migrações" e a "Igualdade de Género", recorrendo ao inglês como língua de comunicação. O entusiasmo provocado por este projeto, bem como os resultados alcançados, evidenciaram que os estudantes reagem favoravelmente a metodologias que transformam o ambiente tradicional da sala de aula.

No que concerne à realidade educativa do CJD, identificaram-se desafios comportamentais e pedagógicos específicos que comprometeram o ambiente de aprendizagem e justificaram a implementação de estratégias com recurso ao humor como ferramenta pedagógica. No documento interno *Estratégia de internacionalização do Colégio Júlio Dinis*, identificaram-se os seguintes pontos fracos: "desmotivação, desinteresse e desresponsabilização da maior parte dos alunos das turmas de Humanidades no Secundário" (Colégio Júlio Dinis, 2022, p. 14). Esta realidade específica do Colégio contrastou com o potencial escolar dos estudantes e representou um obstáculo significativo no processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, foram perceptíveis outros fatores que influenciaram negativamente o ambiente educativo, nomeadamente a "desresponsabilização de alguns Encarregados de Educação no correto e eficaz acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem" (Colégio Júlio Dinis, 2022, p. 14). Perante este cenário, o humor foi proposto como uma ferramenta pedagógica a explorar, na expectativa de contrariar a desmotivação identificada e de promover um ambiente de aprendizagem mais participativo.

Relativamente ao núcleo de estágio, este integrou uma colega de Português e uma de Espanhol. Esta composição do grupo possibilitou uma abordagem multidisciplinar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se complementaram, ao promover a partilha de experiências e a reflexão sobre as metodologias adotadas. A condição de trabalhadora-estudante trouxe desafios particulares, exigindo uma gestão rigorosa do tempo e ajustes constantes para compatibilizar as exigências profissionais com as académicas.

No âmbito da disciplina de Português, sob a orientação do professor cooperante, que lecionava exclusivamente ao ensino secundário, foram observadas aulas de uma turma do 10.º ano e duas do 11.º ano. Posteriormente, realizaram-se várias atividades e as

aulas assistidas numa turma de cada ano de escolaridade. Esta experiência proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas próprias do ensino secundário, bem como das especificidades comportamentais dos estudantes desta faixa etária.

No que toca à disciplina de Espanhol, a professora cooperante ofereceu uma experiência bastante diversificada, dado trabalhar com diferentes ciclos de ensino. Tal permitiu o contacto com vários níveis, desde o 3.º ciclo até ao secundário. As observações abrangeram turmas do 7.º, 9.º, 10.º e 11.º anos, tendo sido posteriormente lecionadas aulas aos estudantes do 7.º e 11.º anos. A necessidade de conciliar o estágio com as responsabilidades laborais levou a uma concentração maior das observações no período matinal.

A investigação-ação que aqui se apresenta centrou-se, fundamentalmente, na implementação de estratégias com recurso ao humor junto de duas turmas específicas: a turma de Português do 10.º ano e a turma de Espanhol do 11.º ano. Esta opção resultou de uma análise prévia que permitiu identificar, nestes dois contextos, condições particularmente propícias ao desenvolvimento sistemático e criterioso da metodologia aplicada. Procurou-se, assim, criar um ambiente controlado que permitisse examinar com o devido rigor os efeitos e as potencialidades do recurso ao humor no contexto educativo.

Convém, contudo, sublinhar que, embora a intervenção estruturada se tenha concentrado nestes dois grupos, todas as aulas lecionadas às restantes turmas integraram igualmente componentes de cariz humorístico. Esta abordagem possibilitou ampliar consideravelmente o âmbito da investigação, na medida em que permitiu estabelecer comparações entre o impacto do humor em diferentes contextos etários e disciplinares. Tal procedimento revelou-se particularmente produtivo no sentido de aprofundar a compreensão acerca do valor pedagógico desta estratégia.

Como referido anteriormente, a integração deliberada de elementos humorísticos na prática letiva teve como principal finalidade dar resposta a preocupações que haviam previamente sido identificadas, nomeadamente no que se refere aos comportamentos

disruptivos de distração e às conversas paralelas que frequentemente ocorrem durante as aulas. Ao invés de se limitar a reprimir estas tendências através de estratégias meramente corretivas, optou-se por procurar transformá-las em oportunidades genuínas de participação e aprendizagem. Esta abordagem visou não apenas melhorar o ambiente geral da sala de aula, mas também fomentar uma integração mais profunda e duradoura dos estudantes no processo educativo.

1.2. Caracterização das Turmas

Feita a caracterização do contexto escolar do CJD, procede-se agora à caracterização específica das turmas que constituíram o foco central do presente estágio. Esta análise das turmas permitirá compreender as particularidades comportamentais e pedagógicas que justificaram a implementação de estratégias baseadas no humor como resposta aos desafios identificados no contexto educativo da instituição.

A seleção das turmas para a implementação do projeto de investigação-ação baseou-se num conjunto de critérios práticos e pedagógicos que asseguraram a viabilidade e a qualidade da experiência formativa. As sugestões dos professores cooperantes constituíram um fator determinante nesta escolha. Simultaneamente, a compatibilidade de horários revelou-se fundamental para garantir a conciliação entre as reuniões de seminário no colégio, as aulas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e as responsabilidades profissionais.

Sempre que possível, procurou-se assistir a várias aulas de outras turmas, permitindo uma compreensão mais abrangente das práticas educativas dos professores cooperantes. Contudo, para efeitos do projeto de investigação-ação, definiu-se trabalhar especificamente com a turma de Português do 10.º ano e com a de Espanhol do 11.º ano. Esta delimitação teve como objetivo principal permitir uma análise mais rigorosa dos resultados dos contributos do humor nestas turmas específicas. Embora o recurso ao humor tenha sido implementado noutras turmas onde se lecionou, a necessidade de simplificar o campo de estudo revelou-se essencial para obter resultados mais claros e metodologicamente válidos.

1.2.1. Turma do 10.º ano

A turma do 10.º ano de línguas e humanidades integrava 26 alunos, distribuídos entre 12 elementos do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Este grupo caracterizava-se por ser muito participativo, embora, por vezes, demasiado conversador, manifestando precisamente os comportamentos disruptivos identificados como problemáticos na análise institucional. Os estudantes apresentavam lacunas visíveis principalmente nos domínios da Educação Literária e da Gramática, áreas que constituem componentes fundamentais do currículo de Português do 10.º ano, conforme estabelecido nas *Aprendizagens Essenciais*.

O horário inicial das aulas contemplava três blocos semanais: quarta-feira das 8h30 às 9h20 (50 minutos), quinta-feira das 8h30 às 10h10 (100 minutos) e sexta-feira das 8h30 às 9h20 (50 minutos), totalizando 200 minutos semanais. Apesar de o horário do professor cooperante ter sofrido algumas alterações ao longo do ano, foi possível assistir às aulas, uma vez que decorreram no período da manhã.

Este grupo era bastante participativo, curioso e empenhado. No entanto, apresentava um desempenho escolar de nível intermédio, tal como refletido nas classificações médias obtidas ao longo do ano letivo. Entre os estudantes, alguns beneficiavam de medidas universais de suporte à aprendizagem devido a dificuldades persistentes na leitura e na escrita, bem como na organização das informações no caderno. Estes alunos manifestavam também uma certa inibição em participar oralmente nas atividades de sala de aula. Estas dificuldades manifestaram-se não só no domínio da Escrita, mas também no da Oralidade, sendo frequente a necessidade de apoio adicional para incentivar a participação. Apesar das dificuldades e da tendência para conversarem, os estudantes demonstraram uma enorme curiosidade, através das muitas perguntas que colocavam e do interesse manifestado pelos conteúdos da disciplina.

Alguns alunos demonstraram particular interesse e motivação para aprender, criando uma dinâmica positiva na turma. Esta situação exigia, contudo, uma preparação cuidada para responder adequadamente às suas questões. Por outro lado, alguns alunos evidenciaram dificuldades de concentração e tendência para a distração. O professor

cooperante, apesar do seu carácter sério e assertivo, dominava o uso da comunicação humorística. Esta competência facilitou consideravelmente a implementação de estratégias pedagógicas baseadas no humor.

1.2.2. Turma do 11.º ano

A turma do 11.º ano de Espanhol de Iniciação Específica integrava 28 alunos provenientes de diferentes áreas de estudo. A distribuição por género correspondia a 13 elementos do sexo feminino e 15 do sexo masculino. O regime de aulas contemplava três blocos semanais: segunda-feira, terça-feira e quinta-feira, das 11h20 às 13h10, sendo todas as sessões de 100 minutos, totalizando 300 minutos semanais.

Esta turma, caracterizada como participativa, tinha algumas questões comportamentais significativas. Alguns estudantes demonstravam receio em participar oralmente em Espanhol, situação que se relacionava com o desenvolvimento da competência comunicativa.

A turma incluía alunos abrangidos por medidas universais de suporte à aprendizagem, o que implicou a necessidade de diferentes estratégias para incorporar estes estudantes nas atividades, constituindo um desafio pedagógico adicional, no qual o humor, por vezes, se revelou um instrumento de inclusão particularmente útil.

O grupo era dinâmico e comunicativo, incluindo alguns elementos que eram atletas de alto rendimento. Estes estudantes atletas apresentavam as questões comportamentais mais graves, manifestando-se através de respostas inadequadas, conversas, atrasos e comportamentos desestabilizadores da dinâmica da turma. Contudo, quando adequadamente motivados, acabavam por realizar as atividades propostas.

A turma apresentava uma composição heterogénea, integrando alunos com diferentes perfis de aprendizagem e níveis de domínio dos conteúdos curriculares. Alguns estudantes, caracterizados por um perfil mais reservado e com necessidades específicas de tempo para a aprendizagem, demonstravam, ainda assim, um empenho significativo nas atividades propostas. A natureza específica desta turma de iniciação proporcionou

aos alunos um contacto intensivo com a língua espanhola. A rápida conclusão do manual curricular possibilitou a implementação de conteúdos complementares adaptados às necessidades específicas identificadas.

Uma característica relevante desta turma foi a melhoria no comportamento demonstrada ao longo do ano letivo. Apesar da serenidade e das dinâmicas criativas da professora cooperante, os estudantes manifestaram inicialmente atitudes inadequadas e desinteresse pelas atividades. Ao longo do tempo, contudo, verificou-se uma evolução positiva no seu comportamento e uma maior participação nas tarefas propostas.

1.3. Definição da área de investigação

A primeira fase do estágio pedagógico decorreu através de um processo sistemático de observação das aulas dos professores cooperantes, complementado por reuniões de orientação regulares que permitiram uma análise reflexiva das práticas observadas. Esta abordagem possibilitou identificar e diagnosticar as principais dificuldades dos alunos, destacando o humor como uma estratégia pedagógica viável para a intervenção educativa.

No âmbito da disciplina de Português, a análise revelou lacunas significativas nos domínios da Educação Literária e da Gramática, áreas que constituem pilares fundamentais do currículo da disciplina. A Educação Literária revelou-se especialmente limitada, observando-se que os estudantes enfrentavam obstáculos ao nível da construção de conexões intertextuais, da interpretação de figuras de estilo e da contextualização das obras no respetivo enquadramento histórico-cultural. Apesar das lacunas identificadas no domínio da Gramática, considerou-se pertinente aprofundar o trabalho na Educação Literária, uma vez que esta dimensão constitui um pilar fundamental para a aquisição de competências de interpretação, análise crítica e sensibilidade linguística. O desenvolvimento deste domínio não só facilita a apropriação dos textos, mas também potencia a identificação e apreciação de elementos humorísticos presentes na linguagem e na construção da narrativa. Paralelamente,

foram identificados problemas de atenção e concentração, sendo que os estudantes perdiam frequentemente o foco durante as explicações.

No âmbito da disciplina de Espanhol, observou-se uma heterogeneidade nos resultados acentuada, com diferenças significativas entre alunos que demonstravam um elevado desempenho e facilidade na aquisição da língua e outros que enfrentavam dificuldades consideráveis. Esta disparidade criou desafios pedagógicos específicos, exigindo diferentes estratégias para responder às necessidades de um grupo tão diversificado.

As questões comportamentais revelaram-se particularmente problemáticas, manifestando-se através de atrasos sistemáticos, respostas inadequadas e comportamentos desestabilizadores da dinâmica da turma. A indisciplina manifestou-se ainda através de conversas constantes e do uso inadequado de dispositivos móveis. Este foi um aspeto particularmente preocupante, já que alguns estudantes continuaram a utilizar os telemóveis para aceder às redes sociais durante as aulas, apesar das proibições estabelecidas. Esta distração tecnológica comprometia significativamente o ambiente de aprendizagem, exigindo intervenções pedagógicas específicas para restabelecer a concentração dos alunos. Por outro lado, os estudantes demonstraram uma baixa participação nas atividades propostas, revelando inibição e receio de se expressarem em Espanhol. Esta reticência inicial dificultou o desenvolvimento das competências comunicativas, particularmente no domínio da Expressão Oral, fundamental para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

As conclusões preliminares da fase de observação foram amplamente discutidas com os professores cooperantes, permitindo uma análise colaborativa das problemáticas identificadas e a definição de estratégias de intervenção adequadas. Em ambas as disciplinas, aplicou-se um questionário para avaliar a eficácia das estratégias implementadas, permitindo recolher dados empíricos sobre o impacto do humor.

Cabe, além disso, assinalar que antes do início do estágio no CJD, já existia a intenção de desenvolver uma investigação centrada no tema do humor em contexto de sala de aula, baseada na expectativa de que esta estratégia pedagógica poderia contribuir significativamente para a melhoria do ambiente educativo. Contudo, foi através das

observações realizadas às turmas do 10.º e 11.º anos que se confirmou a aplicabilidade e pertinência desta abordagem no contexto específico da instituição. As observações permitiram constatar que o humor funcionou particularmente bem com os grupos de estudo, produzindo efeitos positivos visíveis na motivação, participação e no clima geral da sala de aula. Esta constatação confirmou a viabilidade da proposta, fundamentando a decisão de prosseguir com uma investigação mais aprofundada sobre esta temática. Reconheceu-se, no entanto, que o humor pode ser subjetivo e não funciona da mesma forma com todas as turmas, dependendo de fatores como a personalidade dos alunos, a dinâmica do grupo, o contexto cultural e as características específicas de cada ambiente educativo.

Com base na análise das problemáticas identificadas e na confirmação da viabilidade da proposta, definiram-se os seguintes objetivos para a investigação: (i) analisar o impacto do humor na motivação e participação dos alunos nas aulas de Português e de Espanhol; (ii) analisar o contributo do humor para a retenção da memória e para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos estudantes; (iii) explorar como a integração do humor nos materiais didáticos e na comunicação pedagógica contribui para um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e positivo; (iv) refletir sobre o uso equilibrado e ético do humor como ferramenta didática, identificando limites e boas práticas.

Neste sentido, implementaram-se estratégias diversas para integrar o humor na comunicação pedagógica, recorrendo a elementos humorísticos no discurso docente de modo a captar a atenção dos alunos e a favorecer um ambiente mais descontraído. Do mesmo modo, procedeu-se à utilização de materiais humorísticos, selecionados criteriosamente para se adequarem aos conteúdos curriculares e às características específicas de cada turma. Também foram construídos materiais humorísticos próprios, adaptados especificamente às necessidades identificadas e aos objetivos pedagógicos definidos.

Tendo em conta tudo o que foi referido, a investigação estruturou-se em torno da seguinte questão: “Como contribui o uso estratégico do humor nas aulas de Português

e Espanhol para melhorar a motivação dos estudantes, fortalecer as competências socioemocionais e criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e respeitoso?”

Esta questão procura estabelecer uma relação entre a implementação de estratégias com recurso ao humor e a melhoria de diferentes dimensões no processo educativo. A formulação da questão reflete a complexidade do fenómeno em estudo, reconhecendo que o humor em contexto educativo pode ter impactos diversos e simultâneos, desde a motivação individual até à transformação do ambiente de aprendizagem. Esta investigação procura, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada e fundamentada do papel do humor como ferramenta pedagógica no ensino de línguas - materna e estrangeira.

A definição desta área de investigação representa apenas o primeiro passo de um processo de investigação mais amplo e sistemático. No próximo capítulo, proceder-se-á à revisão da literatura especializada, focada na utilização do humor em contexto de sala de aula, permitindo estabelecer um enquadramento teórico sólido que fundamente as opções metodológicas e as estratégias de intervenção implementadas.

2. Enquadramento teórico

Ao recordar os professores que mais influenciaram o percurso escolar, é pouco comum recordar aqueles que apenas se limitavam a seguir de forma estrita o manual ou que mantinham uma postura austera e inalterada ao longo de toda a aula. Pelo contrário, ficam na memória aqueles que conseguiram transformar uma aula numa aventura divertida e cheia de descobertas ou que usavam histórias engraçadas para explicar conceitos complexos. Estes professores dominavam a arte de aligeirar um conteúdo complicado com uma piada estrategicamente inserida ou uma narrativa inesperada. Esta constatação não é meramente nostálgica, isto porque os inúmeros estudos sobre o humor em contexto educativo confirmam que o riso, usado no momento certo e com um propósito claro, funciona como uma ferramenta pedagógica para potenciar a aprendizagem (Sánchez Carretero, 1997; Alonso & Moreno, 2013).

Além de tornar a aula mais leve, o humor cria um espaço seguro onde a curiosidade vence o medo de errar. Quando o riso irrompe no contexto da sala de aula, as barreiras relacionais entre o professor e o aluno tendem a dissipar-se, ao favorecer a atenção e facilitar a retenção da informação transmitida. Rir em conjunto, longe de tirar a seriedade do processo, aumenta a energia e transforma o conhecimento numa experiência partilhada e é precisamente essa experiência que perdura muito depois do toque para a saída.

2.1. Mas afinal o que é isto do humor?

A definição de “humor” revelou-se como sendo uma tarefa notavelmente complexa, sobretudo tendo em conta a sua aparente simplicidade. Trata-se de um fenómeno que encarna uma das mais enigmáticas contradições da experiência humana ao ser simultaneamente universal e difícil de delimitar em termos de conceito. Algo que parece tão natural e espontâneo afigurou-se surpreendentemente resistente a qualquer definição precisa. Esta dificuldade concetual não é recente, tendo ocupado as mentes dos estudiosos desde a Antiguidade Clássica, numa procura incansável por compreender

este fenómeno que acompanha os seres humanos desde os primeiros momentos de vida.

Apesar da complexidade teórica que contempla o conceito, já todos experienciaram aquele momento em que uma situação provoca o riso espontâneo, mesmo que as razões subjacentes a essa reação nem sempre sejam plenamente compreendidas. Ou seja, embora o humor possa ser identificado quando se manifesta, compreender a sua essência constitui um desafio intelectual significativo. Esta natureza do humor pode explicar a fascinação que exerce perante investigadores de áreas distintas, como a filosofia com Henri Bergson, a linguística com Salvatore Attardo e a pedagogia com Lance Askildson, entre diversas outras disciplinas das ciências humanas e sociais.

Neste sentido, Henri Bergson, na sua obra *O Riso*, propõe uma análise do fenómeno do cómico que permanece influente até aos dias de hoje. Para Bergson (1940), "o cómico parece só produzir o seu abalo sob condição de cair na superfície de um espírito tranquilo e bem articulado. A indiferença é o seu ambiente natural" (p.7). Esta observação sugere que o humor requer um distanciamento emocional temporário, uma espécie de "anestesia momentânea do coração" que permite ao observador encontrar comicidade em situações que, de outra forma, despertariam compaixão ou preocupação (Bergson, 1940, p. 8). A reflexão bergsoniana revela-se particularmente pertinente quando aplicada à análise das manifestações humorísticas contemporâneas. Refira-se, como exemplo paradigmático, as clássicas cenas de *slapstick comedy*, um género de comédia física caracterizado pelo humor exagerado, quedas, pancadas e situações absurdas, típico nos filmes de *Charles Chaplin* e nas performances de *Mr. Bean*. Quando uma personagem escorrega numa casca de banana, se o espetador estiver emocionalmente envolvido com quem cai, preocupar-se-á naturalmente com a sua segurança. Porém, se mantiver esse distanciamento emocional que Bergson descreve, poderá encontrar na situação uma fonte de hilaridade. Este mecanismo de anestesia afetiva constitui, segundo o filósofo francês, uma condição para que a inteligência pura possa apreender e saborear a dimensão cómica da existência humana.

No seguimento desta reflexão, o autor francês identifica igualmente o carácter social do riso, afirmando que "O nosso riso é sempre o riso de um grupo." (Bergson, 1940, p.

8). Esta dimensão coletiva do humor torna-se particularmente relevante no contexto educativo, onde a sala de aula constitui precisamente um grupo social dotado das suas próprias dinâmicas relacionais. A natureza sociável do riso torna-se, assim, um fator determinante na construção da identidade do grupo e na definição das suas fronteiras simbólicas. O humor partilhado cria cumplicidade entre os membros do grupo, porém pode tanto incluir quanto excluir, dependendo daqueles que compreendem os códigos humorísticos e, simultaneamente, de quem se mantém alheio às suas referências culturais e linguísticas. Esta dualidade inerente ao carácter social do humor explica a razão pela qual determinadas estratégias humorísticas funcionam eficazmente num contexto específico, mas podem revelar-se completamente inadequadas noutros, dependendo da composição, dos valores e das experiências partilhadas pelo grupo em questão.

No domínio da linguística, Salvatore Attardo efetuou contribuições decisivas para a análise do humor verbal, ao oferecer instrumentos teóricos rigorosos para a dissecação do fenómeno humorístico. A *Teoria Geral do Humor Verbal (GTVH)*, desenvolvida por Attardo (1993) juntamente com Victor Raskin e Willibald Ruch, assenta em seis recursos de conhecimento, *knowledge resources*, dispostos hierarquicamente: a oposição de *scripts*, os mecanismos lógicos, a situação, o alvo, a estratégia narrativa e a linguagem (Attardo, 2017, p.5). Esta abordagem fornece um método sistemático para examinar textos humorísticos, permitindo identificar os processos específicos que produzem o efeito cómico.

Em primeiro lugar, a oposição de *scripts* ocorre quando um único enunciado admite duas interpretações incompatíveis, gerando a incongruência central ao humor. Seguidamente, os mecanismos lógicos explicam como essa oposição é articulada e resolvida, tornando a incongruência inteligível. O recurso à situação define o enquadramento contextual da piada, incluindo os intervenientes, o espaço e as circunstâncias. O alvo, por sua vez, designa o elemento que é alvo da ridicularização, seja uma pessoa ou um objeto. A estratégia narrativa assinala a forma discursiva através da qual se estrutura e apresenta o conteúdo humorístico, enquanto a camada de

linguagem engloba os dispositivos expressivos mobilizados para intensificar o efeito cômico.

A utilidade do modelo proposto por Attardo evidencia-se na sua capacidade de analisar, de forma sistemática, textos humorísticos concretos. Tomando como exemplo uma das piadas clássicas frequentemente analisadas pelo autor, pode-se observar como os seis recursos de conhecimento interagem na produção do efeito cômico. Considere-se a seguinte anedota: "Is the doctor at home?" the patient asked in his bronchial whisper. "No," the doctor's young and pretty wife whispered in reply. "Come right in." (Attardo, 2001, p. 21). Neste caso, a oposição de *scripts* ocorre entre a expectativa de uma consulta médica legítima e a sugestão implícita de um encontro extraconjugal. O mecanismo lógico assenta na ambiguidade semântica do diálogo, que permite transitar de uma leitura explícita para uma implícita. A situação envolve um contexto doméstico e com interlocutores estereotipados - o médico ausente, a esposa, o paciente; o alvo da piada recai simultaneamente sobre a esposa e, indiretamente, sobre o médico; a estratégia narrativa manifesta-se na estrutura típica de piada breve, com uma *punchline* inesperada; por fim, a linguagem utilizada reforça a duplicidade de sentidos. Este exemplo demonstra a operacionalidade dos recursos propostos pela GTVH, ao evidenciar o contributo do modelo de Attardo para uma análise linguística rigorosa do humor verbal.

Em termos pedagógicos, o humor assume-se como uma estratégia comunicativa intencional que conjuga processos cognitivos e afetivos para criar um ambiente de aprendizagem mais favorável, ao reduzir barreiras emocionais e fomentar a coesão entre os professores e os alunos. Segundo Askildson (2005, p. 45), "Humor is an inextricable part of the human experience and thus a fundamental aspect of humanity's unique capacity for language", pelo que a sua universalidade e a sua capacidade intrínseca de estreitar vínculos interpessoais conferem-lhe um potencial formativo de elevada relevância. Nesta perspetiva, o humor pedagógico pode ser definido como um recurso didático estratégico que, quando planeado e aplicado de forma criteriosa, potencia a motivação e a participação do discente, bem como a retenção de conteúdos e o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e pragmáticas. Do ponto de

vista prático, o docente pode recorrer a uma tipologia diversificada de atividades humorísticas, incluindo anúncios publicitários cômicos, anedotas, bandas desenhadas e ilustrações, que permitam abordar conteúdos gramaticais, lexicais e culturais de forma contextualizada e apelativa.

Todavia, é inadiável diferenciar as diversas modalidades de humor consoante o seu grau de adequação ao contexto educativo. A ironia e a sátira, apesar de, por vezes, se revelarem eficazes para estimular o pensamento crítico, exigem do docente uma atenção redobrada. Zillmann e Bryant (1983, como citado em Askildson, 2005, p. 48) alertam que “[...] humor, particularly sarcastic humor, can confuse students who are not listening carefully or reading non-verbal cues appropriately [...]”. Por conseguinte, quando mal orientadas ou dirigidas a indivíduos específicos, a sátira e a ironia podem assumir contornos agressivos, comprometendo o ambiente de aprendizagem e excluindo aqueles que não dominam os códigos humorísticos. Assim, o corpo docente deve manter uma atenção constante às pistas não verbais dos alunos, refira-se como exemplo as expressões faciais, a entoação, a postura, bem como outros indicadores contextuais relevantes, garantindo que o humor privilegie sempre a inclusão e o reforço positivo, nunca a humilhação ou a exclusão social.

Por conseguinte, torna-se evidente que uma pedagogia do humor informada teoricamente deve articular a dimensão afetiva salientada por Bergson (1940) com a descrição linguística sistemática proposta por Attardo (1993) e, simultaneamente, com as precauções éticas assinaladas por Askildson (2005). Integrar estas três vertentes implica conceber o humor não apenas como um artifício lúdico, mas como um dispositivo didático intencional que mobiliza a distância emocional necessária à perceção do cômico, explora conscientemente os recursos discursivos que o geram e garante, acima de tudo, a inclusão de todos os participantes no processo de aprendizagem. Assim, ao valorizar a natureza social e cognitiva do riso, o docente consolida um ambiente que poderá promover o bem-estar e a motivação que, longe de trivializar o conhecimento, potencia o envolvimento crítico e a construção significativa do saber.

2.1.1. Uma breve viagem pela história do humor e a sua relação com a educação

A evolução do conceito de “Humor” ao longo da história revela uma trajetória que espelha as transformações da própria sociedade e, conseqüentemente, da educação. Esta viagem temporal permite compreender não apenas como o humor mudou, mas também como as atitudes face à aprendizagem e ao ensino se transformaram.

Na Antiguidade, segundo Aristóteles (séc. IV a.C.), na sua obra *Poética*, o riso nasce da representação dos defeitos humanos que não são sérios nem trágicos, mas antes leves ou risíveis, uma vez que aquilo que provoca dor ou destruição não se enquadra no domínio do cómico. Esta perspetiva inicial já evidenciava a necessidade de limites éticos no uso do humor, estabelecendo uma fronteira moral que distinguia o humor aceitável do cruel.

A tradição clássica greco-romana reconhecia no humor uma ferramenta social significativa, capaz de educar através da crítica. As comédias de Aristófanes exemplificam esta abordagem, na medida em que aplicavam o humor como instrumento crítico, abordando questões do quotidiano grego aliadas às questões políticas da época e servindo como meio de questionamento social e político (Silva, 2015, p.49). Esta perspetiva permite inferir que, desde a Antiguidade, se reconhecia o potencial educativo do riso como veículo de reflexão crítica sobre a sociedade e os seus valores.

Já na Idade Média, marcada por uma cosmovisão cristã centrada na penitência e no ascetismo, cultivou-se uma atitude reservada face ao riso, especialmente nos contextos educativos e religiosos. Como documenta Medeiros (2010), "nas primeiras regras monásticas da Alta Idade Média, sobretudo no século V, observa-se que o riso surge geralmente conjugado ao silêncio (*taciturnitas*), sendo considerado o jeito mais tétrico e obsceno de se quebrar o silêncio" (p. 186).

O Renascimento assinalou uma abertura gradual à presença do humor nos discursos intelectuais, impulsionada pelos ideais humanistas que valorizavam a crítica, a dúvida e a liberdade de pensamento. Autores como Erasmo de Roterdão recorreram à sátira como instrumento pedagógico, demonstrando, em obras como *Elogio da Loucura*, que

era possível ensinar através do riso, ao questionar com acuidade os vícios humanos e institucionais. Contudo, estas expressões continuavam a ser exceções numa paisagem educativa ainda amplamente moldada pela austeridade e pelo formalismo herdados da tradição medieval.

No que concerne ao ensino, durante séculos, a educação formal manteve-se predominantemente austera. Como observa Engrácio (2008, citado por Vasconcelos e Dellai 2021, p. 185) "A forma rígida da pedagogia de então estabelecia uma dicotomia visível entre aluno e professor ao mesmo tempo que delimitava de forma evidente o conteúdo das disciplinas leccionadas". Esta rigidez pedagógica refletia-se na escassa utilização do humor como ferramenta educativa, sendo este frequentemente visto como incompatível com a seriedade no ato de ensinar.

Contudo, ao longo do século XX, consolidou-se uma compreensão mais abrangente do processo educativo, que passou a integrar de forma mais sistemática a dimensão emocional. Diversas abordagens pedagógicas e investigações psicológicas revelaram que fatores como a ansiedade, o medo ou a desmotivação comprometem a aprendizagem, enquanto estados emocionais positivos favorecem a assimilação e a retenção do conhecimento. Nesse sentido, "quanto mais se sentir [o aluno] relaxado, motivado, tranquilo, maior facilidade terá em adquirir conhecimentos novos" (Andrade & Rauen, 2017, p. 352), o que sugere que os estímulos humorísticos, ao desencadearem emoções positivas, podem contribuir para ambientes de aprendizagem mais eficazes.

Em suma, a análise histórica do humor revela uma transformação profunda na maneira como este fenómeno tem sido percecionado e valorizado nos contextos educativos. De um elemento marginalizado, frequentemente associado à irreverência, à desordem ou à frivolidade, o humor passou a ser reconhecido como um recurso didático legítimo, com benefícios comprovados no plano cognitivo, afetivo e social. A sua evolução acompanha, de forma reveladora, as mudanças nos paradigmas pedagógicos, da rigidez formal à valorização da dimensão humana da aprendizagem. Reconhecer este percurso é, portanto, essencial para compreender que o humor, quando utilizado com intencionalidade, equilíbrio e sensibilidade, pode constituir um poderoso aliado do ensino, não apenas por conferir maior leveza e motivação ao processo de aprendizagem,

mas sobretudo por favorecer a edificação de ambientes educativos mais inclusivos e empáticos.

2.1.2. Os benefícios do humor (e os seus ocasionais malefícios)

A investigação científica tem demonstrado consistentemente os benefícios do humor para a aprendizagem. Jáuregui Narváez e Fernández Solís (2009) identificam múltiplas vantagens

establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria (p. 204).

Estes benefícios não são meramente circunstanciais, mas baseiam-se em investigação rigorosa que demonstra como o humor afeta positivamente múltiplos aspetos do processo educativo. A redução do stresse, por exemplo, é particularmente relevante num contexto onde muitos alunos experienciam ansiedade face à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Do ponto de vista neurocientífico, o humor estimula a libertação de dopamina, contribuindo para uma experiência emocionalmente gratificante que favorece a retenção da informação na memória. Neste sentido, Andrade e Rauen (2017) salientam que, ao associar o conteúdo a situações humorísticas, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também proporciona ao aluno uma vivência prazerosa, na qual "o aluno não está somente recebendo um conteúdo, mas também experimentando o prazer do riso que está associado com esse conteúdo" (p. 352).

A investigação neurocientífica contemporânea também corrobora uma intuição já presente entre muitos educadores: o riso induz um estado neurofisiológico que favorece a aprendizagem. Como demonstra Yim (2016), "laughter decreased the levels of serum cortisol, epinephrine, growth hormone, and 3,4-dihydroxyphenylacetic acid (a major catabolite of dopamine), indicating a reversal of the stress response" (p. 243). Para além dos benefícios fisiológicos, os estudos demonstram que "the laughter-induced release

of endorphins can help in reducing depressed mood" e que o humor pode contribuir para o fortalecimento das funções imunitárias (Akimbekov & Razzaque, 2021, p. 136).

Nesta mesma linha, Berk (2007) defende que o humor pode atuar como um verdadeiro "desfibrilhador instrucional", ao revitalizar aulas monótonas e promover uma participação mais autêntica com os estudantes. O autor sustenta que o uso estratégico do humor em contexto educativo tem o potencial de "improve your connection with your students" e "bring dead, boring content to life", sublinhando a sua eficácia na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo (p. 102).

Contudo, importa reconhecer os potenciais malefícios do uso inadequado do humor. Como adverte Fernández Solís (2003), existem "barreras o prejuicios para emplear el sentido del humor", incluindo o risco de ser percebido como sinónimo de imaturidade ou perda de seriedade (p. 146). Esta descoberta suscita importantes reflexões quanto ao equilíbrio requerido na aplicação do humor em contextos educativos. A sua utilização excessiva pode revelar-se tão contraproducente quanto a sua completa ausência, ao comprometer a seriedade com que os alunos encaram os conteúdos. Assim, o humor deve ser aplicado com parcimónia e intencionalidade, funcionando como um elemento complementar que contribua para a valorização da experiência de aprendizagem, sem, contudo, se sobrepor aos objetivos pedagógicos fundamentais.

Certas formas de humor, como o humor agressivo, sarcástico ou dirigido a indivíduos específicos, podem comprometer o clima relacional da sala de aula, contribuindo para ambientes hostis e contraproducentes para a aprendizagem. Como alerta Alonso García (2005),

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 (p. 125).

Neste sentido, torna-se imperativo que os educadores façam uma seleção criteriosa dos recursos humorísticos utilizados, considerando o seu impacto nos alunos e no ambiente

pedagógico. Em síntese, a eficácia do humor no contexto pedagógico depende, em grande medida, da sua adequação ao momento e ao enquadramento situacional.

2.2. O humor na sala de aula como estratégia pedagógica

A crescente desmotivação no ensino constitui um problema generalizado que afeta tanto docentes quanto discentes. Como observa Vasconcelos e Dellai (2021), "é comum ouvir queixas de professores dizendo que se sentem desestimulados a dar aula visto que os alunos não apresentam interesse nas disciplinas que ministram" (p. 183). Segundo as autoras, esta dinâmica gera um ciclo vicioso onde a monotonia das aulas conduz ao desinteresse dos alunos, o que, por sua vez, contribui para um aumento da desmotivação por parte dos próprios professores.

A criação de um ambiente emocionalmente seguro e positivo no contexto educativo é amplamente reconhecida como essencial para a eficácia do ensino e para o bem-estar dos seus intervenientes. Neste sentido, o humor revela-se como uma ferramenta pedagógica valiosa, não apenas pelo seu potencial lúdico, mas sobretudo pelas condições afetivas que pode estabelecer. Jáuregui Narváez e Fernández Solís (2009) sublinham esta dimensão ao afirmarem que

El uso adecuado del humor en el aula, para crear un clima positivo y divertido en el que la equivocación no implica rechazo, en el que las tensiones interpersonales se resuelven con ingenio, y en el que predominan las emociones positivas, sin duda contribuirá a fomentar la salud mental de todos los participantes en el proceso docente (p. 208).

Esta perspetiva evidencia que o humor, quando intencionalmente integrado na prática pedagógica, pode funcionar como um regulador emocional coletivo, promovendo a coesão e a empatia no meio da comunidade educativa.

Para além de fomentar um ambiente mais leve e participativo, o uso de textos humorísticos pode servir como um veículo eficaz para a aprendizagem, sobretudo em contextos como o ensino de línguas estrangeiras, frequentemente marcado por barreiras emocionais e culturais. Como salientam Andrade e Rauen (2017)

O material humorístico existente nas piadas é uma das representações mais próximas do cotidiano de uma comunidade, de suas inquietações, pensamentos, caráter e modo de se expressar. Por isso, é preciso considerar que os textos de humor não se resumem a conteúdos linguísticos, mas incluem aspectos culturais, que sempre devem ser levados em conta pela diversidade de possibilidades que nos oferecem (p. 351).

No âmbito do ensino de Espanhol como língua estrangeira, o humor revela-se especialmente valioso, pois, segundo Alonso García (2005), torna mais evidentes e inteligíveis os aspetos cruciais da aprendizagem como a pragmática, a (inter)cultura, o registo coloquial, a entoação e a criatividade, permitindo, assim, articular de forma integrada as competências linguísticas, culturais e pragmáticas requeridas (p. 124). Dando seguimento à reflexão precedente, Sánchez Carretero (2000) sublinha que “el humor es una herramienta de trabajo muy útil en las clases de idiomas”, ao evidenciar a sua eficácia tanto na redução da ansiedade dos estudantes quanto na promoção da imersão cultural (p. 141). A investigadora propõe, especificamente, três tipologias de recursos humorísticos de reconhecida utilidade pedagógica: os anúncios televisivos de natureza cómica, as piadas concisas e a banda desenhada. Estes materiais, caracterizados pela sua brevidade, pelo seu forte teor sociocultural e pelo seu elevado potencial de motivação, proporcionam oportunidades privilegiadas para a introdução de um léxico mais autêntico, o trabalho com registos coloquiais e o fomento de discussões interculturais. Desta forma, contribuem para uma aprendizagem mais profunda, contextualizada e intelectualmente estimulante.

Nesta mesma linha de pensamento, importa acrescentar que, para além da seleção criteriosa dos materiais humorísticos, a eficácia pedagógica do humor assenta igualmente na capacidade dos docentes e discentes rirem de si próprios. Esta autorreflexão lúdica, conforme sublinha Fernández Solís (2003), “Enseña a reírse de uno mismo” e constitui uma competência decisiva para cultivar a humildade e a resiliência (p. 150). Quando promovida no contexto educativo, esta competência transforma o erro numa oportunidade de aprendizagem, reduz a perceção de ameaça entre os estudantes e reforça um clima de confiança mútua.

Importa reconhecer que a investigação sobre o uso do humor no ensino de Português Língua Materna permanece escassa em Portugal. A maioria dos estudos disponíveis concentra-se na aplicação do humor no ensino de línguas estrangeiras ou oferece contribuições mais gerais. Esta lacuna justifica o recurso a investigações realizadas no Brasil, onde existe uma maior tradição de investigação nesta área.

Não obstante o seu potencial pedagógico, a aplicação prática do humor exige cuidados éticos e profissionais rigorosos. Derakhshan (2016) identifica diversas razões pelas quais alguns docentes demonstram relutância em recorrer a esta estratégia, entre as quais se incluem a perceção de que o humor depende de um talento inato, o receio de parecerem pouco profissionais ou ridículos, e o medo de perderem o controlo da turma (p. 20). Embora estas preocupações sejam legítimas, não devem, por si só, inviabilizar uma utilização consciente e ponderada do humor como ferramenta didática, desde que adaptada ao contexto e aos objetivos pedagógicos.

Neste sentido, a seleção criteriosa de materiais humorísticos deve ter em conta diversos parâmetros, nomeadamente a adequação etária, a sensibilidade cultural, a relevância curricular e o respeito pelos princípios éticos e de inclusão. Como salienta Fernández Solís (2003), torna-se fundamental "Elegir el humor adecuado, el momento pertinente, la palabra precisa" (p. 147). Esta escolha ponderada e consciente distingue claramente a utilização profissional e pedagogicamente orientada do humor de abordagens meramente recreativas e desprovidas de intencionalidade didática.

Adicionalmente, a utilização eficaz do humor como estratégia pedagógica requer não apenas uma formação especializada, mas também uma preparação metódica e uma sensibilidade ética por parte do docente. Conforme enfatiza Berk (2002), o humor, à semelhança de qualquer outro instrumento didático, deve ser mobilizado de forma intencional e coerente com os objetivos educativos da aula. O autor adverte, todavia, que a sua aplicação exige uma reflexão pedagógica contínua e uma atenção rigorosa ao contexto, uma vez que a eficácia do humor depende, em grande medida, da sua adequação ao perfil dos discentes e à natureza dos conteúdos lecionados. Assim, o potencial do humor enquanto recurso para promover a aprendizagem concretiza-se

apenas quando é integrado de forma planeada, consciente e devidamente articulado com as dinâmicas e exigências do processo educativo.

Em síntese, o humor configura uma ferramenta pedagógica de elevado potencial, mas simultaneamente exigente, que reclama uma fundamentação teórica robusta e uma aplicação criteriosa. Quando mobilizado de modo adequado, tem a capacidade de reconfigurar o ambiente de aprendizagem, estimular a motivação discente e favorecer a aquisição de competências linguísticas e culturais. Contudo, a sua utilização descuidada pode causar efeitos contraproducentes, o que reforça a necessidade de uma abordagem profissional e eticamente responsável. Com base neste enquadramento teórico, procedeu-se à implementação de um processo de investigação-ação, explanado no capítulo três, que permitiu testar estas hipóteses em contexto real de sala de aula.

2.3. O humor na prática docente de Português e Espanhol

Integrar o humor no ensino de língua materna e estrangeira revelou-se particularmente eficaz quando se articulou com os objetivos formais do currículo e com as experiências concretas dos alunos. No caso da disciplina de Português, recorreu-se a estratégias humorísticas alinhadas com a documentação de referência, tais como a "apreciação crítica e *cartoon*" (*Aprendizagens Essenciais*, 10.º ano, 2018, p.6), ao utilizar banda desenhada e elementos visuais cómicos para promover a análise crítica de textos e desenvolver competências de leitura. Esta abordagem permitiu aos alunos desconstruir mecanismos humorísticos enquanto consolidavam conhecimentos sobre os recursos expressivos e as dimensões semânticas.

A integração do humor também se centrou na exploração de textos literários com elementos satíricos e irónicos, em consonância com a competência de "fazer apreciações críticas de livros, de filmes, de discursos" (*Aprendizagens Essenciais*, 11.º ano, 2018, p. 5). O currículo abrange obras literárias com elementos satíricos e irónicos, nos diferentes ciclos de estudo, através de obras de cariz humorístico com recursos estilísticos como a ironia, a sátira e a paródia, que se prestam naturalmente à exploração de efeitos cómicos. Esta diversidade de géneros e recursos expressivos permite ao

docente utilizar o humor como ferramenta pedagógica para estimular a compreensão dos usos linguísticos, promover competências de interpretação textual, produção oral e escrita.

No ensino do Espanhol como língua estrangeira, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, no seu volume complementar (2020), estabelece o uso do humor como competência específica principalmente nos níveis superiores, no C1 e C2. Contudo, tendo em conta que os alunos das turmas possuíam um nível intermédio, correspondente ao B1 e B2, adaptaram-se as orientações do *Marco* para utilizar o humor como estratégia transversal, incidindo especificamente na capacidade de

Recorre al humor de manera adecuada a las circunstancias (por ejemplo, una anécdota, un chiste o comentario jocoso) con el fin de crear un ambiente positivo o para reorientar la atención del público. Genera un ambiente positivo y fomenta la participación prestando apoyo emocional y práctico. (MCER, 2020, p. 293).

Esta abordagem permitiu operacionalizar o humor não como objetivo linguístico final, mas sim como potenciador da comunicação e da dinâmica de aula. Através de uma comunicação mais descontraída sobre situações quotidianas e pequenos jogos adequados ao contexto, criou-se um ambiente mais positivo que facilitou explicações gramaticais complexas, reorientou a atenção dos alunos em momentos de dispersão e promoveu uma participação mais espontânea nas atividades.

Em síntese, tanto na disciplina de Português como na de Espanhol, o humor afigurou-se uma estratégia pedagógica que permitiu enriquecer o processo de ensino-aprendizagem através da articulação entre os conteúdos curriculares e as experiências dos alunos. Contudo, a sua eficácia dependeu de um planeamento criterioso e de uma monitorização contínua, cujos procedimentos metodológicos serão aprofundados no próximo capítulo sobre o estudo empírico.

3. Estudo Empírico

No ano letivo de 2024/2025, foi conduzida uma investigação empírica centrada na utilização do humor enquanto ferramenta pedagógica no ensino das disciplinas de Português e Espanhol. Esta intervenção teve por base as características específicas de cada turma em estudo, bem como a problemática delineada no capítulo introdutório deste relatório, que evidenciou a necessidade de implementar estratégias didático-pedagógicas inovadoras, capazes de promover a motivação discente e de melhorar o ambiente de aprendizagem. A seleção do humor como foco de análise justificou-se pelas evidências já documentadas na literatura especializada, que apontam para o seu potencial em reduzir os níveis de ansiedade, favorecer a retenção de conteúdos e fomentar um clima de sala de aula mais propício à participação e à aprendizagem.

Neste enquadramento, a investigação-ação foi adotada como metodologia utilizada, uma vez que possibilitou a articulação entre a produção de conhecimento e a intervenção direta e reflexiva no contexto educativo. Esta abordagem, tal como concebida por Carr e Kemmis (1986), caracteriza-se por um processo cíclico e espiral de planeamento, ação, observação e reflexão, através do qual os professores assumem um papel ativo enquanto investigadores das suas próprias práticas. Ao longo de cada ciclo, promoveu-se uma compreensão mais profunda da problemática em estudo, conduzindo a intervenções progressivamente mais ajustadas. A investigação-ação revelou-se, por isso, especialmente adequada no presente estudo, por permitir uma abordagem contextualizada e centrada nas necessidades específicas da realidade escolar observada.

O plano de investigação-ação foi organizado em três ciclos investigativos distintos, aplicados simultaneamente nas disciplinas de Português e Espanhol. Cada ciclo seguiu a sequência metodológica clássica da investigação-ação com a planificação da intervenção com base na informação recolhida, a implementação das estratégias delineadas, a observação sistemática dos efeitos produzidos e a reflexão crítica sobre os resultados obtidos. Esta abordagem permitiu aprofundar gradualmente a compreensão do impacto do humor na aprendizagem, ao possibilitar a adaptação e o aperfeiçoamento contínuos das estratégias pedagógicas ao longo de todo o percurso investigativo.

No âmbito do relatório de estágio, optou-se por não descrever exaustivamente todas as atividades realizadas, mas apenas aquelas consideradas mais pertinentes para os objetivos do estudo. Relativamente à implementação do humor, verificou-se que esta foi introduzida de forma gradual: numa primeira fase, privilegiou-se a sua integração através da comunicação estabelecida em sala de aula; posteriormente, recorreu-se a recursos humorísticos já existentes, assim como a materiais elaborados especificamente para o contexto educativo em questão.

Durante este processo, procedeu-se ao registo sistemático das observações dos discentes, das suas questões e atitudes perante a matéria lecionada, das dinâmicas comunicativas estabelecidas no contexto de aula, tanto entre o docente e os alunos como entre pares, das suas respostas à abordagem pedagógica mais informal e humorística, assim como do grau de motivação e dedicação demonstrados nas tarefas propostas.

Revelaram-se igualmente importantes para a recolha de informação as fichas de trabalho e as interações orais realizadas pelos alunos. Partiu-se das respostas e características específicas da turma para desenvolver o trabalho sobre a problemática investigada, garantindo uma abordagem contextualizada e adequada ao perfil dos alunos envolvidos no estudo.

Como complemento aos métodos observacionais, aplicou-se um inquérito por questionário aos alunos, instrumento que incluiu tanto perguntas de escolha para verificar a opção mais adequada como questões de resposta breve (o inquérito encontra-se no apêndice 21). Este questionário visou obter uma perceção mais abrangente sobre a relação dos alunos com o humor no contexto educativo, explorando diversas dimensões como o sentido de humor pessoal dos participantes, a perceção sobre a utilização do humor pelos seus professores, a avaliação do impacto desta estratégia na aprendizagem e as preferências quanto aos tipos de recursos humorísticos mais eficazes em sala de aula. O questionário investigou ainda os formatos preferenciais de apresentação do humor, incluindo histórias, vídeos, bandas desenhadas ou outros recursos multimodais. Optou-se pela aplicação anónima do questionário para maximizar a sinceridade das respostas, embora se reconheça que algumas respostas

possam ter sido condicionadas pela pressa na sua elaboração, limitação que deve ser considerada na interpretação dos resultados obtidos.

3.1. Plano de ação na disciplina de Português

O plano de ação foi desenvolvido ao longo de três ciclos investigativos distintos, implementados em diferentes momentos do ano letivo de 2024/2025 no Colégio Júlio Dinis, como se pode verificar na Tabela 1 e nos seguintes subtópicos.

Tabela 1- Plano de ação na disciplina de Português

Ciclo de Investigação-Ação	1.º	2.º	3.º
Turma	10.º ano	10.º ano	11.º ano
Data	29/11/2024 5/12/2024	20/03/2025 21/03/2025	02/05/2025
Minutos	200	200	150
Conteúdos	Análise do capítulo CXV da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes e contextualização histórico-literária.	Camões Lírico: análise do soneto <i>Amor é um fogo que arde sem se ver</i> (medida nova) e do vilancete <i>Descalça vai pera a fonte</i> (medida velha).	Análise das principais temáticas, da linguagem e do estilo do autor e da estrutura da obra <i>Os Maias</i> de Eça de Queirós.

3.1.1. 1.º Ciclo supervisoivo

O primeiro ciclo de investigação-ação foi implementado com a turma do 10.º ano através de uma sequência didática que perpez um total de 200 minutos letivos. No que concerne aos conteúdos programáticos, a implementação do primeiro ciclo centrou-se na análise do capítulo CXV da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Esta obra está indicada no documento das *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano de escolaridade. Os capítulos recomendados para este ano de escolaridade são o XI, o CXV e o CXLVIII, contudo o capítulo CXV não constava no manual adotado pelo CJD, *Págin@s 10*, da Areal Editores. Por esta razão, considerou-se pertinente que fosse disponibilizado aos alunos um pequeno bloco com o respetivo capítulo. Este bloco foi um material criado para utilizar na aula². Neste documento (apêndice 1), a turma teve acesso ao conteúdo do capítulo na sua totalidade e também dispôs de um espaço para poder anotar informações.

A atividade de pré-leitura estruturou-se numa breve reflexão sobre os conteúdos previamente lecionados, com o propósito de estabelecer uma continuidade pedagógica entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e os novos conteúdos a abordar. Esta estratégia pedagógica visou aferir o grau de apropriação dos conhecimentos previamente adquiridos e estimular simultaneamente a curiosidade e o interesse dos alunos relativamente aos conteúdos programáticos que seriam posteriormente desenvolvidos na aula.

Concluída a fase de revisão dos conteúdos (nomeadamente a contextualização histórica e o capítulo XI), procedeu-se à projeção de um diapositivo³ com uma ilustração de banda desenhada, com vista à introdução do capítulo CXV. Posteriormente, solicitou-se aos alunos que observassem e analisassem criticamente a imagem projetada, estabelecendo conexões entre essa análise e os conhecimentos previamente adquiridos sobre a *Crónica*. Tratava-se, efetivamente, de uma ilustração da autoria do artista Nuno Saraiva, originalmente exposta num painel urbano em Alfama, que retratava episódios

² O enunciado do referido bloco de trabalho encontra-se nos Apêndices (cf. apêndice 1).

³ Os diapositivos do *PowerPoint* utilizado nesta unidade didática encontram-se no apêndice 2.

da história de Lisboa. A imagem foi objeto de adaptação pedagógica, tendo sido suprimidas as informações que evidenciavam de forma demasiado explícita os elementos que se pretendia que os discentes deduzissem autonomamente, designadamente a identificação da ação histórica representada e os principais intervenientes no cerco, como o Rei de Castela, D. João I e a presença da peste. A utilização desta banda desenhada representou uma primeira abordagem experimental ao humor como recurso pedagógico, procurando-se observar as reações dos alunos a esta estratégia didática, bem como avaliar o seu potencial para tornar os conteúdos histórico-literários mais acessíveis e motivadores. Em simultâneo, foi proposta à turma uma análise complementar centrada na disparidade bélica entre as figuras representadas, evidenciada pela disparidade do armamento atribuído a cada figura. Não obstante esta desigualdade militar, a ilustração enfatizava simbolicamente a força portuguesa, manifestada através da representação diminuta do rei de Castela e da expressão de temor patente no seu semblante. Inversamente, as figuras portuguesas exibiam expressões faciais mais determinadas e combativas, simbolizando a consciência coletiva, a resistência e o vigor do povo português. Estes elementos iconográficos revelaram-se fundamentais para a posterior compreensão e análise do capítulo em estudo.

Deste modo, realizou-se o registo sistemático, no quadro, das interpretações fornecidas pelos alunos relativamente à banda desenhada apresentada, com o objetivo de orientar a discussão no sentido da identificação do cerco de Lisboa em 1384. Para esse fim, foram formuladas questões orientadoras que conduziram os alunos à referida conclusão, promovendo em simultâneo o desenvolvimento da competência de expressão oral. Deste modo, procurou-se cumprir a orientação que consta nas *Aprendizagens Essenciais*, do Ministério da Educação, relativamente à competência da oralidade, segundo a qual a compreensão e a expressão deve ser potenciada, também, pelo recurso a “textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.3). Ainda de acordo com o mesmo documento, a competência da

leitura deve centrar-se em “textos próprios da crítica (apreciação crítica e *cartoon*)” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.3).

Contudo, verificou-se que esta atividade não produziu os resultados pedagógicos pretendidos, uma vez que se procedeu a uma análise demasiado acelerada da banda desenhada, não proporcionando aos alunos o tempo necessário para explorarem adequadamente todas as potencialidades interpretativas e humorísticas do recurso visual. Esta constatação evidenciou a importância de uma gestão do tempo mais equilibrada.

No que se refere ao domínio da educação literária, consistiu na distribuição do documento com o bloco contendo o capítulo CXV, procedendo-se a uma leitura segmentada e orientada do texto. Esta metodologia teve como finalidade facilitar a interpretação textual pelos alunos e proporcionar-lhes a oportunidade de procederem ao registo de anotações pertinentes para a compreensão da obra. Neste sentido, forneceram-se orientações específicas para que sublinhassem os excertos textuais mais relevantes e elaborassem apontamentos considerados pertinentes no espaço especificamente destinado a esse fim no bloco. Complementarmente a esta análise, utilizou-se a apresentação *PowerPoint*, com o objetivo de auxiliar os alunos na sistematização dos diferentes momentos narrativos do capítulo, abrangendo desde a caracterização da cidade de Lisboa até à organização coletiva da defesa urbana. Esta opção pedagógica fundamentou-se na observação de que os discentes desta turma manifestavam necessidade de sistematizar conceitos e, considerando a complexidade linguística, a densidade informativa e a relevância do capítulo, julgou-se imprescindível recorrer à projeção de conteúdos no quadro interativo e ao registo de apontamentos no quadro branco. Todavia, esta abordagem revelou-se excessivamente confusa para os alunos, uma vez que a apresentação *PowerPoint* continha uma sobrecarga de informação, dificultando a assimilação eficaz dos conteúdos por parte dos alunos.

Esta turma caracterizava-se por um evidente dinamismo e interesse, revelando elementos particularmente participativos. Tratava-se de um grupo que, habitualmente, demonstrava receptividade à participação oral em contexto de sala de aula, contribuindo ativamente para a construção e apropriação dos conhecimentos. Os alunos revelavam

igualmente uma predisposição favorável à introdução de uma comunicação com um tom mais humorístico. Consequentemente, estabeleceu-se como objetivo nestas sessões iniciais a implementação de uma abordagem comunicativa de cariz mais humorístico e descontraído.

É importante referir que determinados elementos da planificação inicial não foram concretizados. Estava prevista uma atividade de *gamificação* criada na plataforma *Genially*, especificamente concebida como um *scape room* temático do Colégio, incorporando questões relacionadas com os conteúdos abordados. Esta atividade não se realizou devido ao tempo excessivo despendido na leção do capítulo. Nesta fase, surgiu também uma confusão na distinção entre os elementos lúdicos e o humor propriamente dito. Ao refletir sobre este ciclo, reconhece-se que não se conseguiu incorporar os elementos humorísticos da forma pretendida, tendo sido privilegiadas abordagens mais centradas no aspeto lúdico em detrimento da dimensão especificamente humorística que era o foco central desta investigação. Não obstante, foi possível integrar alguns momentos humorísticos na comunicação com os discentes, dado que estes se mostravam recetivos a esta abordagem. Apesar das dificuldades verificadas na leção dos conteúdos, os alunos manifestaram um interesse genuíno e formularam várias questões que atestavam o seu desejo de compreender a obra em estudo.

A aula seguinte, com a duração de 100 minutos destinados ao encerramento do 1.º ciclo, contemplava originalmente a dramatização do capítulo. Contudo, optou-se por retomar os conteúdos que não haviam sido plenamente assimilados, revelando-se esta adaptação essencial para consolidar a aprendizagem e assegurar o cumprimento dos objetivos pedagógicos, evidenciando, assim, a relevância da flexibilidade na implementação de estratégias de investigação-ação no contexto educativo.

3.1.2. 2.º Ciclo superviso

A implementação do segundo ciclo de investigação-ação foi desenvolvida com a mesma turma do 10.º ano, tendo em consideração as características específicas dos discentes,

um grupo particularmente participativo e empenhado, com um desempenho escolar satisfatório, incluindo os estudantes sujeitos a medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta unidade didática totalizou 200 minutos de aula. O objetivo primordial consistiu na exploração da lírica camoniana através do soneto *Amor é um fogo que arde sem se ver* (medida nova) e do vilancete *Descalça vai pera a fonte* (medida velha), de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano. A seleção destes textos fundamentou-se não apenas na sua inclusão no manual *Págin@s 10* (Areal Editores), mas também na oportunidade de contrastar as duas vertentes da produção poética de Luís Vaz de Camões. Nesta abordagem, conjugou-se o rigor da análise das composições com o uso intencional do humor como ferramenta de aprendizagem.

A primeira aula iniciou-se com várias perguntas dirigidas aos alunos sobre a definição de amor. Para concretizar esta atividade, estes foram organizados no interior da sala de aula e convidados a participarem no jogo "Amor é...". Esta atividade consistiu em fazer circular uma pequena bola entre os alunos, sendo que cada um completava a frase com uma definição pessoal de amor. Esta dinâmica, além de se afastar da rotina da sala de aula, serviu para criar uma ponte emocional com o soneto camoniano, cujo tema central constitui uma tentativa de definir este sentimento paradoxal.

A transição para o soneto foi efetuada através de uma dramatização cuidadosamente orquestrada para criar um ambiente propício à exploração das complexidades do amor. Em vez de uma simples leitura, procedeu-se a uma leitura dramatizada do poema (realizada pela professora estagiária), recitando-o com uma entoação que visou despertar algumas emoções nos alunos. A intenção foi transcender a mera compreensão intelectual do texto, apelando aos sentidos e à sensibilidade dos estudantes. Ao enfatizar as contradições expressas nos versos iniciais, designadamente "Amor é fogo que arde sem se ver, / É ferida que dói e não se sente", a leitura dramatizada procurou criar um impacto imediato na turma, convidando-os a mergulhar num universo de sentimentos paradoxais e intensos. O objetivo consistiu em que os alunos não apenas ouvissem o poema, mas que o vivenciassem, preparando o terreno para uma análise mais profunda e significativa.

Subsequentemente, realizou-se uma análise orientada do soneto que seguiu várias perguntas estruturadas, explorando desde os aspetos temáticos e semânticos do poema até à sua estrutura formal. Esta análise foi finalizada com a audição da versão musicada da composição, interpretada por Luís Represas e João Gil⁴. Esta escolha metodológica visou demonstrar como a poesia de Camões, mesmo séculos após a sua criação, mantém a sua relevância e inspira novas formas de expressão artística. A audição da música permitiu aos alunos identificar os elementos que contribuem para o ritmo e para a musicalidade do poema original, bem como constatar a forma como os músicos adaptaram a obra camoniana para um contexto musical contemporâneo. Nesta fase, foi também apresentada a semântica e a importância da anáfora para a construção de sentido deste poema.

A atividade de pós-leitura incluiu um debate sobre a intemporalidade do tema do amor. Para tal, os alunos retiraram de um saco transcrições de outros autores portugueses⁵, sobre as quais refletiram para posteriormente fundamentarem oralmente a sua opinião. Paralelamente a esta fundamentação pessoal, pretendeu-se que os alunos estabelecessem um paralelismo entre o pensamento analisado e as ideias constantes no soneto de Camões. Assim, esta tarefa, além de reforçar a intertextualidade, preparou os alunos para a exposição oral final, onde, com base no debate, tiveram de expressar o seu ponto de vista sobre a intemporalidade do amor. Esta atividade alinou-se com as *Aprendizagens Essenciais* do 10.º ano no domínio da "Oralidade", uma vez que a tarefa desenvolveu a capacidade de "Fazer exposições orais para apresentação de leituras [...] e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros." (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.5).

No que concerne à segunda aula, iniciou-se com a retoma de conteúdos, mais especificamente com o sentimento transmitido no soneto *Amor é um Fogo que arde sem se ver*, para introduzir a nova composição a ser estudada. Numa primeira fase, os

⁴ A versão musicada de *Amor é um fogo que arde sem se ver* encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSjBSCc0BWw>.

⁵ As transcrições trabalhadas pelos alunos encontram-se no apêndice 3.

alunos observaram a ilustração *Descalça vai pera a fonte*, de André Carrilho⁶, uma atividade que teve como finalidade ativar conhecimentos e estimular a curiosidade. Efetuaram-se perguntas orientadas, com vista a alcançar o objetivo pretendido com esta atividade e a fim de garantir uma participação oral ativa através de um conjunto de questões que potenciaram também a construção do conhecimento por parte dos próprios alunos. A análise da imagem permitiu que os alunos adquirissem determinados conceitos essenciais para a compreensão e abordagem do vilancete *Descalça vai pera fonte*.

Finda a análise da ilustração, solicitou-se que os alunos empreendessem a leitura do referido vilancete e que tentassem perceber algumas semelhanças entre o conteúdo do mesmo e as conclusões a que se chegara da imagem. Assim, criou-se um diálogo comparativo entre a representação visual e a literária. Este método valorizou a interação oral como motor da aprendizagem, revelando-se particularmente eficaz para turmas com diferentes ritmos cognitivos, aspeto perceptível nesta turma, dado que nem todos possuíam a mesma capacidade de apreensão dos conteúdos nem as mesmas competências de decodificação de uma linguagem escrita.

No que concerne à análise do vilancete, tal como se procedeu aquando da exploração do soneto, empreendeu-se um leque de perguntas estruturadas que visaram explorar os aspetos temáticos e os elementos formais da composição. A reiteração da estratégia de questionário orientado prendeu-se com a necessidade de conduzir os alunos a uma exploração textual mais eficaz e de potenciar uma maior interação na construção das aprendizagens, aspetos que não foram tão desenvolvidos aquando da unidade didática anterior dedicada à análise do capítulo CXV da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.

Posteriormente, aplicou-se uma atividade de Verdadeiro ou Falso, projetada no ficheiro *PowerPoint*⁷, que visou a consolidação dos conteúdos temáticos e formais abordados na análise do poema, permitindo ainda avaliar o grau de compreensão dos alunos acerca

⁶ A ilustração encontra-se no anexo 1.

⁷ O *PowerPoint* está disponível no apêndice 4.

dos aspetos essenciais da matéria. Nesta atividade, pretendeu-se que os discentes justificassem as suas respostas com referências textuais do vilancete.

Como forma de finalizar a aula, propôs-se a atividade "Camões *Instagramável!*", que convidou os alunos a sintetizarem a análise do poema a partir da criação de frases modernas ou diálogos humorísticos. Para tal, projetou-se uma imagem criada por inteligência artificial⁸, como se fosse uma publicação de Luís Vaz de Camões numa rede social. Esta tarefa, além de exercitar a criatividade, permitiu identificar a compreensão da matéria. O uso do humor, tema central da investigação-ação, encontra-se fundamentado em estudos como os de Berk (2002), que demonstram que o riso reduz a ansiedade escolar e facilita a retenção de conteúdos. Adicionalmente, o autor também refere que "Humor is the stimulus; it produces one response, which is emotional, called mirth. [...] The second response is physical, which is laughter on which research has been conducted on the physiological effects" (Berk, 2007, p. 102).

Ao relacionar Camões com formatos digitais familiares, como o *Instagram*, os alunos foram conduzidos a uma apropriação crítica do texto, percebendo a literatura como um diálogo vivo entre épocas. Adicionalmente, para esta atividade, os discentes observaram alguns "comentários" humorísticos de utilizadores desta rede social, ainda que escritos propositadamente com erros ortográficos, a fim de trabalhar a questão da precisão ortográfica na comunicação. Estes comentários foram adicionados na imagem a partir do site *Canva*.

O uso intencional do humor permeou toda a unidade didática e cumpriu algumas funções principais: a quebra de resistências que os alunos poderiam ter, ao associar Camões a formatos familiares como as redes sociais, e a gestão do ambiente de sala de aula, ao criar um clima descontraído que incentivou a participação.

A implementação desta unidade didática articulou a concretização de aulas que abordaram a análise métrica, temática e estilística dos poemas, com a utilização do humor de forma pedagógica, respondendo às necessidades específicas da turma. A

⁸ A imagem encontra-se no apêndice 5.

integração do humor não só facilitou a aprendizagem de conceitos complexos, como transformou a sala de aula num espaço de experimentação, onde até os paradoxos do século XVI adquiriram relevância no contexto contemporâneo.

Este ciclo desenvolveu-se de forma consideravelmente mais eficaz que o anterior. O humor foi amplamente integrado nas estratégias pedagógicas e os alunos reagiram de forma extremamente positiva a esta abordagem. Verificou-se uma participação intensa, característica natural desta turma, contudo, desta vez, as questões formuladas pelos discentes receberam respostas mais claras e estruturadas, evidenciando uma melhoria significativa na qualidade da comunicação pedagógica e na eficácia das estratégias implementadas. A eficácia observada neste ciclo deve ser compreendida à luz da fundamentação teórica que orientou a implementação das estratégias pedagógicas. Com base nas dimensões do humor propostas por Bergson (1940), procedeu-se à criação de um distanciamento emocional temporário que permitiu aos alunos encontrar comicidade em situações de aprendizagem que, de outro modo, poderiam gerar ansiedade. A articulação com a *Teoria Geral do Humor Verbal* de Attardo (1993) manifestou-se na análise sistemática de elementos cômicos, onde os alunos exploraram a oposição de *scripts* e os mecanismos lógicos subjacentes à paródia em português, presente na atividade “Camões *instagramável!*” e ao desenvolver simultaneamente as competências de interpretação textual e de reflexão sobre o funcionamento da língua materna.

3.1.3. 3.º Ciclo supervisivo

O terceiro ciclo supervisivo foi dedicado à análise da obra *Os Maias* de Eça de Queirós, destinada à turma do 11.º ano e resultou de um processo de reflexão atento sobre o perfil do grupo, as finalidades curriculares e a integração do humor como estratégia educacional. Este ciclo completou 150 minutos.

Esta turma demonstrou uma forte participação, um enorme sentido de responsabilidade e um bom aproveitamento escolar. Estes traços permitiram delinear uma abordagem que privilegiou a autonomia, o trabalho colaborativo e a construção de

saberes com a turma, de acordo com as orientações das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, através de questionários orais. Elaborou-se uma unidade didática alicerçada na análise das principais temáticas, da linguagem e do estilo do autor e da estrutura da obra *Os Maias* de Eça de Queirós. Para este ciclo, procurou-se contemplar de forma equilibrada alguns dos vários domínios da aula de Português, nomeadamente a Expressão e a Compreensão do Oral, a Leitura, a Educação Literária e a Escrita.

O objetivo principal foi a análise dos aspetos fulcrais da obra *Os Maias*, com especial atenção à articulação entre o texto literário, a sua dimensão crítica e o papel do humor como motor do processo de ensino-aprendizagem. Toda a planificação foi desenhada a pensar nas características e nas potencialidades desta turma em particular, procurando incentivar a participação ativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da leitura como uma experiência significativa e, acima de tudo, aprazível.

Para iniciar a aula, optou-se por iniciar com um *mentimeter* que introduziu a frase “O que conhecem sobre *Os Maias* de Eça de Queirós?” e teve como objetivo aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra. Sendo que se tratava de uma turma naturalmente curiosa, considerou-se pertinente ter um momento de discussão de ideias para estimular a partilha de saberes e expetativas, potenciando uma abordagem mais personalizada e eficaz da obra em estudo.

Figura 1 – Resultados do *mentimeter* aplicado



Após este momento de discussão inicial, procedeu-se a uma abordagem mais humorística e apelativa, através da exibição de um vídeo de *stand-up* sobre *Os Maias*⁹, escrito e realizado pela professora estagiária, justificada por um conjunto de razões de natureza pedagógica e científica. O vídeo apresentou um resumo caricatural da obra queirosiana através de uma narrativa irónica que explorou, de forma deliberadamente exagerada, as complexidades do enredo e as características das personagens principais. À medida que a narração progrediu, intercalaram-se informações sobre os aspetos temáticos centrais da obra, bem como dados biográficos sobre Eça de Queirós e os elementos contextuais do Realismo português. Esta estratégia permitiu aos alunos aceder a conteúdos curriculares densos de forma lúdica, utilizando o distanciamento humorístico bergsoniano para reduzir a eventual resistência inicial à obra clássica, enquanto promoveu uma primeira abordagem aos temas e estruturas narrativas que foram posteriormente aprofundados no contexto de análise literária formal. Isto porque, reconheceu-se que a obra de Eça de Queirós, apesar da sua riqueza, pode ser percecionada pelos alunos como densa e distante da sua realidade. Neste contexto, o humor surgiu como uma ponte que aproximou o texto dos jovens leitores, ajudando a desfazer a complexidade da narrativa e tornando-a mais acessível e cativante. Esta opção é sustentada por estudos, como os de Berk (2007) em *Humor as an Instructional Defibrillator*, que demonstram como o humor pode funcionar como um verdadeiro “desfibrilhador” pedagógico: reativa a atenção dos alunos e cria um ambiente mais favorável à aprendizagem. Assim, ao apresentar *Os Maias* sob uma perspetiva humorística, pretendeu-se não só despertar o interesse imediato dos alunos, dado o seu natural entusiasmo, confirmado pela observação das aulas com o professor orientador cooperante, mas também proporcionar condições para que a análise subsequente do texto se revelasse mais aprofundada e incorporada. Posto isto, esta estratégia não só facultou o diagnóstico de concepções prévias e expectativas, como também possibilitou uma reflexão emocional sobre a obra. Afinal, tal como se pôde inferir da premissa infra,

⁹ O vídeo encontra-se disponível em:
https://drive.google.com/drive/folders/1nkcks68AeNrSd4poEneVQF8uAebHW65m?usp=drive_link

a aproximação ao texto através do humor pode promover uma análise mais acessível e agradável.

O humor encerra em si, no contexto do ensino formal, duas vertentes complementares: por um lado, alivia tensões, o que predispõe mais o aluno para a aprendizagem, podendo motivá-lo e funcionando como um *attention-getter*, e por outro, em simultâneo, apresenta importantes aspectos da língua, quer sejam fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos, e da cultura meta (Carvalho, 2009, p. 4)

Finda a visualização do vídeo, passou-se para uma análise do mesmo demonstrando que cada elemento humorístico constituía uma chave interpretativa para os temas centrais da obra. Os alunos foram, assim, encorajados a prestar particular atenção a aspetos como a perspetiva realista e naturalista, a crónica de costumes, o tipo de narrador, as técnicas da narrativa, o Ramalhete, o jardim e o seu simbolismo, as personagens e a crítica social, contribuindo para uma leitura mais orientada e escrupulosa do excerto. Esta abordagem, que equilibrou momentos mais descontraídos com um rigor intelectual exigente, revelou-se particularmente eficaz com a turma do 11.º ano, um grupo dinâmico, colaborativo e com grande preponderância para a participação colaborativa. Posto isto, o humor assumiu, neste enquadramento, uma função eminentemente pedagógica. Para aprofundar a análise da obra, foi feita também a leitura de excertos selecionados, escolhidos com o objetivo de ajudar os alunos a consolidar a compreensão dos aspetos em estudo. A intenção foi que, para além de desenvolverem competências de análise textual, conseguissem também perspetivar a realidade com um olhar mais crítico, identificando mecanismos como a ironia, a sátira e a crítica social presentes na narrativa.

Concluída esta análise, os alunos tiveram oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos através de uma ficha de trabalho individual¹⁰, pensada para consolidar os principais conteúdos abordados. Este documento contemplou as diversas dimensões trabalhadas ao longo da aula, desde a simbologia dos espaços e a caracterização das personagens, até aos recursos narrativos, como a analepse, sem esquecer o papel da

¹⁰ A ficha de trabalho encontra-se no apêndice 7.

ironia e da crítica social. As questões propostas, de resposta estruturada, foram construídas para promover a reflexão crítica e mobilizar as competências de leitura e análise em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Todo este percurso didático assentou em três pilares fundamentais: um conhecimento atento do perfil da turma, o alinhamento com as orientações curriculares e a aposta consciente no humor como estratégia pedagógica. Esta última dimensão, que foi a aprofundada no âmbito do projeto de investigação-ação em curso, revelou-se particularmente significativa num contexto educativo que valoriza a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação. Longe de ser apenas um adereço, o humor manifestou-se aqui como uma ponte entre o texto e o aluno, ajudando a criar sentido, a despertar o gosto pela leitura e a desenvolver competências que foram muito além do plano literário.

Em síntese, o terceiro ciclo dedicado à obra *Os Maias* procurou transformar a experiência de análise num momento de descoberta, reflexão e satisfação, articulando o rigor analítico com a criatividade e o espírito crítico. A aposta no humor, sustentada por investigações científicas, revelou-se ajustada ao perfil da turma e constituiu uma resposta aos desafios do ensino de Português Língua Materna, ao evidenciar que os conteúdos mais exigentes podem ser trabalhados de forma cativante, acessível e intelectualmente estimulante.

3.1.4. Dados recolhidos

Os dados relativos aos três ciclos de investigação-ação foram recolhidos através de diversos instrumentos metodológicos. Procedeu-se ao registo sistemático no diário de investigação, à observação direta da interação e participação dos discentes, bem como à recolha de informações e apreciações através da comunicação estabelecida com o professor titular da turma.

Posteriormente à implementação dos ciclos supervisivos, aplicou-se um questionário em suporte de papel à turma do 10.º ano. A decisão de circunscrever a aplicação do inquérito exclusivamente a esta turma fundamentou-se na necessidade de obter

resultados mais coerentes e fiáveis, considerando que o trabalho desenvolvido com estes discentes se estendeu desde o início do ano letivo, tendo sido observadas numerosas sessões letivas, comparativamente com a turma do 11.º ano, onde o período de observação e intervenção foi mais reduzido. Dos 26 alunos que constituíam a turma, 25 responderam ao inquérito, representando uma taxa de resposta de 96,2%. A faixa etária foi dos 15 aos 17 anos.

No que concerne à questão "Como avalias o teu próprio sentido de humor?" (cf. Tabela 2), os resultados obtidos evidenciaram uma perceção maioritariamente positiva por parte dos discentes quanto às suas perceções relativamente ao humor.

Tabela 2- Como avalias o teu próprio sentido de humor?

Respostas	n.º	Percentagem
Muito Bom	15	60%
Bom	7	28%
Médio	2	8%
Fraco	1	4%
Muito fraco	0	0%
Total	25	100%

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 10.º ano.

Os dados revelaram que 88% dos alunos considerou ter um sentido de humor entre o "bom" e o "muito bom", sendo que a maioria (60%) classificou o seu sentido de humor como "muito bom". Apenas 12% dos inquiridos considerou ter um sentido de humor "médio" ou "fraco", não havendo registo de respostas na categoria "muito fraco". Uma limitação metodológica a registar prendeu-se com o facto de não ter sido realizada uma discussão prévia com os alunos sobre a conceptualização de "sentido de humor" antes da aplicação do questionário. O conceito de humor é particularmente ambíguo, podendo abranger desde manifestações espontâneas de comicidade até estratégias comunicativas mais elaboradas, passando por dimensões como a ironia, o sarcasmo ou

simplesmente a capacidade de apreciar situações divertidas. Reconhece-se, assim, que uma clarificação do conceito prévia teria contribuído para uma maior precisão nas respostas e, conseqüentemente, para uma interpretação mais fidedigna dos resultados obtidos.

Estes resultados sugeriram que a turma apresentou uma predisposição favorável ao humor, o que constituiu um aspeto facilitador para a implementação das estratégias pedagógicas baseadas neste recurso.

No que toca à frequência (cf. Tabela 3), os resultados evidenciaram que a maioria dos discentes (60%) considerou que o humor esteve presente nas aulas com frequência elevada, "sempre" ou "frequentemente". Destaca-se que 48% dos inquiridos assinalaram a opção "frequentemente", constituindo a resposta mais seleccionada. Por outro lado, apenas 16% dos alunos percecionou o humor como pouco presente nas aulas, "raramente" ou "nunca".

Tabela 3- Com que frequência consideras que o humor está presente nas aulas?

Frequência	n.º	Percentagem
Sempre	3	12%
Frequentemente	12	48%
Às vezes	5	20%
Raramente	3	12%
Nunca	1	4%
Não Respondeu	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 10.º ano.

Relativamente ao humor no contexto de sala de aula (cf. Tabela 4), verificou-se que na adequação do humor à aprendizagem, 88% dos alunos manifestaram concordância, sendo que 40% concordaram totalmente e 48% concordaram com esta afirmação. No

que concerne à utilidade do humor para criar um bom ambiente de sala de aula, verificou-se uma concordância quase unânime, com 96% dos inquiridos a expressar uma opinião favorável, destacando-se que 72% concordaram totalmente com esta função do humor. Por outro lado, a esmagadora maioria dos alunos rejeitou a ideia de que o humor constitui uma perda de tempo, com 84% a discordar desta afirmação, distribuindo-se entre discordância total (48%) e discordância (36%). Quanto à percepção do humor como fator de distração, as opiniões revelaram-se mais divididas. Embora 48% dos discentes discordassem que o humor fosse uma forma de distração, 32% mantiveram uma posição neutra e 20% consideraram efetivamente que pode constituir um elemento de distração.

Tabela 4- O humor no contexto de sala de aula

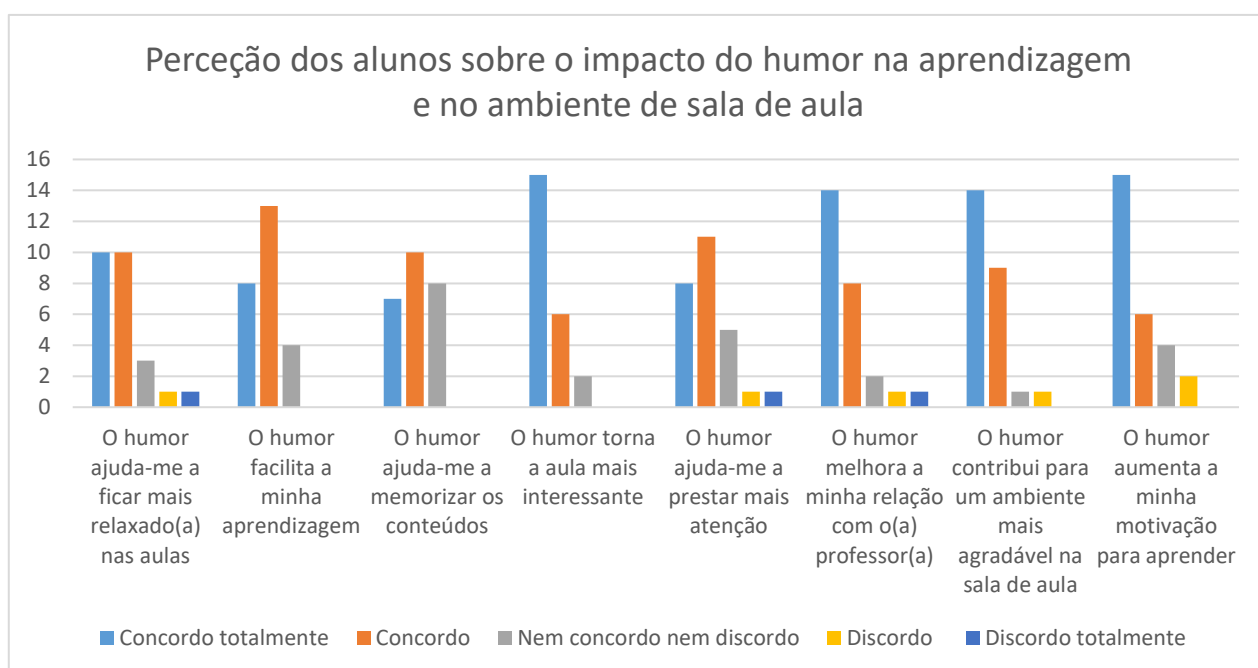
Afirmção	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Apropriado para a aprendizagem	0 (0%)	0 (0%)	3 (12%)	12 (48%)	10 (40%)
Uma perda de tempo	12 (48%)	9 (36%)	2 (8%)	2 (8%)	0 (0%)
Útil para criar bom ambiente	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (24%)	18 (72%)
Uma forma de distração	5 (20%)	7 (28%)	8 (32%)	3 (12%)	2 (8%)

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 10.º ano.

A análise das oito afirmações sobre o humor na sala de aula (cf. Figura 2) revelou uma percepção consistentemente positiva por parte dos discentes relativamente aos benefícios pedagógicos e relacionais desta estratégia. Os resultados evidenciaram elevados níveis de concordância em todas as dimensões avaliadas, destacando-se

particularmente o reconhecimento do papel do humor na criação de um ambiente mais agradável (concordância de aproximadamente 88%), na melhoria da relação professor-aluno (cerca de 84%) e no aumento da motivação para aprender (aproximadamente 84%). No que se refere aos aspetos cognitivos, verificou-se que a maioria dos alunos considerou que o humor facilita a aprendizagem, ajuda na memorização de conteúdos e contribui para manter a atenção durante as aulas, com níveis de concordância superiores a 70% em todas estas dimensões. Relativamente aos benefícios emocionais, os dados mostraram que os discentes reconhecem o potencial do humor para reduzir a ansiedade e promover o relaxamento, com uma concordância que supera os 80%.

Figura 2 – Percepção dos alunos sobre o impacto do humor



Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 10.º ano.

Quando questionados sobre os efeitos que sentiam quando o professor utilizava o humor em sala de aula, os discentes evidenciaram uma percepção predominantemente positiva, sendo que cada aluno selecionou três opções de um conjunto de possibilidades. O aspeto mais valorizado pelos alunos relacionou-se com o aumento do interesse pelo tema, tendo sido assinalado por 21 dos 25 inquiridos (84%). A participação mais ativa em sala de aula surgiu como o segundo benefício mais

reconhecido, tendo sido selecionado por 16 alunos (64%). No que concerne aos aspetos emocionais, 14 discentes (56%) referiram sentir-se mais relaxados e menos ansiosos quando o humor é utilizado. Relativamente aos benefícios cognitivos diretos, 12 alunos (48%) consideraram que o humor os ajudou a compreender melhor a matéria, enquanto sete (28%) sentiram que facilitou na memorização dos conteúdos. É particularmente relevante notar que os aspetos negativos foram residualmente assinalados: apenas dois alunos (8%) referiram que o humor os distrai do essencial e um (4%) considerou que não fez diferença na sua aprendizagem. Adicionalmente, um discente mencionou espontaneamente que o humor "melhora a relação" professor-aluno.

A análise das preferências dos discentes relativamente aos diferentes tipos de recursos humorísticos (cf. Tabela 5) foi analisada numa escala de 1 a 5, sendo 1 o que menos gostavam e o 5 o que mais gostavam. Esta análise evidenciou uma clara valorização de estratégias interativas e espontâneas. As “histórias engraçadas contadas pelo professor” constituíram o recurso mais apreciado, com 92% dos alunos a atribuir-lhe classificações elevadas, seguidas pelos “comentários espontâneos e bem-humorados”, preferidos por 88% dos inquiridos, e pelos “jogos divertidos”, valorizados por 80% dos discentes.

Os recursos com aceitação moderada incluíram os “vídeos com conteúdo humorístico”, preferidos por 60% dos alunos, as “anedotas relacionadas com a matéria”, apreciadas por 56% dos inquiridos, e os “memes e imagens humorísticas”, valorizados por 52% dos discentes. A “banda desenhada” apresentou-se como o recurso menos valorizado, sendo preferida por apenas 20% dos alunos.

Tabela 5 - Preferências dos alunos dos recursos humorísticos

Recurso Humorístico	1	2	3	4	5
Histórias engraçadas contadas pelo professor	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	6 (24%)	17 (68%)

Comentários espontâneos e bem-humorados	0 (0%)	1 (4%)	3 (12%)	3 (12%)	19 (76%)
Jogos divertidos	0 (0%)	1 (4%)	4 (16%)	4 (16%)	16 (64%)
Vídeos com conteúdo humorístico	1 (4%)	3 (12%)	6 (24%)	7 (28%)	8 (32%)
Anedotas relacionadas com a matéria	1 (4%)	0 (0%)	10 (40%)	8 (32%)	6 (24%)
<i>Memes</i> /Imagens humorísticas	2 (8%)	4 (16%)	5 (20%)	6 (24%)	7 (28%)
Banda desenhada	6 (24%)	6 (24%)	8 (32%)	2 (8%)	3 (12%)

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 10.º ano.

No que se refere à análise dos momentos da aula considerados mais adequados para o uso do humor revelou-se uma aceitação generalizada desta estratégia em diferentes fases da aula. O momento mais valorizado correspondeu à “explicação de conteúdos”, assinalado por 68% dos inquiridos, seguido pelo “início da aula, para captar a atenção”, selecionado por 60% dos alunos. Os “momentos de transição entre atividades” foram considerados adequados por 52% dos discentes, enquanto o “final da aula, como conclusão”, foi valorizado por 48% dos inquiridos. Cerca de 44% dos alunos consideraram que o humor é adequado “em qualquer momento, desde que seja oportuno”. A “realização de exercícios práticos” apresentou menor adesão, sendo assinalada por 32% dos discentes.

Quando questionados sobre experiências concretas com o humor em contexto educativo, a maioria dos discentes demonstrou ter vivenciado situações positivas. Especificamente, 60% dos alunos referiram ter experienciado situações em que o humor facilitou muito a sua aprendizagem, enquanto 36% não identificou tais situações e 4% não respondeu à questão. As descrições fornecidas pelos quinze alunos que relataram experiências positivas revelaram diferentes dimensões através das quais o humor

contribuiu para a sua aprendizagem. Alguns alunos destacaram o papel facilitador do humor na compreensão e memorização de conteúdos, conforme ilustrado pelas seguintes descrições: "Estava com dificuldades num tema, o professor fez uma explicação de forma engraçada e consegui decorar e perceber" e "O professor relaciona a matéria com histórias que permitem a associação de conteúdos". Outros discentes valorizaram particularmente a integração de recursos humorísticos contemporâneos e familiares ao seu universo cultural. Esta dimensão é ilustrada por comentários como "O professor de filosofia usou *memes* atuais para explicar e captar melhor a nossa atenção" e "Quando fizemos legendas para o *instagram* das personagens". Uma terceira categoria de respostas centrou-se no papel do humor na gestão do ambiente de aprendizagem e na regulação emocional em sala de aula. Refira-se como exemplo: "Quando estamos em momentos mais tensos uma piada ajuda a descontrair", "Foram feitos comentários e a sala descontraí" e "Quando os professores fazem comentários que me ajudam a ficar mais concentrada".

Relativamente a experiências negativas, os resultados revelaram uma incidência muito reduzida de situações de desconforto. Apenas 8% dos discentes reportaram experiências negativas com o uso do humor, enquanto 84% não vivenciaram qualquer desconforto e 8% não responderam à questão. As duas situações problemáticas identificadas prenderam-se com questões distintas, mas igualmente relevantes para a prática pedagógica. Uma relacionou-se com a gestão da atenção, tendo um aluno referido que "Os alunos se distraíram completamente", enquanto a outra se centrou na adequação contextual do humor, sendo descrita como "Uma piada mal feita, ficando um ambiente um pouco pesado".

No que tange ao reconhecimento dos temas abordados pela professora estagiária, os resultados evidenciaram que o vilancete, *Descalça vai pera a fonte* de Luís Vaz de Camões foi identificado por 56% dos alunos, enquanto o capítulo CXV da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes foi reconhecido por 52% dos inquiridos. Estes dois conteúdos, efetivamente lecionados, foram os mais recordados pelos discentes. Por outro lado, a cantiga de amigo *Ai flores do verde pino* foi assinalada por 24% dos discentes e a cena I da *Farsa de Inês Pereira* por 16%, conteúdos não lecionados pela professora estagiária.

Quando questionados sobre a existência de aspetos distintivos destas aulas face a uma "aula normal de Português", 36% dos alunos reconheceram diferenças, enquanto 56% por cento não identificaram particularidades significativas. Os discentes que reconheceram elementos distintivos centraram as suas descrições principalmente na integração do humor e no ambiente descontraído, sendo esta dimensão mencionada em respostas como "Ela usou muito o humor", "Sim, é mais descontraída" e "Uma aula mais descontraída e com recursos que fizeram-me ficar mais atenta". Outros alunos destacaram a clareza explicativa, referindo que a professora "Explica a matéria até percebermos e de forma simples, com simpatia", bem como o impacto positivo na aprendizagem através de aulas "mais descontraídas e ativas".

Relativamente às propostas finais para melhorar o uso do humor nas aulas, 15 alunos apresentaram sugestões que se centraram principalmente na integração contextualizada do humor durante a exposição de conteúdos, na utilização de estratégias relacionais como comentários e histórias, e na importância da adequação temporal.

Nos comentários adicionais, sete alunos manifestaram opiniões exclusivamente positivas sobre o uso do humor, destacando o desejo de uma maior frequência na sua utilização e reconhecendo os seus benefícios emocionais, nomeadamente na redução da ansiedade. Comentários como "Aprecio muito e gostava que se usasse mais vezes" e "Gosto muito quando os professores o utilizam porque faz-me ser menos ansiosa" confirmam a receptividade da turma a esta estratégia pedagógica.

3.2. Plano de ação na disciplina de Espanhol

O plano de ação desenvolvido na disciplina de Espanhol foi implementado através de três ciclos supervisivos distribuídos por duas turmas distintas. O primeiro ciclo foi realizado com a turma do 7.º ano e os segundo e terceiro ciclos supervisivos foram desenvolvidos com a turma do 11.º ano. Esta distribuição temporal e organizacional encontra-se detalhada na Tabela 6.

Tabela 6 - Plano de ação na disciplina de Espanhol

Ciclo de Investigação-Ação	1.º	2.º	3.º
Turma	7.º ano	11.º ano	11.º ano
Data	14/01/2025 17/01/2025	24/03/2025 25/03/2025	05/05/2025 06/05/2025
Minutos	150	200	200
Conteúdos	A rotina e os verbos de alternância vocálica.	Usos do pretérito perfeito e do indefinido a partir do tema das viagens.	Expressões coloquiais idiomáticas.

3.2.1. 1.º Ciclo supervisoivo

No primeiro ciclo supervisoivo explorou-se uma unidade didática sobre a Rotina Diária, com especial ênfase nos verbos de alternância vocálica e nos verbos pronominais no presente do Indicativo. Esta unidade foi elaborada considerando as características específicas de uma turma de Espanhol do 7.º ano, alinhada com o nível A1/A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. De acordo com o enquadramento curricular estabelecido pelas *Aprendizagens Essenciais* para este nível de ensino, os estudantes devem desenvolver competências comunicativas e de compreensão oral e escrita, sendo o nível A1 recomendável para a interação e produção oral/escrita, enquanto o nível A2 se adequa às competências de compreensão oral e escrita. Importa salientar que, conforme especificado no documento curricular de referência, os aprendentes portugueses constituem "falsos principiantes", uma vez que

"o nível de desempenho expectável para o primeiro ano de aprendizagem (7.º) é relativamente superior ao das outras Línguas Estrangeiras (LE)" (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.2). Esta particularidade resulta das afinidades linguísticas existentes entre o português e o espanhol, que facilitam o processo de aquisição da língua meta. Consequentemente, privilegiou-se o desenvolvimento de atividades de produção escrita complementadas pela predominância da interação oral, aproveitando as competências linguísticas prévias dos discentes.

A turma de Espanhol era constituída por 22 discentes resultantes da agregação de diferentes turmas. Os estudantes evidenciaram um comportamento apropriado ao contexto educativo e distinguiram-se pelo dinamismo, participação ativa e interesse genuíno pela disciplina, fatores que propiciaram a implementação eficaz de atividades dinâmicas. Nesse sentido, foram implementadas diversas dinâmicas pedagógicas com o intuito de promover a interação oral, atendendo à recetividade demonstrada pela turma relativamente a este tipo de práticas. De um modo geral, os alunos revelaram um elevado nível de participação, sendo apenas necessário gerir pontualmente a dispersão durante os trabalhos de grupo, uma vez que, por vezes, as interações entre pares distanciavam-nos dos objetivos da tarefa.

A escolha do tema centrada na rotina diária e nos verbos de alternância vocálica e nos pronominais fundamentou-se em diversos critérios pedagógicos. Primeiramente, privilegiou-se a continuidade e a progressão sequencial da aprendizagem, tendo em consideração que os discentes já possuíam conhecimentos consolidados sobre a temática da rotina e o funcionamento dos verbos regulares no presente do Indicativo. Esta abordagem permitiu estabelecer uma articulação eficaz entre os novos conteúdos e as aprendizagens previamente adquiridas, facilitando a assimilação de conceitos inovadores e consolidando simultaneamente os conhecimentos já internalizados. Além disso, o tema estava alinhado com o currículo, presente no manual adotado pelo CJD, "*Ahora Sí 7*" da Areal Editores. Adicionalmente, foram acrescentadas atividades desenhadas para o propósito da aula, especificamente uma ficha de trabalho¹¹, um jogo

¹¹ A ficha de trabalho encontra-se no apêndice 9.

através do recurso digital *Kahoot*¹² e cartões¹³ com personalidades do mundo hispânico, com vista a diversificar os recursos pedagógicos e conferir um maior dinamismo às sessões letivas, complementando os materiais convencionais do manual adotado.

Na primeira aula, procedeu-se à revisão dos conteúdos assimilados em aulas anteriores como estratégia de introdução à nova matéria. Este processo concretizou-se através de uma interação oral informal com os discentes, durante a qual se formularam questões sobre as suas atividades semanais, mobilizando os verbos regulares previamente consolidados. Subsequentemente, distribuiu-se aos discentes uma ficha de trabalho contendo a rotina de um DJ, procedendo-se à sua leitura numa primeira fase de forma individual e posteriormente em grande grupo. Esta ficha visou a apresentação dos verbos de alternância vocálica e dos verbos pronominais. Os alunos analisaram o texto em conjunto e responderam a exercícios de interpretação textual. Este procedimento metodológico teve como finalidade promover uma compreensão aprofundada do conteúdo e facilitar uma transição eficaz para a componente gramatical. No final, completaram uma tabela com dois verbos de alternância vocálica e um verbo pronominal, todos presentes no texto da ficha de trabalho. Paralelamente, os alunos resolveram tarefas sobre os verbos de alternância vocálica e dos pronominais através de exercícios de seleção da opção correta. Estes exercícios foram realizados oralmente e com recurso ao *PowerPoint*¹⁴.

Prosseguindo com a mesma abordagem, os alunos praticaram a produção oral mobilizando os verbos recentemente assimilados. Para tal, foram solicitados a expressar oralmente as suas rotinas quotidianas enquanto faziam circular o "Pablo" (um boneco especificamente introduzido como primo da mascote habitual da turma, recurso já estabelecido pela professora titular) entre os colegas. Esta dinâmica foi previamente explicitada e exemplificada através da estrutura do diálogo apresentada no *PowerPoint*, considerando que os discentes se encontravam num nível inicial de espanhol e que esta

¹² O *Kahoot* encontra-se disponível em <https://create.kahoot.it/share/verbos-de-cambio-vocalico-y-pronominales/152b98ad-94fd-4fbe-9bc9-8f4df8d8ad9a>

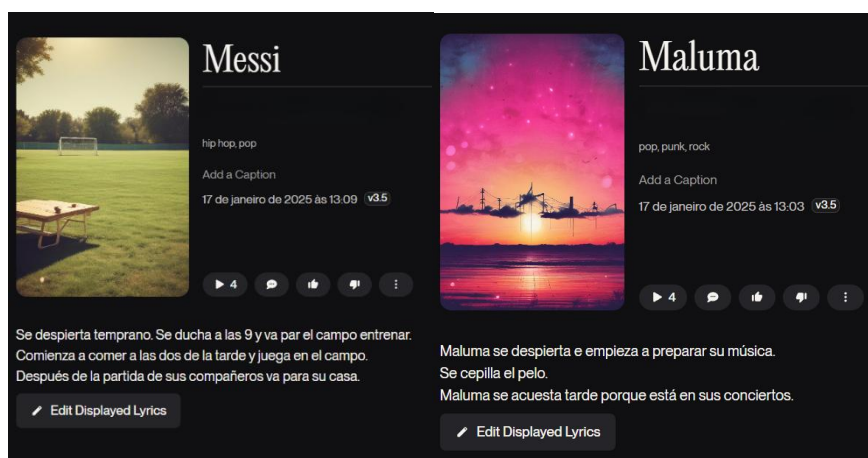
¹³ Os cartões encontram-se no apêndice 11.

¹⁴ O *PowerPoint* encontra-se no apêndice 12.

constituía a sua primeira abordagem aos verbos de alternância vocálica e aos pronominais. Seguidamente, os alunos efetuaram a conjugação de verbos específicos e procederam à sua identificação numa sopa de letras integrada no material didático disponibilizado. Para finalizar a aula, os discentes participaram num jogo através da plataforma digital *Kahoot*, ao aplicar os conteúdos previamente assimilados. A integração de recursos digitais visou sustentar o interesse e a motivação dos alunos, contextualizando os verbos estudados em situações quotidianas e evidenciando as suas aplicações práticas.

Na segunda aula, deu-se maior ênfase à introdução do humor como estratégia pedagógica. Os discentes iniciaram a aula com a revisão dos conteúdos consolidados na sessão anterior. Esta revisão concretizou-se através de atividades de mímica centradas nas ações da rotina quotidiana. Desta forma, foi possível aferir as aprendizagens dos alunos através de uma abordagem mais lúdica e descontraída. Posteriormente, os discentes foram desafiados a conjecturar sobre a rotina do Pablo e procederam à leitura de um texto relativo à mesma. Esta atividade consolidou a integração do humor na prática pedagógica, considerando que o Pablo era caracterizado como uma foca com uma rotina de carácter humorístico. Como atividade final, os alunos realizaram uma produção escrita na qual foram solicitados a elaborar a rotina de uma personalidade do mundo hispânico e a convertê-la numa composição musical, com recurso à ferramenta de inteligência artificial *Suno*. A tarefa foi executada em grupos de dois a três alunos, que dispuseram de cartões contendo informações sobre a personalidade selecionada e as estruturas linguísticas a empregar na composição da canção. A conversão do texto em música apenas foi revelada aos estudantes após a conclusão da redação, estratégia concebida para provocar um impacto de surpresa. A implementação destas estratégias pedagógicas encontra sustentação teórica nas propostas de Sánchez Carretero (2000) que considera o humor fundamental quando afirma que “[...] es una herramienta de trabajo muy útil en las clases de idiomas”. As atividades de mímica para a revisão de conteúdos exemplificaram a relação entre os processos cognitivos e afetivos, e criaram um ambiente mais propício à participação dos alunos.

Figura 3 – Resultados das composições criadas pelos alunos no *Suno*



3.2.2. 2.º Ciclo supervisionado

No segundo ciclo supervisionado, explorou-se a unidade didática “*Sube a Bordo – El uso del Indefinido y del Pretérito Perfecto*”, preparada e estruturada especificamente para a turma de 11.º ano com um nível de proficiência correspondente ao B1. O planeamento desta unidade teve em conta as características específicas desta turma, destacando-se o dinamismo geral e a presença de vários alunos atletas no Futebol Clube do Porto. Adicionalmente, a recente participação de alguns discentes no projeto Erasmus, quer como viajantes, quer como anfitriões de estudantes estrangeiros, revelou-se decisiva para a escolha do tema e para a adaptação das atividades.

Em relação ao currículo, os estudantes já tinham concluído o manual adotado pelo Colégio (*EnDirecto.Es* da Areal Editores); por este motivo, esta unidade concentrou-se na revisão e na consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos. Nesse âmbito, dedicou-se especial atenção à revisão e à prática do uso do pretérito perfeito e do pretérito indefinido do Indicativo, enfatizando os marcadores temporais que regulam a aplicação de cada um desses tempos verbais. Não obstante esses tempos verbais já terem sido abordados em aulas anteriores, os alunos continuavam a apresentar dificuldades na sua distinção, o que justificou a inclusão de uma unidade dedicada ao reforço da compreensão e à aplicação prática dos mesmos.

No que concerne à seleção do tema “viagens”, esta não foi arbitrária. Objetivou-se estabelecer uma ligação direta com a experiência do projeto Erasmus, realizada durante as férias de Carnaval, a qual se revelou de grande importância para a maioria dos alunos e constituiu um acervo comum de experiências. Esse tema possibilitou a exploração de dimensões culturais, sociais e individuais, incentivando a reflexão e o intercâmbio de experiências entre os alunos. Paralelamente, as viagens revelaram-se intrinsecamente motivadoras, ao evocar sensações de aventura, descoberta e imersão noutras culturas. Elaborou-se uma sequência de tarefas centradas na utilização do pretérito perfeito e do pretérito indefinido em contextos autênticos de comunicação, como a narração de experiências de viagem. Estas atividades foram desenhadas para estimular a prática ativa e colaborativa da língua, promover o desenvolvimento das competências orais e escritas e incentivar a interação entre os discentes.

A primeira aula, iniciou com a atividade “Duas verdades e uma mentira” com o objetivo de suscitar interesse pelo tema das viagens e introduzir, de modo participativo, os tempos verbais em análise. Foram apresentadas três afirmações relativas às experiências de viagem da professora estagiária, acompanhadas de imagens projetadas, com vista a estabelecer um ambiente de proximidade e confiança com o grupo. Em seguida, foram colocadas questões aos discentes sobre as suas próprias vivências, incluindo as deslocações relacionadas com o futebol, servindo de transição para um vídeo focalizado no pretérito indefinido¹⁵. Após a visualização do vídeo, os alunos preencheram lacunas na transcrição de frases do vídeo¹⁶ utilizando o pretérito indefinido e incorporaram marcadores temporais, refletindo sobre a aplicação deste tempo verbal.

Posteriormente, foi apresentada uma imagem humorística que retratava um homem com uma expressão preocupada, que ilustrava de forma cómica a complexidade inerente ao uso correto dos diferentes tempos do passado em espanhol. Este recurso proporcionou um momento de descontração, em consonância com a investigação-ação

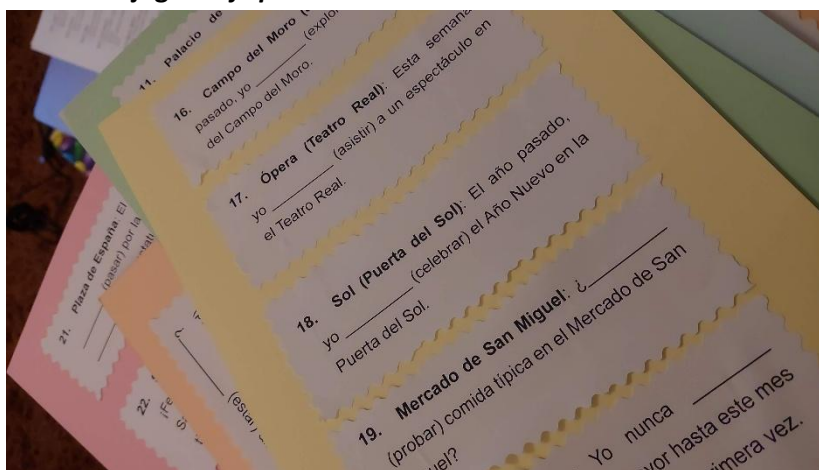
¹⁵ O vídeo encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pySNecnOvLM>.

¹⁶ Esta atividade e as anteriores estão explanadas no *PowerPoint* que se encontra no apêndice 13.

sobre o uso do humor no ensino de línguas. Prosseguiu-se com a leitura do texto “Viagem ERASMUS”, cujas questões de compreensão foram colocadas oralmente de modo a fomentar a participação ativa do grupo. Em seguida, realizaram-se exercícios de produção de frases no pretérito perfeito, conduzindo a uma revisão colaborativa dos marcadores temporais em plenário.

Finalmente, o jogo “*Viaje por Madrid*” possibilitou a aplicação lúdica e competitiva dos conteúdos, ao desafiar as equipas a localizarem os pontos turísticos num mapa da cidade e a formular perguntas¹⁷ ao empregar corretamente o pretérito perfeito e o pretérito indefinido.

Figura 4 – Cartões do jogo *Viaje por Madrid*



Na segunda aula, retomaram-se os conteúdos por meio de uma dinâmica com o auxílio de uma bola, favorecendo a prática interativa dos dois tempos verbais. Seguiu-se a leitura de um texto apresentando duas experiências de viagem distintas, acompanhada de um exercício de preenchimento de lacunas desenhado na plataforma *LearningApps*¹⁸ com o propósito de contrastar o pretérito indefinido e o pretérito perfeito. De seguida, implementou-se um jogo de cartões¹⁹ com países e as respetivas atividades turísticas

¹⁷ A estrutura das perguntas encontra-se no apêndice 14.

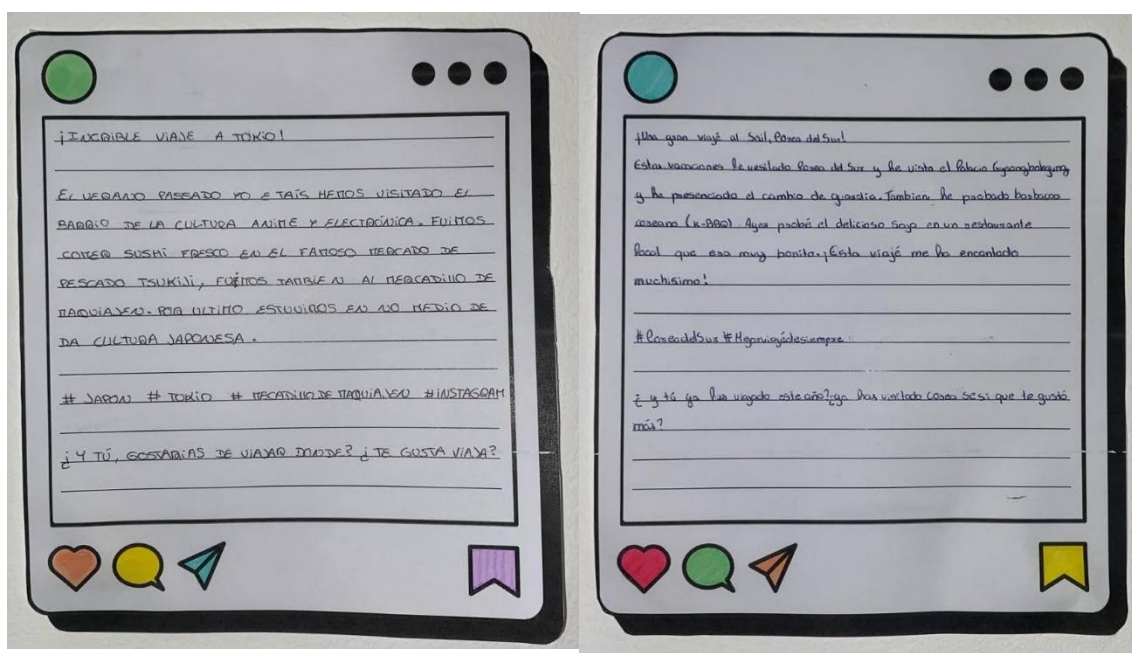
¹⁸ Estes exercícios encontram-se em <https://learningapps.org/watch?v=pzgfi5s1525> e <https://learningapps.org/watch?v=p9pxx29fa25>

¹⁹ As frases dos cartões encontram-se no apêndice 16.

com o intuito de estimular a expressão oral, ao solicitar aos alunos que relatassem as experiências em cada local, recorrendo a ambos os tempos verbais e aos marcadores temporais adequados.

Como continuidade da atividade precedente e visando uma contextualização no universo digital dos discentes, foi solicitada a realização de uma produção escrita²⁰ em pares sob a forma de publicações fictícias no *Instagram* sobre as viagens abordadas. Os textos foram posteriormente afixados na sala de aula, e geraram uma exposição coletiva que mereceu um grande acolhimento por parte dos alunos, os quais surpreenderam ao personalizar cuidadosamente as molduras do *Instagram*, ao pintarem e recortarem com esmero e dedicação os *templates*. Uma atividade que, à primeira vista, poderia ser considerada pueril, revelou-se extremamente eficaz. Apesar de eventuais momentos de conversa paralela e de alguma agitação ocasionada por atrasos, a turma, em termos gerais, respondeu de forma muito positiva às propostas pedagógicas.

Figura 5 – Produções escritas feitas pelos alunos



²⁰ O *template* da ficha de produção escrita está disponível no apêndice 17.

3.2.3. 3.º Ciclo supervisivo

O terceiro ciclo supervisivo focou-se na unidade didática “*Expresiones coloquiales - ¡No te vayas por las ramas!*” e foi concebido para a mesma turma do 11.º ano de Espanhol. Considerando o conhecimento já amplamente aprofundado desta turma, planeou-se esta aula de acordo com as suas características específicas: dinamismo, perfil comunicativo e heterogeneidade de interesses. Esta familiaridade, decorrente da observação das aulas e da análise das interações entre os discentes, permitiu adequar a proposta metodológica às necessidades reais, aumentando a motivação, a participação e a inclusão dos vários os perfis. Adicionalmente, a conceção desta unidade emergiu da necessidade de aprofundar a dimensão comunicativa inerente à prática de línguas estrangeiras, ao valorizar a participação dos alunos. Fundamentou-se na premissa de que o ensino de uma língua estrangeira deve assentar numa abordagem comunicativa, propiciando a experimentação da língua em contextos reais e motivadores, nos quais a implicação pessoal e a interação constituíram o eixo central do processo de ensino-aprendizagem.

Esta aula assentou no reconhecimento da importância das expressões coloquiais como uma componente essencial da competência comunicativa em língua estrangeira. As expressões idiomáticas e coloquiais constituem uma parte fundamental da língua viva, refletindo não apenas estruturas linguísticas, mas também valores culturais e formas de ver o mundo. O seu estudo possibilitou aos alunos aceder a registos autênticos e espontâneos, facilitando a compreensão de textos orais e escritos reais, bem como a produção de mensagens mais naturais e eficazes.

Do ponto de vista metodológico, a unidade integrou o humor como recurso didático central. A sequência didática articulou atividades de compreensão oral e escrita, interação oral, produção oral e escrita e mediação, em consonância com o estabelecido no documento das *Aprendizagens Essenciais*, atendendo tanto aos objetivos curriculares quanto às especificidades do grupo.

A primeira aula iniciou-se com uma abordagem indutiva à expressão “*¡No te vayas por las ramas!*”, ao enquadrar o tema e estabelecer os paralelismos com os registos

equivalentes em português, de modo a promover a consciência metalinguística. Na etapa subsequente, os discentes, apoiados por frases coloquiais e por ilustrações literais²¹, inferiram os significados, favorecendo a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia. Posteriormente, foram apresentadas ativamente treze expressões numa ficha de trabalho²². Esta ficha consolidou a compreensão, a aplicação e a retenção dos conteúdos.

Para consolidar a matéria, a turma procedeu à reescrita de frases num registo neutro para versões coloquiais, evidenciando a sua capacidade de aplicar criativamente as expressões em diversos contextos. Na sequência desta atividade de reescrita, implementou-se o jogo “Tabu de Expressões”, que constituiu um momento lúdico e cooperativo, ao explorar o perfil competitivo da turma. Essa dinâmica implicou o uso de cartões com expressões, que os discentes deviam descrever por outras palavras, dispondo de uma ampulheta para gerir o tempo. Observou-se uma participação significativamente mais ativa de alguns alunos em comparação com outros, evidenciando diferentes níveis de confiança e proficiência na apropriação das expressões coloquiais.

Para concluir a aula, procedeu-se à visualização do vídeo “O Médico Cubano” do programa Estado de Graça²³, o qual ilustrou os mal-entendidos entre no espanhol e o português e evidenciou o papel do humor em situações quotidianas e na utilização de outras expressões idiomáticas. Após a visualização e reflexão sobre o vídeo, foi pedido que os alunos, organizados em pares, redigissem um guião humorístico em espanhol, incorporando um mínimo de seis das expressões aprendidas. Apesar de alguma conversa paralela inicial, verificou-se empenho nas tarefas solicitadas.

A segunda sessão deste ciclo, centrou-se na apresentação oral dos *sketches* humorísticos em pares, assegurando a utilização das expressões e o desenvolvimento da competência linguística, social e colaborativa. A exposição fomentou a

²¹ As expressões coloquiais encontram-se no *PowerPoint* no apêndice 18.

²² A ficha de trabalho encontra-se no apêndice 19.

²³ O vídeo encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>.

autoconfiança, a autoexpressão e o sentido de pertença ao grupo. Registou-se, contudo, que alguns discentes não cumpriram integralmente as orientações da tarefa, diluindo-se em dispersões devido ao tempo excessivo disponibilizado para a elaboração e apresentação do *sketch*. Tal facto constituiu um aspeto a ter em atenção em futuras aulas, pois, neste caso, o recurso ao humor acabou por interferir nos objetivos pedagógicos inicialmente traçados, comprometendo a eficácia da atividade.

Para finalizar a aula, aplicou-se o questionário do projeto de investigação-ação para avaliar o impacto do humor na aprendizagem e na dinâmica de sala de aula, o que possibilitou uma reflexão sobre a eficácia dos recursos, da comunicação e do ambiente pedagógico, e contribuiu para a personalização contínua da prática docente.

3.2.4. Dados recolhidos

À semelhança do procedimento adotado na disciplina de Português, o questionário foi aplicado exclusivamente à turma do 11.º ano. Dos 28 alunos que constituíam a turma de Espanhol, 24 responderam ao questionário, representando uma taxa de resposta de 85,7%. A faixa etária foi dos 16 aos 18 anos.

No que concerne à questão “Como avalias o teu próprio sentido de humor?” (cf. Tabela 7), os resultados revelaram que a maioria dos discentes classificou o seu sentido de humor de forma positiva: 50% consideraram-no “Muito Bom” e 33% “Bom”, perfazendo 83% de avaliações acima da média. Apenas 12% o avaliaram como “Médio” e 4% como “Fraco”, sendo inexistentes as respostas “Muito fraco”.

Tabela 7- Como avalias o teu próprio sentido de humor?

Respostas	n.º	Percentagem
Muito Bom	12	50%
Bom	8	33%
Médio	3	12%

Fraco	1	4%
Muito fraco	0	0%
Total	24	100%

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 11.º ano.

No que toca à frequência (cf. Tabela 8), apenas 33% dos discentes consideraram que o humor está presente nas aulas com elevada regularidade “frequentemente”, não havendo respostas em “sempre”. A maioria (54%) assinalou “às vezes”, indicando uma presença intermitente do humor. Por outro lado, apenas 16% dos inquiridos percecionou o humor como escasso (“raramente” ou “nunca”), o que sugere que, apesar de nem sempre recorrente, o humor continua a marcar a dinâmica da sala de aula.

Tabela 8- Com que frequência consideras que o humor está presente nas aulas?

Frequência	n.º	Percentagem
Sempre	0	0%
Frequentemente	8	33%
Às vezes	13	54%
Raramente	3	12%
Nunca	1	4%
Não Respondeu	2	8%
Total	24	100%

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 11.º ano.

No que concerne ao humor na sala de aula, os resultados (cf. Tabela 9) evidenciaram uma perceção amplamente positiva do humor no contexto pedagógico. No que se refere à adequação do humor à aprendizagem, 91% dos discentes manifestaram concordância (62% "concordo" e 29% "concordo totalmente"). Simultaneamente, 84% dos inquiridos rejeitaram a ideia de que o humor constitui uma perda de tempo (38% "discordo totalmente" e 46% "discordo"). Quanto à capacidade do humor para criar um ambiente

favorável, 96% dos alunos concordaram com esta afirmação (46% "concordo" e 50% "concordo totalmente"), reforçando a sua percepção benéfica. Relativamente à dimensão distrativa do humor, as opiniões revelaram-se mais divididas: 54% dos discentes mantiveram-se neutros, 33% discordaram que seja uma forma de distração, enquanto apenas 12% "concordaram totalmente" com esta perspetiva.

Tabela 9- O humor no contexto de sala de aula

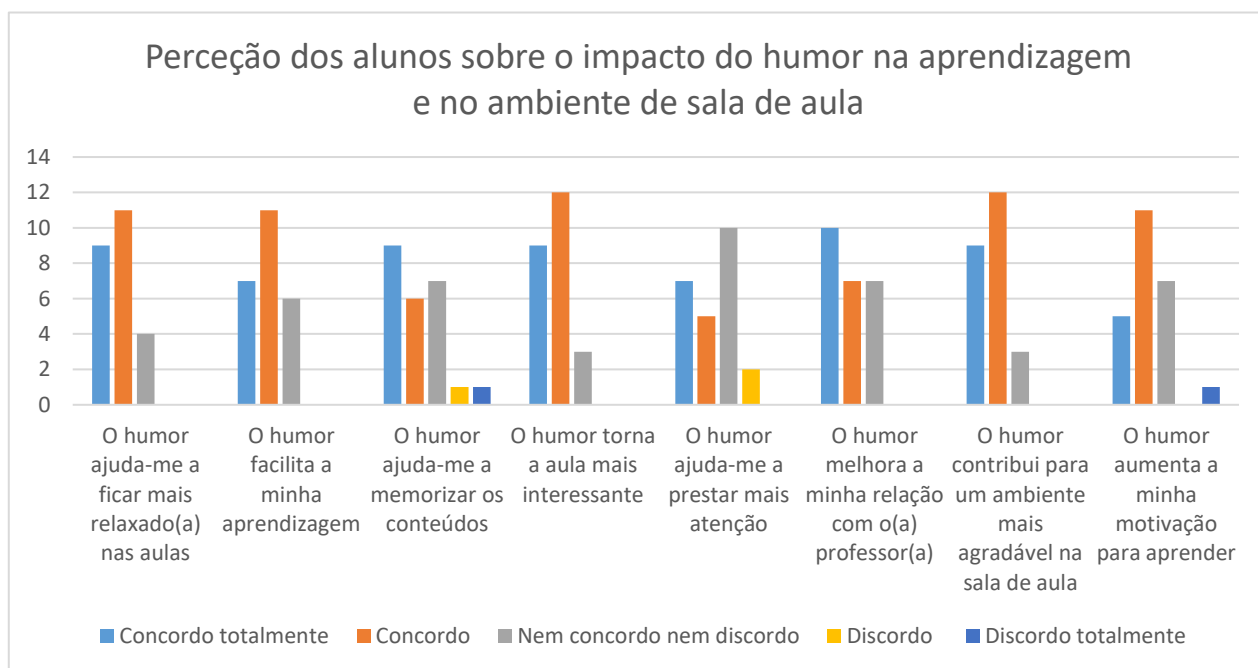
Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Apropriado para a aprendizagem	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	15 (62%)	7 (29%)
Uma perda de tempo	9 (38%)	11 (46%)	4 (17%)	0 (0%)	0 (0%)
Útil para criar bom ambiente	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	11 (46%)	12 (50%)
Uma forma de distração	5 (21%)	3 (12%)	13 (54%)	0 (0%)	3 (12%)

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 11.º ano.

Relativamente à percepção dos alunos sobre o impacto do humor na aprendizagem e no ambiente de sala de aula (cf. Figura 6), os resultados evidenciaram uma adesão marcadamente favorável a todas as dimensões analisadas. A categoria "Concordo" apresentou-se consistentemente como predominante em todas as afirmações propostas. No que concerne ao ambiente de aprendizagem, "O humor torna a aula mais interessante" e "O humor contribui para um ambiente mais agradável na sala de aula" registaram ambas doze respostas em "Concordo" (50%), constituindo as dimensões mais valorizadas pelos discentes. Paralelamente, vinte alunos (83%) manifestaram concordância total ou parcial com a afirmação de que o humor os ajuda a ficar mais

relaxados nas aulas, evidenciando o seu potencial para reduzir a tensão e a ansiedade. Quanto aos benefícios cognitivos, dezoito discentes (75%) concordaram que o humor facilita a sua aprendizagem, enquanto quinze (62%) reconheceram o seu contributo para a memorização dos conteúdos. Relativamente à dimensão relacional, dezanove alunos (79%) valorizaram o papel do humor na melhoria da relação com o professor, e dezasseis (67%) consideraram que aumenta a sua motivação para aprender. É particularmente significativo que as opções de discordância surgiram de forma residual em todas as dimensões, variando entre zero e duas respostas por afirmação, o que confirma a ausência de percepções negativas substanciais. A neutralidade ("Nem concordo nem discordo") oscilou entre três e dez respostas, sugerindo que, mesmo entre os menos convictos, não existe rejeição ao uso pedagógico do humor.

Figura 6 – Percepção dos alunos sobre o impacto do humor



Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 11.º ano.

Quando questionados sobre os efeitos que sentem quando o professor utiliza o humor em sala de aula, os alunos evidenciaram uma percepção predominantemente positiva. O aspeto mais valorizado relacionou-se com o aumento do interesse pelo tema, assinalado por 16 dos 24 respondentes (67%). Paralelamente, 13 alunos (54%) referiram tanto sentir-se mais relaxados e menos ansiosos quanto participar mais ativamente,

evidenciando a dupla função do humor na criação de um ambiente descontraído e no estímulo ao envolvimento.

Relativamente aos benefícios cognitivos, onze discentes (46%) consideraram que o humor facilita a memorização dos conteúdos, enquanto nove (38%) sentiram que os ajuda a compreender melhor a matéria. É particularmente relevante que os aspetos negativos foram residualmente assinalados: apenas dois alunos (8%) referiram distração e três (12%) consideraram que não faz diferença na aprendizagem.

A análise das preferências dos discentes relativamente aos recursos humorísticos (cf. Tabela 10) revelou padrões distintos de aceitação e valorização. Os recursos mais apreciados centraram-se nas práticas interativas e espontâneas, sendo as "histórias engraçadas contadas pelo professor(a)" o recurso mais valorizado, com 37% dos alunos a atribuir-lhe a pontuação máxima (5) e 66% a classificá-lo nos níveis superiores (4 e 5). Este resultado sugere que os discentes valorizam particularmente a dimensão relacional e narrativa do humor, quando este surge de forma natural e contextualizada pelo docente.

Os "comentários espontâneos e bem-humorados" surgiram como o segundo recurso mais apreciado, com 70% das respostas nos níveis 4 e 5, evidenciando a preferência dos alunos por um humor genuíno e improvisado que surge naturalmente no decorrer das aulas. Paralelamente, os "jogos divertidos" recolheram elevada adesão, com 75% das classificações nos níveis superiores.

Os "vídeos com conteúdo humorístico" apresentaram uma distribuição equilibrada, com 62% das respostas nos níveis 4 e 5, sugerindo uma aceitação moderadamente positiva deste recurso multimédia. Por sua vez, as "anedotas relacionadas com a matéria" revelaram uma receção mais dividida, com 42% das classificações nos níveis superiores, indicando que este formato tradicional de humor não constituiu a preferência principal dos discentes.

Quanto aos recursos menos valorizados, destacaram-se os "*memes*/imagens humorísticas", que registaram 46% de respostas neutras (nível 3) e apenas 29% de classificações elevadas. A "banda desenhada" surgiu como o recurso menos apreciado,

com 66% das respostas nos níveis inferiores (1 e 2) e ausência total de classificações máximas, sugerindo que este formato não se adequa às expectativas e preferências desta faixa etária.

Tabela 10 - Preferências dos alunos dos recursos humorísticos

Recurso Humorístico	1	2	3	4	5
Histórias engraçadas contadas pelo professor	2 (8%)	0 (0%)	6 (25%)	7 (29%)	4 (17%)
Comentários espontâneos e bem-humorados	0 (0%)	1 (4%)	6 (25%)	9 (37%)	8 (33%)
Jogos divertidos	1 (4%)	4 (17%)	1 (4%)	10 (42%)	8 (33%)
Vídeos com conteúdo humorístico	1 (4%)	0 (0%)	7 (29%)	8 (33%)	7 (29%)
Anedotas relacionadas com a matéria	5 (21%)	1 (4%)	8 (33%)	6 (25%)	4 (17%)
<i>Memes</i> /Imagens humorísticas	4 (17%)	2 (8%)	11 (46%)	5 (21%)	2 (8%)
Banda desenhada	8 (33%)	8 (33%)	6 (25%)	2 (8%)	0 (0%)

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 11.º ano.

Relativamente aos momentos da aula considerados mais adequados para o uso do humor, os resultados evidenciaram uma distribuição heterogénea das preferências dos discentes, refletindo diferentes perceções sobre a funcionalidade pedagógica deste recurso em contextos específicos. O momento mais valorizado pelos inquiridos corresponde à "explicação de conteúdos", assinalado por 18 dos 24 inquiridos (75%). Esta preferência corrobora a literatura que destaca o papel do humor na redução da ansiedade associada à aprendizagem de conceitos complexos e na criação de

associações eficazes. De forma quase equiparada, 17 discentes (71%) consideraram que o humor é adequado "em qualquer momento, desde que seja oportuno". Os "momentos de transição entre atividades" foram assinalados por treze alunos (54%). Relativamente ao "início da aula para captar a atenção", apenas oito estudantes (33%) consideraram este momento adequado. A "realização de exercícios práticos" recolheu nove respostas (38%), sugerindo uma perceção moderada sobre a compatibilidade entre o humor e atividades de aplicação prática. Por fim, o "final da aula como conclusão" foi assinalado por apenas um discente (4%).

Quando questionados sobre experiências concretas em que o humor facilitou a aprendizagem, 17 dos 24 discentes (71%) responderam afirmativamente, evidenciando um impacto tangível deste recurso nas suas vivências académicas. As descrições fornecidas pelos alunos revelaram diferentes modalidades e contextos em que o humor se mostrou pedagogicamente eficaz.

Um número significativo de testemunhos destacou o papel do humor na descontração e na melhoria da comunicação professor-aluno. Um discente referiu que "o humor facilitou e facilita a minha aprendizagem, pois fico mais descontraído", enquanto outro sublinhou que o recurso ao humor "melhorou bastante a minha comunicação com o professor e ajudou-me a descontrair em situações stressantes". Relativamente às estratégias humorísticas mais valorizadas, destacaram-se as representações gestuais e a dramatização de conteúdos. Dois alunos mencionaram especificamente as aulas de Biologia, referindo que "o professor de biologia representou a cristalização dos minerais com gestos, captando a nossa atenção" e "o professor de biologia representou a citocinese, com gestos, ajudou a perceber". Estes relatos sugerem que a corporização do humor através de gestos e representações visuais constitui uma estratégia particularmente eficaz para a compreensão de conceitos abstratos ou complexos.

Os recursos multimédia e as atividades interativas também emergiram como elementos facilitadores, com referências à "utilização de vídeos engraçados e interativos" e aos "jogos como *kahoots* nas aulas". Adicionalmente, as "piadas sobre o tema a abordar" e as "histórias que os professores contaram" foram mencionadas como estratégias que auxiliaram na assimilação de conteúdos, evidenciando a eficácia da narrativa

humorística. Um aluno referiu mesmo ter conseguido "decorar a matéria através de uma piada", demonstrando o potencial de memorização do humor.

Um aspeto particularmente relevante emergiu do testemunho que valoriza "aulas em que os professores saibam o equilíbrio entre dar aula e humor", sublinhando a importância da adequação e da integração harmoniosa deste recurso no processo pedagógico.

Contrariamente, no que concerne a experiências negativas, apenas um discente (4%) relatou desconforto, especificando que o humor "era um comentário direto a mim, à frente da sala de aula que me causou desconforto por ser pessoal". Este testemunho isolado, embora minoritário, evidencia a necessidade de o humor respeitar a dignidade individual e evitar a personalização ou a exposição inadequada dos alunos.

No que concerne ao reconhecimento das atividades lecionadas pela professora estagiária, os resultados evidenciaram níveis diferenciados de retenção e saliência das diversas propostas pedagógicas implementadas. Os "Marcadores temporais do passado (Jogo - viagem por Madrid)" foram recordados por 22 dos 24 discentes (92%), constituindo a atividade com maior taxa de reconhecimento. O "Vídeo humorístico sobre o pretérito indefinido relacionado com futebol" foi identificado por dezassete discentes (71%), revelando também uma elevada capacidade de memorização. Relativamente às restantes atividades mencionadas no questionário, o "*Kahoot* com vocabulário sobre géneros cinematográficos" foi assinalado por apenas quatro discentes (17%), e a "Escrita de cartas para os colegas do intercâmbio" por seis alunos (25%). Estes baixos índices de reconhecimento confirmam que estas atividades não fizeram parte da intervenção pedagógica, servindo como elementos de controlo para validar a fiabilidade das respostas dos inquiridos. A discrepância entre os elevados níveis de recordação das duas primeiras atividades e os valores residuais das restantes confirma a capacidade discriminatória dos discentes e a autenticidade das suas respostas.

Relativamente à questão sobre se as aulas da professora estagiária apresentaram aspetos distintivos face a uma "aula normal de Espanhol", 16 dos 24 discentes (67%) responderam negativamente, enquanto oito alunos (33%) identificaram elementos

diferenciadores. Os testemunhos dos discentes que identificaram aspetos distintivos revelaram uma valorização particular das estratégias dinâmicas e interativas. Um inquirido destacou que "a professora é bastante dinâmica, traz jogos para a aula de acordo com a matéria que estamos a abordar, gostei muito das suas aulas!", evidenciando o apreço pela articulação entre o lúdico e os conteúdos curriculares. A referência aos "jogos divertidos" surge como um elemento caracterizador específico, sugerindo que as atividades lúdicas implementadas se destacaram pela sua capacidade de envolvimento e pela adequação aos interesses dos discentes. Outro testemunho sublinhou que "a professora Beatriz realizou várias atividades que captaram a atenção dos alunos".

Para finalizar, a análise das sugestões e comentários adicionais fornecidos pelos alunos revelou perspectivas diversificadas sobre a otimização do uso pedagógico do humor, bem como reflexões críticas sobre a sua implementação no contexto educativo. No que se refere às sugestões para melhorar a utilização do humor nas aulas, emergiram claramente algumas linhas orientadoras prioritárias. A espontaneidade surgiu como uma preocupação central, com múltiplas referências à necessidade de o humor surgir "de forma espontânea" e "a qualquer momento", contrastando com abordagens mais estruturadas ou forçadas. A função reguladora do humor em contextos de tensão é igualmente destacada pelos alunos, que sugerem o seu uso para "tranquilizar", "descontrair", "aliviar quando os alunos estão mais ansiosos" e em "momentos de tensão presentes nas aulas". Relativamente às modalidades de aplicação, os discentes privilegiaram estratégias diversificadas e interativas. As sugestões incluíram "mais jogos ou atividades práticas sobre a matéria", "professores contarem mais histórias que nos recordem a matéria", "fazer piadas com a matéria", "anedotas e interação", e "passagem de mais vídeos". A consolidação de conteúdos emergiu como uma função específica do humor, com referências explícitas à sua utilização "para uma melhor consolidação dos conteúdos" e "para facilitar que os alunos compreendam". Nos comentários adicionais, destacou-se a valorização da dimensão relacional do humor. Um discente sublinhou que é "vantajoso para criar maior união e um melhor ambiente de sala de aula tanto entre os alunos como com o professor", enquanto outro

referiu que "o humor é sempre uma ferramenta de aproximação de colegas e professores". Contudo, surgiu também uma perspectiva crítica importante: "o uso do humor na sala de aula deve ser menos forçado". Significativamente, alguns alunos expressaram satisfação com a implementação atual, referindo que "está perfeito" e que o humor "foi bem utilizado, com o recurso a vídeos e a jogos engraçados e interativos". Por fim, emergiu uma perspectiva minoritária, mas relevante de um discente que considerou que o humor "não facilita" a aprendizagem, recordando a importância de reconhecer que nem todos os alunos respondem uniformemente às estratégias humorísticas, sublinhando a necessidade de abordagens diferenciadas e sensíveis à diversidade individual.

3.3. Interpretação dos dados recolhidos

As informações recolhidas junto das turmas que participaram neste processo de investigação-ação (10.º ano de Português e 11.º ano de Espanhol), previamente descritas de forma detalhada, resultaram da aplicação de diversas abordagens metodológicas. Para a recolha de dados, foram utilizados instrumentos que permitiram a obtenção de informação de natureza tanto qualitativa como quantitativa.

No que respeita à análise comparativa da perceção do sentido de humor entre as duas turmas, esta revelou tendências predominantemente convergentes, mas com nuances interpretativas significativas. A turma do 10.º ano apresentou uma concentração mais acentuada na categoria "Muito Bom" (60%), enquanto a turma do 11.º ano distribuiu mais equilibradamente as respostas positivas entre o "Muito Bom" (50%) e o "Bom" (33%). Esta diferença pode indiciar que, na turma do 10.º ano, se verificou uma predisposição mais clara e assumida para a valorização do humor, fenómeno que poderá estar associado tanto a características relacionais e dinâmicas próprias do grupo, como à influência do perfil do docente titular desta turma, cuja proximidade e atitude aberta face ao humor parecem ter potenciado um ambiente mais propício à sua receção positiva desde o início do ano letivo. Esta conjuntura favoreceu, assim, a normalização e integração do humor nas interações pedagógicas. A convergência nas categorias

inferiores (4% para "Fraco" e 0% para "Muito fraco" em ambas as turmas) indica uma base sólida de receptividade ao humor, independentemente do ano de escolaridade e do professor. Esta homogeneidade nas percepções menos favoráveis sugere que a predisposição negativa em relação ao humor constitui um fenómeno minoritário e relativamente estável nestas faixas etárias, não evidenciando alterações significativas com a progressão escolar.

Relativamente à análise da frequência atribuída ao humor nas aulas, verificaram-se contrastes marcantes entre as duas turmas, proporcionando indicações sobre diferentes dinâmicas e contextos de aprendizagem. A turma do 10.º ano demonstrou uma percepção de maior regularidade, com 60% dos discentes a identificar a presença constante ou frequente do humor ("Sempre" com 12% e "Frequentemente" com 48%). Em contraste, a turma do 11.º ano apresentou uma distribuição inversa, com predominância da categoria "Às vezes" (54%) e a ausência total de respostas na categoria "Sempre". Esta discrepância interpretativa pode refletir diferentes fatores contextuais específicos de cada turma. A maior percepção de regularidade na turma do 10.º ano pode estar associada ao facto de se tratar de uma turma proveniente de uma turma de Línguas e Humanidades. Esta turma apresentou uma maior homogeneidade e coesão de grupo, sendo ainda de salientar que se encontravam numa fase de integração no ensino secundário, em que as estratégias de integração e a criação de um ambiente favorável assumiram uma maior preponderância pedagógica. Por outro lado, a percepção mais moderada na turma do 11.º ano pode ter decorrido da sua composição mais heterogénea, resultante da junção de alunos provenientes de turmas de várias áreas, o que pode ter criado dinâmicas de relacionamento mais complexas e menos consolidadas. A estabilidade nas categorias "Raramente" e "Nunca" (16% no 10.º ano e 16% no 11.º ano) permite inferir que a percepção de escassez de humor se mantém consistente independentemente do contexto específico de cada turma, apontando para características individuais estáveis de receção ao humor.

No âmbito da análise da adequação do uso do humor no contexto educativo destacaram-se evoluções relevantes nas perspetivas pedagógicas. Embora as turmas tenham apresentado níveis elevados de concordância (88% no 10.º ano e 91% no 11.º

ano), a distribuição interna das respostas apresentou dados interpretativos relevantes. Na turma do 10.º ano verificou-se uma distribuição mais equilibrada entre a concordância moderada (48%) e a concordância total (40%), enquanto a turma do 11.º ano privilegiou claramente a concordância moderada (62%) em detrimento da concordância total (29%). Esta diferença evidencia que, embora ambas as turmas reconheçam amplamente a adequação do humor à aprendizagem, a intensidade dessa percepção varia entre os grupos, refletindo possivelmente diferentes experiências pedagógicas e pessoais, expectativas escolares ou dinâmicas de relacionamento específicas de cada contexto.

A análise das respostas relativas à dimensão da improdutividade do humor revelou padrões consistentes de rejeição (84% em ambas as turmas), conquanto com distribuições internas que apontaram para diferentes formas de interpretação e compreensão do fenómeno. Na turma do 10.º ano, observou-se uma maior polarização das respostas, com 48% dos alunos a manifestarem discordância total. Em contraste, a turma do 11.º ano expôs uma distribuição mais equilibrada, com 38% a expressarem discordância total e 46% discordância moderada.

No que se refere à criação de um ambiente favorável, esta dimensão evidenciou os níveis mais elevados de consenso, ao registar 96% de concordância em ambas as turmas. Todavia, a análise da distribuição interna das respostas revelou diferenças interpretativas relevantes. A turma do 10.º ano apresentou uma forte concentração na concordância total (72%), ao passo que a turma do 11.º ano manifestou uma distribuição mais equilibrada entre a concordância total (50%) e a concordância moderada (46%).

A questão da distração revelou-se como a mais complexa e diversificada, ao evidenciar diferentes padrões de percepção entre as turmas. A turma do 11.º ano manifestou uma maior neutralidade, ao indicar uma perspetiva mais cautelosa e ambivalente sobre os potenciais efeitos distrativos do humor. Esta maior prudência pode estar associada ao aumento das pressões escolares e à crescente consciencialização sobre a necessidade da otimização do tempo de aprendizagem. A turma do 10.º ano demonstrou uma maior polarização, com respostas mais distribuídas entre a discordância e a concordância, ao

indicar percepções menos consolidadas sobre esta dimensão, possivelmente devido à menor experiência com as tensões escolares.

Passando às preferências pelos recursos humorísticos, a análise revelou evoluções interessantes nos gostos e expectativas dos discentes. Na turma do 10.º ano, as "histórias engraçadas contadas pelo professor" ocuparam uma posição hegemônica (92%), seguidas pelos "comentários espontâneos" (88%) e pelos "jogos divertidos" (80%). Esta hierarquia permitiu deduzir uma valorização das estratégias narrativas e da autoridade pedagógica, onde o professor assumiu o papel central na criação dos momentos humorísticos. Contrariamente, na turma do 11.º ano, os "jogos divertidos" ascenderam à primeira posição (75%), seguidos pelos "comentários espontâneos" (70%), enquanto as "histórias engraçadas" desceram significativamente para 46%. Esta inversão revela uma evolução para preferências mais interativas e participativas, onde o humor emerge de dinâmicas colaborativas em detrimento de abordagens unidirecionais. Este resultado mostra-se coerente com a prática habitual da turma, que realizava frequentemente jogos interativos com a professora titular, o que pode ter contribuído para uma maior valorização e familiaridade com esse tipo de estratégia.

A consistente valorização dos "comentários espontâneos" nas duas turmas (88% e 70%) confirmou a preferência transversal por modalidades humorísticas genuínas e contextualizadas, que surgiram naturalmente da interação pedagógica.

A "banda desenhada" manifestou-se consistentemente como o recurso menos valorizado (20% no 10.º ano e 8% no 11.º ano), com um declínio acentuado entre as turmas. Esta tendência pode refletir percepções crescentes sobre a inadequação de recursos visuais estáticos face às expectativas de dinamismo e interatividade dos adolescentes contemporâneos.

Os "*memes* e imagens humorísticas" também apresentaram um declínio significativo (52% para 29%), sugerindo que, apesar da sua popularidade na cultura digital juvenil, estes recursos não foram percecionados como adequados no contexto pedagógico formal.

No caso dos dados sobre os impactos mais específicos, principalmente os recolhidos junto da turma do 11.º ano, estes evidenciaram uma conceção multidimensional dos benefícios do humor. O aumento do interesse pelo tema (67%) surgiu como o benefício mais reconhecido, seguido pela dupla função de relaxamento e do estímulo à participação (54% cada). Estes resultados evidenciam que os discentes reconheceram no humor não apenas uma função lúdica, mas igualmente uma ferramenta pedagógica eficaz para promover o processo de aprendizagem. A valorização equilibrada entre o relaxamento e a participação revela uma compreensão sobre a necessidade de equilíbrio entre a descontração e a produtividade escolar, corroborando a literatura especializada que identifica precisamente esta dupla funcionalidade como um dos principais benefícios pedagógicos do humor.

No que concerne aos momentos pedagógicos mais adequados para o uso do humor, verificaram-se diferentes padrões entre as duas turmas. Estes padrões indicaram conceções distintas sobre a funcionalidade temporal deste recurso. Ambas as turmas privilegiaram a "explicação de conteúdos" como momento preferencial (68% no 10.º ano e 75% no 11.º ano). Tal valorização indica uma conceção instrumental do humor, percecionado pelos discentes como uma ferramenta que auxilia na compreensão de conceitos complexos. Contudo, verificaram-se diferenças significativas nas restantes preferências. A opção "qualquer momento, desde que oportuno" apresentou uma valorização contrastante. Esta perspetiva foi valorizada por apenas 44% dos discentes do 10.º ano, contrastando com os 71% da turma do 11.º ano. Inversamente, o "início da aula" foi significativamente mais valorizado pelos discentes do 10.º ano (60%) comparativamente aos do 11.º ano (33%). O "final da aula" apresentou uma discrepância ainda mais acentuada, sendo considerado adequado por 48% dos alunos do 10.º ano, mas apenas por 4% dos do 11.º ano.

Este contraste evidenciou que os discentes do 10.º ano percecionaram o humor como adequado em momentos estruturais específicos da aula (início e final), enquanto os do 11.º ano o conceptualizaram predominantemente como uma ferramenta integrada no processo de ensino-aprendizagem, ao privilegiarem a sua utilização contextual e oportuna em detrimento de momentos predeterminados.

A análise das experiências concretas com o humor em contexto educativo confirmou empiricamente as percepções positivas previamente identificadas, revelando níveis substanciais de impacto benéfico em ambas as turmas. A turma do 10.º ano registou 60% de experiências que facilitaram a aprendizagem, enquanto a turma do 11.º ano apresentou uma percentagem ainda mais elevada (71%). Esta progressão percentual alinha-se com os fundamentos teóricos do humor na educação, que sublinham a sua capacidade de potenciar o compromisso e a retenção de conhecimentos. Os resultados obtidos proporcionam validação empírica às investigações que defendem a eficácia pedagógica do humor, evidenciando que os discentes conseguem identificar e valorizar concretamente os benefícios desta abordagem.

Ambas as turmas evidenciaram consistentemente a eficácia do humor como um elemento de apoio da compreensão e memorização de conteúdos, embora com manifestações ligeiramente diferentes. Na turma do 10.º ano, destacaram-se os testemunhos sobre explicações "de forma engraçada" que permitiram "decorar e perceber" conceitos complexos, bem como a valorização das "histórias que permitem a associação de conteúdos". A turma do 11.º ano corrobora esta dimensão através de relatos específicos sobre a capacidade de "decorar a matéria através de uma piada" e a eficácia das "histórias que os professores contaram" na assimilação de conteúdos. Esta convergência indica que o humor funciona como um mecanismo que estimula a memória, ao criar associações cognitivas estáveis que facilitam tanto a compreensão imediata quanto a recuperação posterior da informação.

As duas turmas reconheceram consistentemente o valor do humor na regulação emocional e na gestão do ambiente de aprendizagem, embora com nuances expressivas distintas. A turma do 10.º ano explicitou esta função através de testemunhos sobre "momentos mais tensos" onde "uma piada ajuda a descontraír" e situações em que "comentários" fazem com que "a sala descontraía". A turma do 11.º ano complementou esta perspetiva, destacando o papel do humor em "situações stressantes" e na criação de um estado mais "descontraído" propício à aprendizagem. Esta concordância evidencia que o humor funciona como um estabilizador emocional transversal,

independentemente da faixa etária, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais favoráveis.

A análise das experiências negativas revelou diversos padrões entre as turmas que merecem uma consideração cuidadosa. A turma do 10.º ano apresentou uma incidência ligeiramente superior de desconforto (8% versus 4%), mas maior diversidade nas tipologias problemáticas identificadas. Enquanto um inquirido da turma do 11.º ano identificou exclusivamente problemas de personalização inadequada, expressos através da referência a um "comentário direto a mim", outros inquiridos da turma do 10.º ano reconheceram tanto as questões relacionadas com a atenção, ilustradas pela observação de que "Os alunos se distraíram completamente", quanto os problemas de adequação contextual, descritos como "Uma piada mal feita, ficando um ambiente um pouco pesado". A diferença nas tipologias de desconforto sublinha a necessidade de parâmetros éticos claros no uso do humor pedagógico, de forma a não comprometer os objetivos curriculares nem a ferir a dignidade dos alunos. A distração identificada no 10.º ano alerta para a dose adequada do humor, de modo a não prejudicar o foco curricular, enquanto o episódio negativo no 11.º ano, relacionado com um "comentário direto", reforça a importância de evitar personalizações que possam constranger. Em suma, a utilização responsável do humor exige que os professores equilibrem a criatividade e o rigor, ao incorporar formação específica que aborde tanto os seus benefícios pedagógicos como os riscos éticos inerentes.

Os resultados relativos à capacidade de memorização e reconhecimento de conteúdos lecionados revelaram dados significativos sobre a eficácia das estratégias humorísticas na retenção das aprendizagens. Esta evidência valida o potencial do humor identificado previamente nos relatos qualitativos dos discentes. Na turma do 10.º ano, os conteúdos efetivamente lecionados nos ciclos de investigação-ação apresentaram taxas de reconhecimento significativas, com o vilancete "*Descalça vai pera a fonte*" de Luís Vaz de Camões a ser identificado por 56% dos alunos e o capítulo CXV da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes por 52% dos inquiridos. Estes valores, superiores ao limiar dos 50%, demonstraram que mais de metade da turma reteve uma memória clara das aprendizagens realizadas. Posto isto, verifica-se um indicador positivo da eficácia das

estratégias pedagógicas implementadas. A semelhança nas taxas de reconhecimento de ambos os conteúdos indica uma consolidação uniforme das aprendizagens, independentemente do gênero literário explorado. Na turma do 11.º ano, os resultados revelaram padrões ainda mais expressivos de retenção dos conteúdos, particularmente notáveis nas atividades que incorporaram elementos lúdicos e humorísticos. Os "Marcadores temporais do passado" alcançaram uma taxa de reconhecimento de 92%, ao evidenciar que a quase totalidade da turma reteve uma memória vívida desta atividade pedagógica. Este resultado sugere que a *gamificação* associada ao humor constitui uma estratégia particularmente eficaz para a consolidação de aprendizagens linguísticas. O "Vídeo humorístico sobre o pretérito indefinido relacionado com futebol" foi identificado por 71% dos discentes, confirmando a eficácia dos recursos audiovisuais humorísticos contextualizados nas referências culturais familiares para os alunos. A temática do futebol, próxima do contexto de alguns alunos da turma, parece ter potenciado a memorização do conteúdo.

Para concluir, refiram-se as propostas finais dos discentes que revelaram uma reflexão sobre a implementação do humor no contexto pedagógico, ao evidenciar que os alunos desenvolveram uma consciência crítica sobre as condições necessárias para a sua eficácia. A semelhança entre as duas turmas na valorização da contextualização e da espontaneidade sugere que os discentes compreenderam intuitivamente os princípios fundamentais de uma utilização responsável do humor. Particularmente significativa foi a capacidade dos alunos do 11.º ano para articularem os princípios éticos e metodológicos mais complexos, como a rejeição de abordagens "forçadas" e o reconhecimento da diversidade individual nas respostas ao humor. Esta consciencialização metacognitiva indica que a experiência com estas estratégias não apenas beneficiou a aprendizagem, mas também desenvolveu competências de pensamento crítico sobre os processos pedagógicos.

Considerações Finais

O relatório final de mestrado, fundamentado numa metodologia de investigação-ação, desenvolveu-se como resposta a uma problemática amplamente observada no contexto escolar do CJD. A crescente distração e falta de atenção dos estudantes durante as aulas, manifestada através de conversas, respostas inadequadas e comportamentos disruptivos comprometeram o ambiente de aprendizagem. Perante esta realidade, que se revelou particularmente visível no período do estágio, delineou-se a necessidade de encontrar estratégias pedagógicas com recurso ao humor que fossem eficazes para combater este fenómeno.

Isto fez com que surgisse a questão central que orientou toda a investigação: "Como contribui o uso estratégico do humor nas aulas de Português e Espanhol para melhorar a motivação dos estudantes, fortalecer as competências socioemocionais e criar um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e respeitoso?". Esta pergunta norteou o desenvolvimento dos três ciclos de investigação-ação, implementados em diferentes turmas e níveis de ensino, permitindo uma análise extensa do impacto do humor enquanto ferramenta pedagógica. Importa reconhecer, desde logo, que este processo se revelou complexo e suscetível a reformulações contínuas, particularmente no que se refere à conceptualização e delimitação das estratégias humorísticas. Durante a planificação das atividades, surgiram dificuldades na distinção entre as práticas efetivamente humorísticas e outras abordagens lúdicas, como a *gamificação*, evidenciando-se uma sobreposição de conceitos que, por vezes, tornou ambígua a categorização de determinadas atividades. Esta dificuldade em estabelecer critérios objetivos para distinguir momentos genuinamente humorísticos de outras estratégias lúdicas constituiu uma limitação metodológica que condicionou tanto as atividades como a análise posterior dos resultados, sublinhando a complexidade inerente à operacionalização do humor no contexto pedagógico.

Os dados recolhidos através dos questionários aplicados patentearam resultados consistentemente positivos ao demonstrarem o contributo do uso estratégico do humor no contexto educativo. No que concerne à motivação dos estudantes, os resultados

indicaram uma percepção amplamente favorável, visto que os alunos consideraram o humor apropriado para a aprendizagem. Além disso, vários alunos relataram experiências concretas nas quais o humor facilitou significativamente a sua aprendizagem ao descreverem situações onde contribuiu para a compreensão e memorização dos conteúdos, conforme ilustrado pelos testemunhos dos próprios. Reconhece-se, contudo, que a recolha destes dados apresentou algumas limitações que importa esclarecer. A melhoria do ambiente de aula foi essencialmente aferida através da observação direta da participação dos alunos e de episódios de interação mais espontânea durante as atividades, complementados pelas respostas aos questionários aplicados. No entanto, a ausência de instrumentos de medição mais precisos limitou o rigor das conclusões apresentadas. Esta lacuna metodológica aponta para a necessidade de, em investigações futuras, desenvolver ferramentas de recolha de dados mais metódicas. Uma vez concluída a formação inicial, prevê-se aprofundar esta linha de investigação através da implementação de protocolos de observação mais detalhados, da aplicação de questionários pré e pós-intervenção e do desenvolvimento de critérios mais objetivos para a categorização das estratégias humorísticas, permitindo assim uma análise mais fundamentada do impacto real destas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao fortalecimento das competências socioemocionais, os resultados evidenciaram o papel fundamental do humor na gestão emocional e na criação de vínculos positivos entre o professor e os alunos. Os discentes valorizaram particularmente a capacidade do humor para reduzir a ansiedade e promover um estado emocional mais equilibrado. Esta dimensão revelou-se crucial para o desenvolvimento da autoconfiança e da participação dos estudantes.

Estas evidências empíricas corroboram a perspetiva defendida por Alonso García (2005), segundo o qual

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. El humor, por último, crea empatía entre los miembros del grupo (p. 125)

Contudo, esta investigação também identificou a importância crucial do uso adequado e contextualizado do humor. Observou-se que, quando o humor se desvia dos objetivos curriculares ou não é devidamente enquadrado pedagogicamente, pode comprometer a eficácia da aprendizagem. Esta situação foi particularmente evidente durante a apresentação dos *sketches* humorísticos no terceiro ciclo superviso de Espanhol, onde alguns discentes se dispersaram dos objetivos da tarefa, revelando que o recurso ao humor pode interferir negativamente quando não é criteriosamente orientado. Adicionalmente, é fundamental considerar que o humor inadequado, que ofenda ou desrespeite qualquer membro da comunidade educativa, pode ter efeitos contraproducentes, criando divisões e prejudicando o ambiente de confiança necessário à aprendizagem.

É similarmente fundamental reconhecer que, embora os resultados desta investigação tenham demonstrado a eficácia do humor como estratégia pedagógica, a sua implementação sistemática enfrenta constrangimentos práticos significativos no contexto educativo real. A aplicação destas estratégias humorísticas beneficiou, neste caso, do contexto específico de estágio, que proporcionou uma maior flexibilidade para experimentar estas abordagens. Não obstante, na prática pedagógica quotidiana, os docentes confrontam-se frequentemente com pressões relacionadas com o cumprimento rigoroso dos programas curriculares, a gestão de extensos conteúdos em períodos letivos limitados e a necessidade de preparar os estudantes para avaliações. Estes fatores podem restringir o tempo disponível para integrar o humor de forma consistente. Esta reflexão crítica reconhece que nem todas as aulas permitem uma incorporação equilibrada do humor, particularmente quando a densidade dos conteúdos ou os próprios momentos de avaliação exigem abordagens mais diretas e focadas.

Por outro lado, é de destacar que o Colégio demonstrou sempre uma abertura excecional para a implementação deste projeto, proporcionando todas as condições necessárias para a aplicação das estratégias com recurso ao humor nas aulas dos

professores cooperantes e revelando um genuíno interesse pedagógico pela inovação educativa. Torna-se, portanto, essencial que os educadores desenvolvam competências para identificar os momentos e os contextos mais apropriados para utilizar o humor, equilibrando criteriosamente os benefícios pedagógicos desta estratégia com as exigências estruturais do sistema educativo.

Em suma, este estudo sugere que o uso estratégico do humor pode constituir uma ferramenta pedagógica relevante no contexto educativo, tendo os dados recolhidos apontado para os efeitos positivos na dinâmica de sala de aula das turmas observadas. Os resultados indicaram que, quando implementado de forma consciente, contextualizada e alinhada com os objetivos pedagógicos, o humor parece contribuir para combater a distração e promover um ambiente de aprendizagem mais motivador. Estas observações tendem a convergir com a literatura académica que refere os potenciais benefícios do humor adequadamente utilizado, nomeadamente no auxílio da compreensão dos conteúdos, no desenvolvimento das competências socioemocionais e na criação de ambientes de aprendizagem mais positivos. Não obstante, importa salientar que os resultados aqui apresentados se circunscrevem às turmas estudadas e ao contexto específico desta investigação, não permitindo generalizações mais amplas sobre a eficácia universal destas estratégias.

Torna-se imperativo, portanto, continuar a investigação sobre o uso do humor em contextos educativos, reconhecendo que cada ambiente de aprendizagem apresenta as suas especificidades e que as dinâmicas pedagógicas estão em constante evolução. Os contextos educacionais são heterogêneos e as necessidades dos estudantes transformam-se com as mudanças geracionais, tecnológicas e socioculturais, exigindo uma adaptação contínua das estratégias humorísticas para manter a sua eficácia. É fundamental desenvolver mais estudos que explorem a aplicabilidade do humor em diferentes disciplinas, níveis de ensino e culturas pedagógicas, bem como investigar os fatores que determinam o sucesso ou insucesso desta estratégia em contextos específicos.

Esta investigação contínua permitirá não só aprofundar a compreensão sobre os mecanismos pelos quais o humor facilita a aprendizagem, mas também desenvolver

diretrizes mais precisas para a sua implementação responsável e eficaz. Este trabalho contribui para o crescente corpo de evidências que posicionam o humor como uma estratégia fundamentada científica e pedagogicamente valiosa ao acreditar que esta ferramenta serve verdadeiramente o propósito de aprimorar e não de comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Akimbekov, N. S., & Razzaque, M. S. (2021). *Laughter therapy: A humor-induced hormonal intervention to reduce stress and anxiety*. Current Research in Physiology, 4, 135-138. <https://doi.org/10.1016/j.crphys.2021.04.002>

Alonso García, P. J. (2005). *Riendo se entiende la gente: El humor en la clase de ELE*. In F. J. Labrador (Ed.), Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (pp. 124–132). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf

Alonso Abal, M., & Moreno Santiago, P. (2013). *El humor en el aula de ELE: Una propuesta didáctica*. Orán, Revista de Lengua y Literatura. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2_013/21_alonso-moreno.pdf

Andrade, L. M., & Rauen, F. J. (2017). *O humor no ensino de línguas*. Letras de Hoje, 52(3), 351–360. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29368>

Aristóteles. (2011). *Poética* (4.ª ed.; Trad. Ana Maria Valente). Gulbenkian. (Obra original publicada ca. 335 a.C.)

Askildson, L. (2005). *Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice*. The Journal of Second Language Acquisition and Teaching (JSLAT), 12, 45–61. <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21286/20865>

Attardo, S. (2017). *Humor in language*. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. Oxford University

Press. <https://web.stanford.edu/class/linguist197a/attardehumorinlanguage.pdf>

Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. Youngstown State University. <https://doi.org/10.1515/9783110887969>

Bergson, H. (1983). *O riso: Ensaio sobre a significação do cômico* (N. C. Caixeiro, Trad., 2ª ed.). Zahar Editores. <https://cirurgioesdaalegria.org.br/storage/app/uploads/public/5c4/85e/491/5c485e491cbc8055860610.pdf>

Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques in teaching and assessment (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003445197>

Berk, R. A. (2007). *Humor as an instructional defibrillator*. Journal of Health Administration Education, 24(2), 97–116. https://www.ronberk.com/articles/2007_humor.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press. <https://www.asu.edu.bh/wp-content/uploads/2024/12/2-Becoming-Critical-Education-Knowledge-and-Action.pdf>

Carvalho, Â. (2009). *Contributos do humor na aula de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira*. [Livro de Atas de Conferência Internacional], <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18434/2/Comunicaoescrita000079871.pdf>

Colégio Júlio Dinis (2022). *Estratégia de internacionalização do Colégio Júlio Dinis*. <https://www.colegiojuliodinis.pt/assets/g21-1-estrat%C3%A9gia-de-internacionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Colégio Júlio Dinis. (2025). *História*. <https://www.cjd.pt/sobre-nos/historia/>

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_vol_umen-complementario.pdf

Derakhshan, K. (2016). *Revitalizing language classes through humor*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232, 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.005>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Espanhol – 11.º ano, formação específica – iniciação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_esp_inici.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 10.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Fernandes, A. P. (2017). *O humor no ensino de línguas: uma revisão teórica*. Letras de Hoje, 33(3). <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29368>

Fernández-Poncela, A. M. (2012). *'Riéndose aprende la gente'*. *Humor, salud y enseñanza aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(8), 51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032003>

Fernández Solís, J. D. (2003). *El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas*. Pulso, 26, 143-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=499176>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Jáuregui Narváez, E., & Fernández Solís, J. D. (2009). *Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23,3), 203–215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066011>

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Medeiros, M. M. (2010). *A instrução pelo riso em Santo Agostinho*. Acta Scientiarum. Education, 32(2), 185-191. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864779.pdf>

Natividade, M. M. C. da. (2019). *O humor é uma coisa séria: Contributos do humor para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/124303>

Ruch, W., Attardo, S., & Schmidt, L. (1993). *Toward an Empirical Verification of the General Theory of Verbal Humor*. Humor: International Journal of Humor Research, 26. https://www.researchgate.net/publication/240750823_Toward_an_Empirical_Verification_of_the_General_Theory_of_Verbal_Humor

Sánchez Carretero, C. (1997). *El aprendizaje de lenguas a través del humor*. Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 9, 141–

148. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/912/El%20Aprendizaje%20de%20Lenguas%20a%20trav%C3%A9s%20del%20Humor.pdf?sequence=1>

Silva, M. F. (2015). *Aristófanes e a arte de construir o cómico*. *Kléos*, 19, 49-81. <https://www.pragma.ifcs.ufri.br/kleos/K19/K19-MariaSilva.pdf>

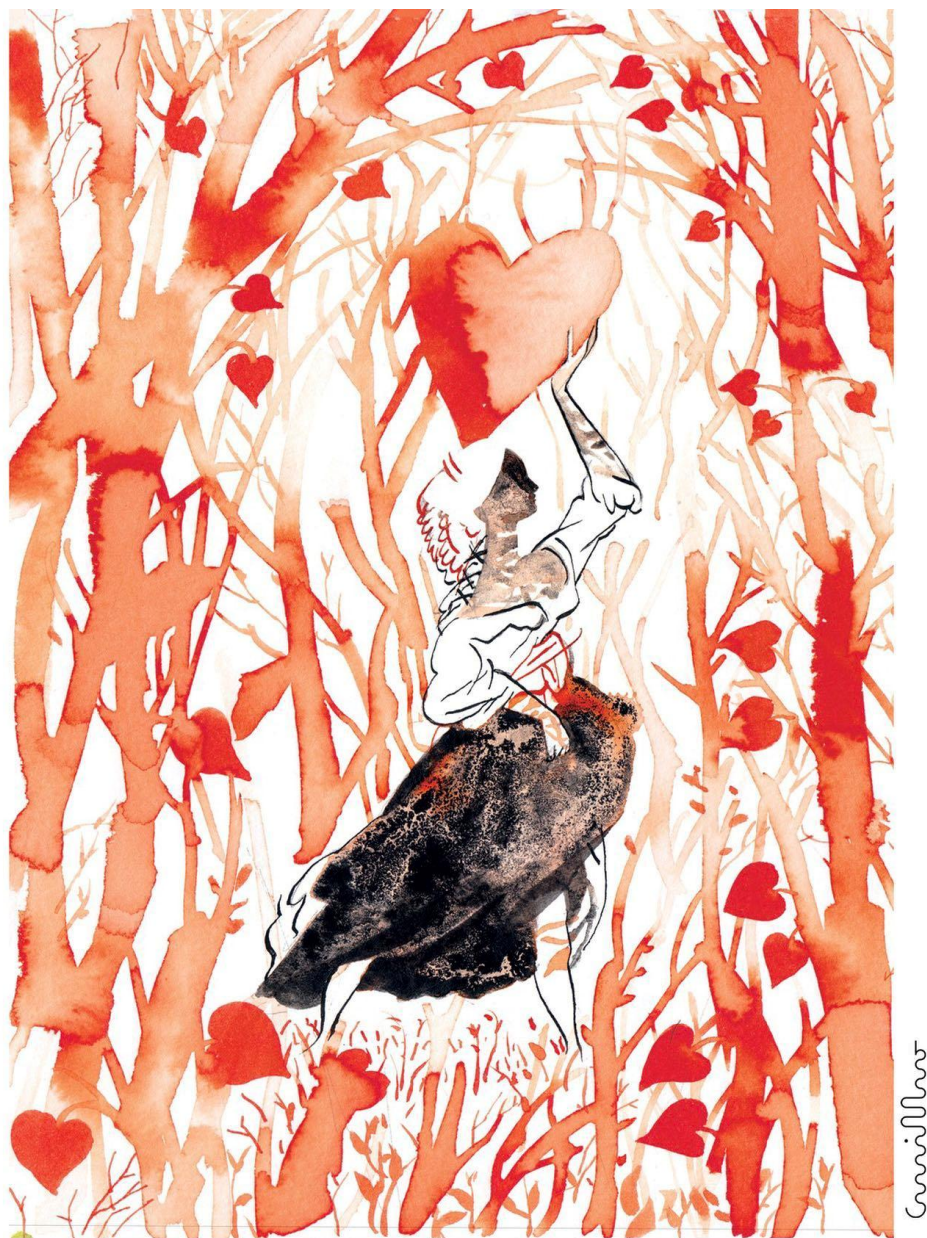
Vasconcelos, S. I. C. C. de, & Dellai, É. M. (2021). *O humor como estratégia pedagógica: Um breve balanço*. *Revista Letras Raras*, 10(4), 181–203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8408955>

Yim, J. (2016). *Therapeutic benefits of laughter in mental health: A theoretical review*. *Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 239(3), 243-249. <https://doi.org/10.1620/tjem.239.243>

Anexos

Anexo 1

Ilustração *Descalça vai pera a fonte* de André Carrilho



Apêndices

Apêndice 1

Bloco do Capítulo CXV

Crónica de D. João I Capítulo CXV



Capítulo CXV

Per que guisa¹ estava a cidade corregida² pera se defender,
quando el-Rei de Castela pôs cerco sobr'ela.

1

Nem uñ falamento³ deve mais vizinho seer deste capitulo
que havees ouvido, que poemos logo aqui brevemente de que
guisa estava a cidade, jazendo el-Rei de Castela sobr'ela; e per que
modo poinha em si guarda o Meestre, e as gentes que dentro eram,
5 por nom receber dano de seus ãmigos; e o esforço e fouteza⁴ que
contra eles mostravom, em quanto assi esteve cercada.

Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom
a viinda del-Rei de Castela, e esperarom seu grande e poderoso
cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais
10 mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come
quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e
batees⁵, depois que Santarem esteve por Castela, e dali tragiam
muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de
que fizeram grande açalmamento⁶; e colherom-se dentro aa cidade
15 muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tiinham;
e doutras pessoas da comarca d'arredor, aqueles a que prougue⁷
de o fazer; e deles passaram o Tejo com seus gaados e bestas e o
que levar poderom, e se foram contra Setuval, e pera Palmela;
outros ficarom na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve
20 que poserom todo o seu, e ficarom nas vilas que por Castela
tomarom voz⁸.

Os muros todos da cidade nom haviam mingua de boom
reparamento⁹; e em seteenta e sete torres que ela teem a redor de
si, foram feitos fortes caramanchões¹⁰ de madeira, os quaes eram

A reter:

¹ maneira.² preparada.³ palavras, discurso.⁴ coragem.⁵ pequenos barcos.⁶ abastecimento.⁷ agradou.⁸ tomaram partido.⁹ reparação.¹⁰ cobertura.

25 bem fornecidos d'escudos e lanças e dardos e beestas de
tomo¹¹, e doutras maneiras com grande avondança de muitos
viratões¹².

Havia mais em estas torres muitas lanças d'armas e
bacinetes¹³, e doutras armaduras, que reluziam tantas que bem
30 mostrava cada ũa torre per si que abastante era pera se
defender. Em muitas delas estavom troços¹⁴ bem acompanhados
de pedras, e bandeiras de sam Jorge, e das armas do reino e da
cidade, e doutros alguís senhores e capitães que as poinham
nas torres que lhes eram encomendadas¹⁵.

35 E ordenou o Meestre com as gentes da cidade que fosse
repartida a guarda dos muros pelos fidalgos e cidadãos
honrados; aos quaes derom certas quadrilhas¹⁶ e beesteiros e
homões d'armas pera ajuda de cada uũ guardar bem a sua. Em
cada quadrilha havia uũ sino pera repicar quando tal cousa
40 vissem, e como cada uũ ouvia o sino da sua quadrilha, logo todos
rijamente corriam pera ela; por quanto aas vezes os que tiinham
cárrego¹⁷ das torres viinham espaçar¹⁸ pela cidade, e leixavom-
nas encomendadas a homões de que muito fiavom; outras vezes
nom ficavom em elas senom as atalaias¹⁹; mas como davom aa
45 campãa²⁰, logo os muros eram cheos, e muita gente fora.

E nom soamente os que eram assiinados em cada logar
pera defensom, mas ainda as outras gentes da cidade, ouvindo
repicar na See, e nas outras torres, avivavom-se os corações
deles; e os mesteiraes dando folgança a seus officios, logo todos
50 com armas corriam rijamente pera u diziam que os Castelãos
mostravom de viinr. Ali viriees os muros cheos de gentes, com

A reter:

¹¹ armas de arremesso.

¹² setas grandes.

¹³ proteção da cabeça.

¹⁴ catapultas.

¹⁵ confinadas à sua guarda.

¹⁶ locais da muralha onde estavam os vigias.

¹⁷ cargo.

¹⁸ esparecer, descansar.

¹⁹ sentinelas.

²⁰ davam o sinal de alarme.

muitas trombetas e braados e apupos esgremindo espadas e lanças e semelhantes armas, mostrando fouteza²¹ contra seus ãmigos.

55 Nom curavom entom do texto que diz "Que mais ajuda a igreja o reino com suas orações, que os cavaleiros com as armas"; nom se guardava ali a degratal²²: "Clerici arma portantes²³", aos quaes segundo dereito nom convem de tomar armas, posto que seja pera defensom da terra; mas clerigos e frades, especialmente da

60 Trindade, logo eram nos muros, com as melhores que haver podiam. Cada uũs de noite velavom suas torres; e os das quadrilhas roldavom todo o muro e torres, dũa quadrilha ataa outra; e outras sobre-roldas andavom pelos muros, ùas indo e outras viindo.

65 E nom embargando²⁴ todo isto, o Meestre que sobre todos tiinha especial cuidado da guarda e governança da cidade, dando seu corpo a mui breve sono, requeria²⁵ per muitas vezes de noite os muros e torres com tochas acesas ante si, bem acompanhado de muitos que sempre consigo levava. Nom havia i neuũs revees

70 dos que haviam de velar, nem tal a que esquecesse cousa do que lhe fosse encomendado; mas todos muito prestes a fazer o que lhe mandavom, de guisa que, a todo boom regimento que o Meestre ordenava, nom minguava avondança de trigosos executores.

75 De triinta e oito portas que hã na cidade, as doze eram todo o dia abertas, encomendadas a boõs homẽes d'armas que tiinham cuidado de as guardar; pelas quaes neũa pessoa, que muito conhecida nom fosse, havia d'entrar nem sair, sem primeiro saber em certo por que razom ia ou viinha; e ali atrevessavom paos com tavaoado pera dormir os que tal cuidado tiinham, por de noite seerem

80 deles acompanhadas²⁶, e neuũ malicioso seer atrevido de cometer neuũ erro.

E dalgũas portas tiinham certas pessoas de noite as chaves, por razom dos batees que taes horas iam e viinham d'aalem com

A reter:

²¹ coragem.

²² decreto papal.

²³ "os religiosos portadores de armas".

²⁴ sendo suficiente.

²⁵ percorria.

²⁶ vigiadas.

trigo e outros mantiimentos, segundo leedes em seu lugar; outras
 85 chaves apanhava uñ homem cada noite de que o Meestre muito
 fiava, e veendo primeiro como as portas ficavom fechadas, lhas
 levava todas aos Paaços onde pousava. Acerca da porta de Santa
 Caterina da parte do arreal per onde mais acostumavom sair aa
 escaramuça, estava sempre ãa casa prestes, com camas e ovos e
 90 estopas, e lenções velhos pera romper; e celorgiam²⁷, e triaga²⁸, e
 outras necessarias cousas pera pensamento²⁹ dos feridos quando
 tomavom das escaramuças.

Na ribeira havia feitas duas grandes e fortes estacadas³⁰ de
 grossos e valentes paos, que o Meestre mandara fazer ante que el-
 95 Rei de Castela vesse, por defender o combato da ribeira; e eram
 feitas des onde o mar mais longe espraia ataa terra junto com a
 cidade. E ãa foi caminho de Santos, a fundo da torre da atalaia
 contra aquela parte, onde entendeo que el-Rei poeria seu arreal³¹;
 outra fizeram no outro cabo da cidade junto com o muro dos fornos
 100 da cal contra o moesteiro de Santa Clara; as quaes eram
 d'estacadas dobradas e assi bastas³², que neuñ de cavalo podia
 passar per elas, e tam pouco os homeẽs de pee sem primeiro
 sobindo per cima da altura dos paos, que lhe seeria grave cousa de
 fazer; e antre as ordeẽs³³ das dobradas estacas havia espaço sem
 105 pedra deitada, em que uñ batel podesse caber sem remos, postos
 através, se comprisse de se ali colher.

Nom leixavom os da cidade, por seerem assi cercados, de fazer
 a barvacãa³⁴ d'arredor do muro da parte do arreal, des a porta de
 Santa Caterina, ataa torre d'Alvoro Paaez, que nom era ainda feita,
 110 que seeriam dous tiros de besta; e as moças sem neuñ medo,
 apanhando pedra pelas herdades, cantavom altas vozes dizendo:

A reter:

²⁷ cirurgião.

²⁸ remédio.

²⁹ tratamento.

³⁰ cerca de estacas.

³¹ acampamento.

³² resistentes.

³³ fileiras.

³⁴ muro exterior.

- Esta é Lixboa prezada,
mirá-la e leixá-la.
Se quiserdes carneiro,
115 qual derom ao Andeiro;
se quiserdes cabrito,
qual derom ao Bispo,
- e outras razões semelhantes. E quando os ãmigos os torvar³⁵
120 queriam, eram postos em aquel cuidado em que foram os filhos de
Israel, quando Rei Serges³⁶, filho de Rei Dario, deu lecença ao
profeta Neemias que refezesse os muros de Jerusalem; que
guerreados pelos vezinhos d'arredor, que os nom alçassem, com
125 ãa mão poinham a pedra, e na outra tiinham a espada pera se
defender; e os Portugueeses fazendo tal obra, tiinham as armas
junto consigo, com que se defendiam dos ãmigos quando se
trabalhavom de os embargar³⁷, que a nom fizessem.
- As outras cousas que pertenciam ao regimento da cidade,
todas eram postas em boa e igual ordenança³⁸; i nom havia nêuũ
130 que com outro levantasse arroido nem lhe empeece³⁹ per
talentosos⁴⁰ excessos, mas todos usavom d'amigavel concordia,
acompanhada de proveito comuũ.
- Ó que fremosa cousa era de veer! Uũ tam alto e poderoso
senhor como el-Rei de Castela, com tanta multidom de gentes assi
135 per mar come per terra, postas em tam grande e boa ordenança,
teer cercada tam nobre cidade! E ela assi guarnecida contra ele de
gentes e d'armas com taes avisamentos⁴¹ por sua guarda e
defensom! Em tanto que diziam os que o virom, que tam fremoso
cerco de cidade nom era em memoria d'homeẽs que fosse visto de
140 mui longos anos atá aquel tempo.

A reter:

Teresa Amado (apres. crítica), *Crónica de D. João I de Fernão Lopes*, Lisboa,
Editorial Comunicação, 2.ª edição, 1992, pp. 170-176.

³⁵ incomodar.

³⁶ Xerxes, rei da Pérsia.

³⁷ impedir.

³⁸ ordem.

³⁹ criasse problemas.

⁴⁰ propositados.

⁴¹ preparativos.

Apêndice 2

Apresentação PowerPoint

Ano letivo: 2024/2025
10.º ano

Crónica de D. João I
Fernão Lopes
Capítulo CXV

 Professora Estagiária: Beatriz Medeiros

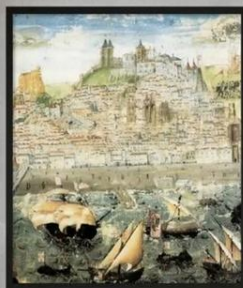
Sumário

- Retoma da contextualização histórica e do conteúdo do capítulo XI da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes.
- Leitura, análise e interpretação da obra em estudo.
- Realização de uma atividade lúdico-pedagógica sobre o conteúdo do capítulo.

Crónica D. João I – Capítulo CXV



**CRÓNICA DE
D. JOÃO I**
De Fernão Lopes



Detalhe do Castelo de São Jorge e das muralhas de Lisboa durante o cerco castelhano de 1384. Iluminação de Duarte Galvão.



Capítulo CXV

Per que guisa estava a cidade corregida pera se defender,
quando el-Rei de Castela pôs cerco sobr'ela.

Nem uñ falamento deve mais vizinho seer deste capitulo que havees ouvido, que poermos logo aqui brevemente de que guisa estava a cidade, jazendo el-Rei de Castela sobr'ela; e per que modo poinha em si guarda o Meestre, e as gentes que dentro eram, por nom receber dano de seus ãmigos; e o esforço e fouteza que contra eles mostravom, em quanto assi esteve cercada.

Capítulo CXV

Per que guisa estava a cidade corregida pera se defender,
quando el-Rei de Castela pôs cerco sobr'ela.

Organização
da estrutura
interna do
capítulo

Nem uñ **falamento** deve mais vizinho seer deste capitulo que havees ouvido, que **poermos logo aqui brevemente de que guisa estava a cidade, jazendo el-Rei de Castela sobr'ela**; e per que modo poinha em si guarda o **Meestre**, e **as gentes que dentro eram**, por nom receber dano de seus ãmigos; e **o esforço e fouteza que contra eles mostravom**, em quanto assi esteve cercada.

Ator
individual

Atores
coletivos

Enaltecimento das
qualidades dos
portugueses

Capítulo CXV

Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperarom seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e batees, depois que Santarem esteve por Castela, e dali trariam muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de que fezerom grande açalmamento; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tiinham; e doutras pessoas da comarca d'arredor, aqueles a que prougue de o fazer; e deles passarom o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se forom contra Setuval, e pera Palmela; outros ficarom na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom todo o seu, e ficarom nas vilas que por Castela tomarom voz.

Capítulo CXV

quando

Contraste entre a fraqueza e o poderoso cerco. Escassez de pessoas, mecanismos contra um exército completamente preparado.

Onde sabe que **como** o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperarom seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, **assi** de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas **liziras em** barcas e **batees**, depois que Santarem esteve por Castela, e dali trariam muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de que fezerom grande **açalmamento**; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tinham; e doutras pessoas da comarca d'arredor, aqueles a que **prougue** de o fazer; e deles passarom o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se forom contra Setuval, e pera Palmela; outros ficarom na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom **todo o seu**, e ficarom nas vilas que por Castela **tomarom voz**.

tanto

Lezírias (terreno plano, situado nas margens de um rio)

Tudo o que tinham

Capítulo CXV

Preparativos para o cerco

- recolher mantimentos
- salgar carne transportada por barco do exterior da cidade
- recolherem-se as famílias na cidade

Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperaram seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e batees, depois que Santarem esteve por Castela, e dali tragiã muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de que fizeram grande açalmamento; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tinham; e doutras pessoas da comarca d'arredor, aqueles a que prougue de o fazer; e deles passaram o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se forom contra Setuval, e pera Palmela; outros ficaram na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom todo o seu, e ficarom nas vilas que por Castela tomarom voz.

A consciência de que o cerco ia ser demorado e que era necessário levar mantimentos para a cidade. Dependia muito da boa vontade das pessoas. O Mestre não as obrigou a nada.

Capítulo CXV

Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperaram seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e batees, depois que Santarem esteve por Castela, e dali tragiã muitos gaados mortos que salgavam em tinas, e outras cousas de que fizeram grande açalmamento; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tinham; e doutras pessoas da comarca d'arredor, aqueles a que prougue de o fazer; e deles passaram o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se forom contra Setuval, e pera Palmela; outros ficaram na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom todo o seu, e ficarom nas vilas que por Castela tomarom voz.

Depois de os castelhanos terem passado por Santarém



Reações diversas das pessoas:

- as famílias recolhem-se na cidade
- pessoas dos arredores também se recolhem
- outras vão para Setúbal e Palmela
- outros ficam do lado dos castelhanos

Preocupação do cronista com a verdade histórica

Capítulo CXV

O Mestre **ordenou** que fossem tomadas medidas militares para proteger a cidade, nomeadamente, através de:

Os muros todos da cidade nom haviam mingua de boom **reparamento**; e em seteenta e sete torres que ela teem a redor de si, foram feitos **fortes caramanchões** de madeira, os quaes eram bem fornecidos d'escudos e lanças e dardos e beestas de **torno**, e doutras maneiras com grande avondança de muitos **viratões**.

Havia mais em estas torres muitas lanças d'armas e **bacinetes**, e doutras armaduras, que reluziam tantas que bem mostrava cada ùa torre per si que abastante era pera se defender. Em muitas delas estavom **troços** bem acompanhados de pedras, e bandeiras de sam Jorge, e das armas do reino e da cidade, e doutros alguís senhores e capitães que as poinham nas torres que lhes eram **encomendadas**.

Campo semântico de guerra.

Muitos pormenores descritivos: referência ao número de torres.

As muralhas da cidade apresentavam-se bem apetrechadas de equipamento bélico.

Capítulo CXV

Homens importantes, na maioria burgueses abastados.

E ordenou o Meestre com as gentes da cidade que fosse repartida a guarda dos muros pelos fidalgos e cidadãos **honrados**; aos quaes derom certas **quadrilhas** e beesteiros e homêes d'armas pera ajuda de cada uñ guardar bem a sua. Em cada quadrilha havia uñ sino pera repicar quando tal cousa vissem, e como cada uñ ouvia o sino da sua quadrilha, logo todos **rijamente** corriam pera ela; por quanto aas vezes, os que tiinham **cárrego** das torres vinham **espaçar** pela cidade, e leixavom-nas encomendadas a homêes **de que muito fiavom**; outras vezes nom ficavom em elas senom as **atalaias**; mas como **davom aa campãa**, logo os muros eram cheos, e muita gente fora.

E nom soamente os que eram **assiinados** em cada logar pera defensom, mas ainda as outras gentes da cidade, ouvindo repicar na See, e nas outras torres, avivavom-se os corações deles; e os mesteiraes dando folgança a seus officios, logo todos com armas corriam rijamente pera u diziam que os Castelãos mostravam de viinr. Ali viriees os muros cheos de gentes, com muitas trombetas e braados e apupos esgremindo espadas e lanças e semelhantes armas, mostrando **fouteza** contra seus êmigos.

A persistência dos que defendiam a cidade. Sempre que os vigias ouviam tocar o sino, dirigiam-se rapidamente para a secção da muralha cuja proteção lhes estava atribuída.

rapidamente

Em quem confiavam muito

Capítulo CXV

E ordenou o Meestre com as gentes da cidade que fosse repartida a guarda dos muros pelos **fidalgos e cidadãos honrados**; aos quaes derom certas **quadrilhas** e **beesteiros e homens d'armas** pera ajuda de cada uñ guardar bem a sua. Em cada quadrilha havia uñ sino pera repicar quando tal cousa vissem, e como cada uñ ouvia o sino da sua quadrilha, logo todos **rijamente** corriam pera ela; por quanto aas vezes, os que tiinham **cárrego** das torres vinham **espaçar** pela cidade, e leixavom-nas encomendadas a **homões de que muito fiavom**; outras vezes nom ficavom em elas senom as **atalaias**; mas como davom aa campãa, logo os muros eram cheos, e muita gente fora.

E nom soamente os que eram **assiinados** em cada logar pera defensom, mas ainda as outras **gentes da cidade**, ouvindo repicar na See, e nas outras torres, avivavom-se os corações deles; e os **mesteiracs** dando folgança a seus officios, logo todos com armas corriam rijamente pera u diziam que os Castelãos mostravam de viinr. Ali viriees os muros cheos de gentes, com muitas trombetas e braados e apupos esgremindo espadas e lanças e semelhantes armas, mostrando **fouteza** contra seus ãmigos.

A defesa da cidade era partilhada por todas as classes sociais: participavam nobres, o povo e o clero.

Artífices, indivíduos que têm um trabalho manual

Capítulo CXV

Nom curavom entom do texto que diz “Que mais ajuda a egreja o reino com suas orações, que os cavaleiros com as armas”; nom se guardava ali a **degratal**: “Clerici arma **portantes**”, aos quaes segundo dereito nom convem de tomar armas, posto que seja pera defensom da terra; mas **clerigos e frades**, especialmente da Trindade, logo eram nos muros, com as **melhores** que haver podiam. Cada uñs de noite velavom suas torres; e os das quadrilhas roldavom todo o muro e torres dũa quadrilha ataa outra; e outras sobre-roldas andavom pelos muros, ãas indo e outras viindo

Subentende-se como “as melhores armas”.

Capítulo CXV

Capacidade de liderança do Mestre:

- Dormia pouco, percorrendo durante a noite a muralha;
- Via todas as suas ordens serem cumpridas de forma diligente.

E nom embargando todo isto, o Meestre que sobre todos tiinha especial cuidado da guarda e governança da cidade, dando seu corpo a mui breve sono, requeria per muitas vezes de noite os muros e torres com tochas acesas ante si, bem acompanhado de muitos que sempre consigo levava. Nom havia i neuïs reves dos que haviam de velar, nem tal a que esquecesse cousa do que lhe fosse encomendado, mas todos muito prestes a fazer o que lhe mandavam, de guisa que, a todo boom regimento que o Meestre ordenava, nom minguava avondança de trigosos executores.

rápidos

Rebeldes:
soldados que
faltassem à
chamada

De trinta e oito portas que há na cidade, as doze eram todo o dia abertas, encomendadas a boôs homêes d'armas que tiinhm cuidado de as guardar; pelas quaes neũa pessoa, que muito conhecida nom fosse, havia d'entrar nem sair, sem primeiro saber em certo por que razom ia ou viinha; e ali atreessavam paos com tavoado pera dormir os que tal cuidado tiinhm, por de noite seerem deles acompanhadas, e neuï malicioso seer atrevido de cometer neuï erro.

As trinta e oito portas da cidade eram defendidas por homens cuidadosos e estavam sempre abertas.

Capítulo CXV

As chaves de algumas portas estavam ao cargo de certas pessoas para que de noite pudessem abrir para recolher o trigo e outros mantimentos trazidos pelos batéis; as outras chaves eram entregues a homens de confiança do Mestre.

E dalgũas portas tiinhm certas pessoas de noite as chaves, por razom dos batees que taes horas iam e viinhm d'aalem com trigo e outros mantiimentos, segundo leedes em seu logar; outras chaves apanhava uï homem cada noite de que o Meestre muito fiava, e veendo primeiro como as portas ficavam fechadas, lhas levava todas aos Paaços onde pousava. Acerca da porta de Santa Caterina da parte do arreal per onde mais acostumavam sair aa escaramuça, estava sempre ãa casa prestes, com camas e ovos e estopas, e lenções velhos pera romper; e celorgiam, e triaga, e outras necessarias cousas pera pensamento dos feridos quando tornavam das escaramuças.

combates

acampamento

Capítulo CXV

A porta de Santa Catarina era a que ficava mais próxima do acampamento castelhano e por isso era aí que havia mais combates. Havia uma casa que funcionava como hospital.

E dalgũas portas tiinham certas pessoas de noite as chaves, por razom dos batees que taes horas iam e viinham d'aalem com trigo e outros mantiimentos, segundo leedes em seu logar; outras chaves apanhava uũ homem cada noite de que o Meestre muito fiava, e veendo primeiro como as portas ficavom fechadas, lhas levava todas aos Paaços onde pousava. Acerca da porta de Santa Caterina da parte do arreal per onde mais acostumavom sair aa escaramuça, estava sempre ãa casa prestes, com camas e ovos e estopas, e lenções velhos pera romper; e celorgiam , e triaga , e outras necessarias cousas pera pensamento dos feridos quando tornavom das escaramuças.

Havia um local para o tratamento dos feridos. Tinha que haver condições para recuperar aqueles que se feriam.

Capítulo CXV

Margem do rio

Na **ribeira** havia feitas duas grandes e fortes **estacadas** de grossos e valentes paos, que o Meestre mandara fazer ante que el-Rei de Castela vesse, por defender o combato da ribeira; e eram feitas des onde o mar mais longe espraia ataa terra junto com a cidade. E ãa foi caminho de Santos, a fundo da torre da atalaia contra aquela parte, onde entendeo que el-Rei poeria seu arreal; outra fezerom no outro cabo da cidade junto com o muro dos fornos da cal contra o moesteiro de Santa Clara; as quaes eram d'estacadas dobradas e assi **bastas** , que neuũ de cavalo podia passar per elas, e tam pouco os homeẽs de pee sem primeiro sobindo per cima da altura dos paos, que lhe seeria grave cousa de fazer; e antre as **ordeẽs** das dobradas estacas havia espaço sem pedra deitada, em que uũ batel podesse caber sem remos, postos através, se **comprisse** de se ali colher.

Junto ao Mosteiro de Santa Clara, os castelhanos tinham facilidade em entrar na cidade.

Só com areia.

Se fosse necessário

Capítulo CXV

Muro exterior à muralha do castelo

Nom leixavom os da cidade, por seerem assi cercados, de fazer a **barvacã** d'arredor do muro da parte do arreal, des a porta de Santa Caterina ataa torre d'Alvoro Peaez, que nom era ainda feita, que **seeriam dous tiros de besta**; e as moças sem neuũ medo, apanhando pedra pelas herdades, cantavom altas vozes dizendo:

Esta he Lixboa prezada,
mirá-la e leixá-la.
Se quiserdes carneiro,
qual derom ao Andeiro;
se quiserdes cabrito,
qual derom ao Bispo,

Referem-se às mortes do conde Andeiro e do bispo de Lisboa, acusado de traição pelos populares. A cantiga é uma provocação aos castelhanos.

À distância de dois tiros de besta

Capítulo CXV

O narrador estabelece uma comparação entre os portugueses, que tão bem defendem a sua cidade (constroem o muro ao mesmo tempo que defendem a cidade), e os filhos de Israel, que fizeram o mesmo.

e outras razões semelhantes. E quando os ãmigos os **torvar** queriam, eram postos em aquel cuidado em que forom os filhos de Israel, quando **Rei Serges**, filho de Rei Dario, deu lecença ao profeta Neemias que refezesse os muros de Jerusalém; que guerreados pelos vezinhos d'arredor, que os nom alçassem, com ãa mão poinham a pedra, e na outra tiinham a espada pera se defender; e os Portugueeses fazendo tal obra, tiinham as armas junto consigo, com que se defendiam dos ãmigos quando se trabalhavom de os **embargar**, que a nom fezessem.

As outras cousas que pertenciam ao regimento da cidade, todas eram postas em boa e igual **ordenança**; i nom havia neuũ que com outro levantasse arroido nem lhe **empecesse** per talentosos excessos, mas todos usavom d'amigavel concordia, acompanhada de proveito comuũ.

Salienta-se a coragem e a determinação da população.

Capítulo CXV

Menciona a superioridade do rei de Castela, mas apenas com o objetivo de realçar a postura da cidade de Lisboa, que perante um adversário tão feroz, está:

Ó que fremosa cousa era de veer! Uũ tam alto e poderoso senhor como el-Rei de Castela, com tanta multidom de gentes assi per mar come per terra, postas em tam grande e boa ordenança, teer cercada tam nobre cidade! E ela assi guarnecida contra ele de gentes e d'armas com taes avisamentos por sua guarda e defensom! Em tanto que diziam os que o virom, que tam fremoso cerco de cidade nom era em memoria d'homeẽs que fosse visto de mui longos anos até aquel tempo.

O cronista revela a sua admiração pela preparação da defesa da cidade, apesar de não ter presenciado os eventos.

Vamos testar-nos...

<https://view.genially.com/6740fc702c38997f5278020a/interactive-content-escape-room-museu-cronica-de-d-joao-i>



Obrigada! Então e a
reter até aqui?

Apêndice 3

Frases para a atividade de interação oral

1. "Amar é cansar-se de estar só: é uma covardia, portanto, e uma traição a nós próprios." – Fernando Pessoa
2. "O amor é uma companhia. Já não sei andar só pelos caminhos, porque já não posso andar só." – Alberto Caeiro (heterónimo de Fernando Pessoa)
3. "O amor é uma árvore vasta que dá sombra e frutos." – Miguel Torga
4. "O amor é um modo de ver." – Vergílio Ferreira
5. "O amor não se define; sente-se." – Camilo Castelo Branco
6. "O amor precisa de ser uma solução, não um problema. Toda a gente me diz: o amor é um problema. Tudo bem. Posso dizer de outro modo: o amor é um problema mas a pessoa amada precisa de ser uma solução." - Valter Hugo Mães
7. "O amor constrói." - Valter Hugo Mães
8. "O amor é um sentimento que não obedece nem se garante." - Valter Hugo Mães
9. "A minha mãe explicou que o amor também é namorar com cuidado." - Valter Hugo Mães

Apêndice 4

Apresentação PowerPoint Camões Lírico



Aula 1

Sumário

- Retoma dos conteúdos.
- Atividade ludico pedagógica relacionada com o amor.
- Leitura, análise e interpretação do soneto *Amor é um fogo que arde sem se ver*.
- As características temáticas e formais da composição poética em análise.
- Debate e exposição oral.

2

Amor é um fogo que arde sem se ver

3

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence o vencedor ;
é ter, com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Livro - página
189

4

Luís de Camões, *Lírica Completa – II*, Lisboa: IN-CM, 1994, p. 101.

Forma

Poesia de influência clássica

Medida Nova

Decassílabo

Versos de 10 sílabas
métricas

A / mor / é / fo / go / que ar / de / sem / se / ver
É / fe / ri / da / que / dói / e / não / se / sen / te

5

Formas poéticas

Características do soneto

Soneto

- Composto por 14 versos decassílabos
- Geralmente dividido em 4 estrofes: 2 **quartetos/quadras** (estrofes de 4 versos) seguidos por 2 tercetos (estrofes de 3 versos)
- Esquema rimático *abba/abba* (nas quadras) e *cde/cde* ou *cdc/dcd* (nos tercetos)
- Composto também por “chave de ouro” (parte do poema que apresenta uma conclusão, por norma, o último terceto)

6

Afinal o que é o amor?

7

Aula 2

Sumário

- Análise da ilustração Descalça vai pera a fonte de André Carrilho.
- Leitura, análise e interpretação do poema Descalça vai pera a fonte.
- As características temáticas e formais do vilancete.
- Atividades de sistematização dos conteúdos aprendidos.

8

Descalça vai pera a fonte

Ilustração de
André Carrilho



Livro - página
174

MOTE

Descalça vai pera a fonte
Leanor, pela verdura;
vai fermosa, e não segura.

VOLTAS

Leva na cabeça o pote,
o testo nas mãos de prata,
cinta de fina escarlata,
saíinho de chamalote ;
traz a vasquinha de cote ,
mais branca que a neve pura;
vai fermosa e não segura.

Descobre a touca a garganta,
cabelos de ouro o trançado,
fita de cor de encarnado...
Tão linda que o mundo espanta!
Chove nela graça tanta
que dá graça à fermosura;
vai fermosa, e não segura.

Luís de Camões, *Lírica Completa – I*, Lisboa: IN-CM, 1994, p. 83.

10

Forma

Poesia de influência tradicional

Medida Velha

Redondilha maior

Versos de 7 sílabas
métricas

Le/ va/ na/ ca/ be/ ça o / po/ te

11

Forma poética da lírica tradicional

(género da tradição peninsular)

Vilancete

Mote de 2-3 versos
Voltas de 7 versos

O último verso repete o
verso final do mote.

12

Verdadeiro ou falso?

1. O poema descreve Leonor num ambiente cortês.
2. O mote do poema antecipa o tema central: a representação de uma mulher num ambiente bucólico.
3. As "mãos de prata" de Leonor simbolizam a sua humildade.
4. A "cinta de fina escarlata" e a "fita de cor de encarnado" contrastam com a brancura da saia, sugerindo uma dualidade entre pureza e paixão.
5. A repetição do verso "vai fermosa e não segura" indica que Leonor está nervosa.
6. O poema é um exemplo de medida nova, com versos decassílabos e rimas ricas.
7. O poema é um vilancete composto por um mote de três versos e duas voltas de sete versos.
8. O esquema rimático do mote é a-b-a com rimas cruzadas.
9. A hipérbole "Tão linda que o mundo espanta!" expressa a beleza extraordinária de Leonor, capaz de impressionar a todos.
10. O poema reflete a influência da poesia trovadoresca, valorizando a beleza feminina e a referência a cenários naturais.

13



Trovador_das_amigas
Andas desaparecido.



Nando.da.Temu
Fizes-te uma linda homenagem. A donzela é da Argentina?



Sebas
Vaia mas é escrever os Losiadas 🤔



★★★★★



Luísinho72 A pastora ia buscar água, mas levou o prémio de Miss
Fonte 1572 #mãosdeprata #fermosa #lookdafonte

14

Apêndice 5

Imagem criada com inteligência artificial editada com os comentários



Luísinho72 A pastora ia buscar água, mas levou o prémio de Miss
Fonte 1572 [#mãosdeprata](#) [#fermosa](#) [#lookdafonte](#)



Trovador_das_amigas
Andas desaparecido.



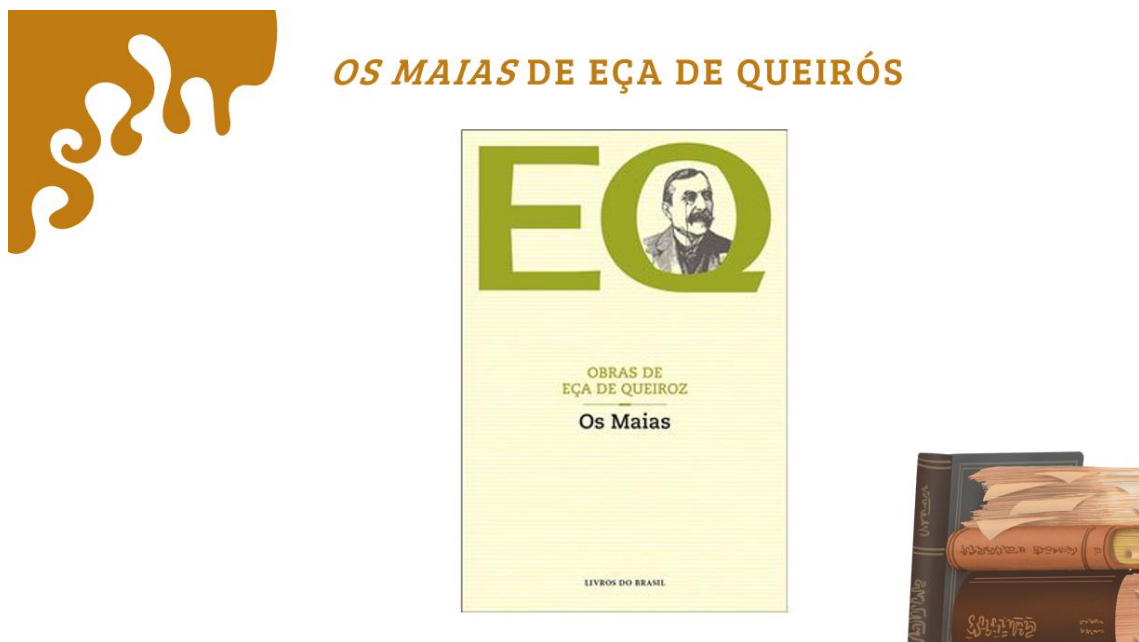
Nando.da.Temu
Fizes-te uma linda homenagem. A donzela é da Arjentina?



Sebas
Vaia mas é escrever os Losíadas 🤔

Apêndice 6

Apresentação PowerPoint sobre *Os Maias*





6445 5203

<https://www.menti.com/alqhpmsvntwi>



Os Maias





1. Realismo e Naturalismo

“Nada de ação, só descrição”



2. Crónica de Costumes

Episódios da Vida Romântica

3. O estilo de Eça

“Eça não brinca”

→ Tipo de narrador:

Heterodiegético

**Focalização
omnisciente**

**Focalização
interna**



3. O estilo de Eça

“Eça não brinca”

→ Técnicas narrativas

Analepse

Elipse

Prolepse



4. O Espaço: o Ramalhete



“Arrenda-se palacete com vista para o drama...”

- Três momentos do jardim do Ramalhete



5. O Jardim e o seu simbolismo

“O jardim é o *Instagram* da alma dos Maias.”

CEDRO E O
CIPRESTE

CASCATA

ESTÁTUA DE
VÊNUS
CITEREIA

TRÊS
PEDREGULHOS



Obrigada pela vossa
atenção!

Apêndice 7

Ficha de trabalho sobre *Os Maias*



WWW.COLEGIOJULIODINIS.PT

Ficha de Trabalho

Os Maias de Eça de Queirós

11.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Parte A – Leitura e Educação Literária

Lê o texto com atenção.

Capítulo I

A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa, no Outono de 1875, era conhecida na vizinhança da Rua de S. Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela Casa do Ramalhete, ou simplesmente o Ramalhete. Apesar deste fresco nome de vivenda campestre, o Ramalhete, sombrio casarão de paredes severas, com um renque de estreitas varandas de ferro no primeiro andar, e por cima uma tímida fila de janelinhas abrigadas à beira do telhado, tinha o aspeto tristonho de residência eclesiástica que competia a uma edificação do reinado da senhora D. Maria I: com uma sineta e com uma cruz no topo, assemelhar-se-ia a um colégio de Jesuítas. O nome de Ramalhete provinha decerto de um revestimento quadrado de azulejos fazendo painel no lugar heráldico do Escudo de Armas, que nunca chegara a ser colocado, e representando um grande ramo de girassóis atado por uma fita onde se distinguiam letras e números de uma data.

Longos anos o Ramalhete permanecera desabitado, com teias de aranha pelas grades dos postigos térreos, e cobrindo-se de tons de ruína. Em 1858, Monsenhor Buccarini, Nuncio de Sua Santidade, visitara-o com ideia de instalar lá a Nunciatura, seduzido pela gravidade clerical do edifício e pela paz dormente do bairro: e o interior do casarão agradara-lhe também, com a sua disposição apalaçada, os tetos apainelados, as paredes cobertas de frescos onde já desmaiavam as rosas das

1

grinaldas e as faces dos Cupidinhos. Mas Monsenhor, com os seus hábitos de rico prelado romano, necessitava na sua vivenda os arvoredos e as águas de um jardim de luxo e o Ramalhete possuía apenas, ao fundo de um terraço de tijolo, um pobre quintal inculto, abandonado às ervas bravas, com um cipreste, um cedro, uma cascatazinha seca, um tanque entulhado, e uma estátua de mármore (onde Monsenhor reconheceu logo Vénus Citereia) enegrecendo a um canto na lenta humidade das ramagens silvestres. Além disso, a renda que pediu o velho Vilaça, procurador dos Maias, pareceu tão exagerada a Monsenhor, que lhe perguntou sorrindo se ainda julgava a Igreja nos tempos de Leão X. [...]. E o Ramalhete continuou desabitado. [...]

A venda da Tojeira fora realmente aconselhada por Vilaça [...]. O resultado era que os Maias, o Ramalhete inabitável, não possuíam agora uma casa em Lisboa; e se Afonso naquela idade amava o sossego de Santa Olávia, seu neto, rapaz de gosto e de luxo que passava as férias em Paris e Londres, não queria, depois de formado, ir sepultar-se nos penhascos do Douro. E com efeito, meses antes de ele deixar Coimbra, Afonso assombrou Vilaça anunciando-lhe que decidira vir habitar o Ramalhete! O procurador compôs logo um relatório a enumerar os inconvenientes do casarão: o maior era necessitar tantas obras e tantas despesas [...] e por fim aludia mesmo a uma lenda, segundo a qual eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramalhete [...].

Afonso riu muito da frase, e respondeu que aquelas razões eram excelentes — mas ele desejava habitar sob tetos tradicionalmente seus; se eram necessárias obras, que se fizessem e largamente; e enquanto a lendas e agouros, bastaria abrir de par em par as janelas e deixar entrar o sol. [...]

A casa, depois de arranjada, ficou vazia enquanto Carlos, já formado, fazia uma longa viagem pela Europa; — e foi só nas vésperas da sua chegada, nesse lindo Outono de 1875, que Afonso se resolveu enfim a deixar Santa Olávia e vir instalar-se no Ramalhete. [...] De resto, não desgostava do Ramalhete. [...] Agradava-lhe também muito a vizinhança, aquela doce quietação de subúrbio adormecido ao sol. E gostava até do seu quintalejo. Não era decerto o jardim de Santa Olávia: mas tinha o ar simpático, com os seus girassóis perfilados ao pé dos degraus do terraço, o cipreste e o cedro envelhecendo juntos como dois amigos tristes, e a Vénus Citereia parecendo agora, no seu tom claro de estátua de parque, ter chegado de Versalhes, do fundo do Grande Século... E desde que a água abundava, a cascatazinha era deliciosa, dentro do nicho de conchas, com os seus três pedregulhos arranjados em despenhadeiro

bucólico, melancolizando aquele fundo de quintal soalheiro com um pranto de náíade doméstica, esfiado gota a gota na bacia de mármore. [...]

55 Afonso era um pouco baixo, maciço, de ombros quadrados e fortes: e com a sua face larga de nariz aquilino, a pele corada, quase vermelha, o cabelo branco todo cortado à escovinha, e a barba de neve aguda e longa — lembrava, como dizia Carlos, um varão esforçado das idades heroicas, um D. Duarte de Meneses ou um Afonso de Albuquerque. [...]

60 Vilaça costumava dizer que lhe lembrava sempre o que se conta dos patriarcas, quando o vinha encontrar ao canto da chaminé, na sua coçada quinzena de veludilho, sereno, risonho, com um livro na mão, o seu velho gato aos pés. [...] Tinha nascido em Santa Olávia, e recebera então o nome de Bonifácio: depois, ao chegar à idade do amor e da caça, fora-lhe dado o apelido mais cavalheiresco de «D. Bonifácio de Calatrava»: agora, dorminhoco e obeso, entrara definitivamente no remanso das dignidades
65 eclesiásticas, e era o «Reverendo Bonifácio...».

Esta existência nem sempre assim correria com a tranquilidade larga e clara de um belo rio de verão. O antepassado, cujos olhos se enchiam agora de uma luz de ternura diante das suas rosas, e que ao canto do lume relia com gosto o seu Guizot, fora, na opinião de seu pai, algum tempo, o mais feroz jacobino de Portugal! E todavia,
70 o furor revolucionário do pobre moço consistira em ler Rousseau, Volney, Helvécio, e a «Enciclopédia»; em atirar foguetes de lágrimas à Constituição; e ir, de chapéu à liberal e alta gravata azul, recitando pelas lojas maçónicas odes abomináveis ao Supremo Arquiteto do Universo. Isto, porém, bastara para indignar o pai. Caetano da Maia era um português antigo e fiel que se benzia ao nome de Robespierre, e que, na sua apatia de
75 fidalgo beato e doente, tinha só um sentimento vivo — o horror, o ódio ao jacobino, a quem atribuía todos os males, os da pátria e os seus, desde a perda das colónias até às crises da sua gota. [...]

80 Eça de Queirós, *Os Maias*, Biblioteca Digital Coleção Clássicos da Literatura Portuguesa, Porto Editora, 1999, pp.3-9 (texto com supressões e adaptações)

Lê com atenção e responde às seguintes questões.

1. A descrição do Ramalhete pode ser interpretada como um símbolo da família Maia.

1.1. Considerando os dois primeiros parágrafos demonstra que o ambiente do Ramalhete é um reflexo do estado anímico da família Maia.

2. Atenta agora na descrição que é feita do jardim e destaca dois elementos decorativos que revelem uma expressividade acrescida no contexto da narrativa.

3. Centra a tua atenção no segundo parágrafo, compreendido entre as linhas 13 a 27, e demonstra como o mesmo é revelador de uma crónica de costumes e de uma crítica à Igreja em particular.

4. Considerando as linhas 67 a 77 aponta uma caracterização de Afonso da Maia enquanto figura central da família explicitando ainda a sua função para a crítica social da obra.

5. Atenta no último parágrafo textual (linhas 66 a 77) e identifica a técnica narrativa que está presente no início do mesmo.

6. Considerando os dois primeiros parágrafos aponta três marcas discursivas da linguagem de estilo de Eça de Queirós esclarecendo a expressividade das mesmas no contexto.



Part of the Dukes Education Family
Together with excellence.



WWW.COLEGIOJULIODINIS.PT

7. Comenta a afirmação de Vilaça, “[...] eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramalhete [...]” (linha 36) atendendo ao contexto em que a mesma surge.

Parte B – Oralidade

Lê com atenção a seguinte frase.

Portugal no século XXI continua preso aos mesmos vícios sociais e institucionais que Eça de Queirós denunciou em *Os Maias* — como a influência retrógrada da Igreja, simbolizada pela recusa do bispo em comprar o Ramalhete. Mais de um século depois, persistem padrões que travam o nosso progresso e mostram que pouco mudou em relação ao passado criticado por Eça.

- Prepara uma apresentação oral em que defendas o teu ponto de vista.
- Preenche a tabela abaixo para organizares as tuas ideias. Esta planificação vai ajudar-te a estruturar o discurso de forma clara, coerente e eficaz.

Exposição Oral	Ideias
Introdução (apresentação do tema e opinião)	
1.º Argumento	Exemplo que fundamenta o primeiro argumento

2.º Argumento	Exemplo que fundamenta o segundo argumento
Conclusão (reafirmação da opinião, reflexão final ou sugestão)	
Palavras-chave para apoio	

Depois de preparares a exposição com base na tabela anterior vais apresentá-la à turma. Para não excederes o tempo da apresentação (entre dois e quatro minutos):

1. Estrutura o teu discurso considerando que o mesmo deve ter:

- **Introdução:** Apresenta o tema e diz qual é a tua opinião.
- **Desenvolvimento:** apresenta dois argumentos bem explicados, com exemplos da realidade atual.

- **Conclusão:** reafirma a tua opinião e deixa uma mensagem final que faça o público refletir.

2.Fala com clareza e confiança:

- Utiliza uma linguagem valorativa.
- Não leias o texto completo — usa apenas um pequeno guião com palavras-chave.
- Faz contacto visual com a turma.
- Usa um tom de voz audível e expressivo.

Apêndice 8

Correção da ficha de trabalho sobre *Os Maias*



Part of the Dulwich Education Family
Together with concordance



WWW.COLEGIOJULIODINIS.PT

Lê com atenção e responde às seguintes questões.

1. A descrição do Ramalhete pode ser interpretada como um símbolo da família Maia.
 - 1.1. Considerando os dois primeiros parágrafos demonstra que o ambiente do Ramalhete é um reflexo do estado anímico da família Maia.

A descrição do Ramalhete nos dois primeiros parágrafos revela um espaço decadente, sombrio e abandonado, características que funcionam como um espelho simbólico do estado anímico da família Maia. O palacete, apesar de ter sido em tempos grandioso, surge agora como um lugar marcado pela ruína e pela ausência de vida, tal como a família que o habita, profundamente afetada pela tragédia, pelo desencanto e pela melancolia. Eça utiliza assim o espaço físico como um prolongamento da dimensão psicológica das personagens, criando uma metáfora visual da decadência moral e afetiva que marca a linhagem Maia.

2. Atenta agora na descrição que é feita do jardim e destaca dois elementos decorativos que revelem uma expressividade acrescida no contexto da narrativa.

- O cipreste simboliza o luto e a morte e o cedro representa a força e a continuidade da amizade entre Carlos e Ega. Ambos refletem o estado interior das personagens e os valores que restam após o desfecho.

- A cascata simboliza a vida e a emoção, pois fica seca com o sofrimento de Pedro. A água representa a vida, o fluxo emocional, a esperança. Quando Pedro sofre e morre, a cascata seca como se a natureza chorasse ou se calasse. Volta a correr mais tarde, mas nunca com o mesmo vigor.

- Também a estátua de Vénus Citereia: mulher idealizada, sensual e inacessível como Maria Eduarda aos olhos de Carlos. Simboliza o amor ilusório, o erotismo e a estética clássica.

- O desfileiro dos três pedregulhos simboliza a linhagem masculina dos Maias: Afonso – o liberal e culto, representa a firmeza e a racionalidade; Pedro – representa a instabilidade emocional e a sensibilidade excessiva, é romântico e frágil; e Carlos – o belo, instruído, mas com o destino marcado pela tragédia.

3. Centra a tua atenção no segundo parágrafo, compreendido entre as linhas 13 a 27, e demonstra como o mesmo é revelador de uma crónica de costumes e de uma crítica à Igreja em particular.

A Igreja é criticada de forma irónica quando o bispo rejeita o Ramalhete por causa do jardim. Esta atitude revela superficialidade e hipocrisia, já que a recusa não se baseia em questões espirituais ou morais, mas sim em motivos banais e de aparência. O narrador pretende provocar no leitor uma reação de crítica face à autoridade religiosa, evidenciando como esta se afasta da sua missão espiritual e se aproxima dos mesmos vícios da sociedade que deveria orientar. A forma como o episódio é descrito, com sarcasmo e distanciamento, insere-se numa crónica de costumes, pois retrata, de forma crítica e caricatural, o comportamento de uma figura representativa da Igreja, revelando o atraso cultural e o conservadorismo que Eça via como entraves ao progresso do país.

4. Considerando as linhas 67 a 77 aponta uma caracterização de Afonso da Maia enquanto figura central da família explicitando ainda a sua função para a crítica social da obra.

Afonso da Maia é apresentado como uma figura central da família, marcada por uma visão progressista, em contraste com o conservadorismo e o fanatismo do seu pai, Caetano da Maia. O excerto destaca o passado de Afonso como jovem liberal, o que é suficiente para ser rotulado de “feroz jacobino”, apesar do seu “furor revolucionário” se resumir à leitura de autores como Rousseau e à participação simbólica em atividades maçónicas. Esta descrição irónica serve para criticar a intolerância e o atraso das gerações anteriores, simbolizados por Caetano da Maia — um “fidalgo beato e doente”, que representa uma elite decadente, presa a preconceitos e responsável, segundo Eça, pelo imobilismo do país. Afonso, por sua vez, encarna a possibilidade de renovação, sendo uma figura moralmente íntegra, defensora da educação e do pensamento livre, o que o torna essencial na crítica social da obra: através dele, Eça propõe um modelo

alternativo à estagnação nacional, baseado no progresso, na razão e na abertura ao mundo.

5. Atenta no último parágrafo textual (linhas 66 a 77) e identifica a técnica narrativa que está presente no início do mesmo.

A técnica narrativa presente no início do último parágrafo é a analepse, ou seja, um recuo temporal que permite ao narrador interromper a sequência cronológica da narrativa para evocar acontecimentos passados. Neste caso, o narrador recua até à juventude de Afonso da Maia, descrevendo o seu passado enquanto jovem liberal e simpatizante das ideias revolucionárias.

6. Considerando os dois primeiros parágrafos aponta três marcas discursivas da linguagem de estilo de Eça de Queirós esclarecendo a expressividade das mesmas no contexto.

Nos dois primeiros parágrafos, identificam-se várias marcas do estilo de Eça de Queirós, com destaque para a adjetivação anteposta e expressiva, a linguagem diminutiva com valor sugestivo e a ironia subtil, elementos que contribuem para a expressividade e a crítica implícita no texto.

- **Adjetivação anteposta e expressiva:** Eça utiliza com frequência adjetivos colocados antes dos nomes, o que é uma marca de estilo que confere uma carga mais emocional e subjetiva à descrição. Expressões como “sombrio casarão”, “tímida fila de janelinhas” ou “pobre quintal inculto” transmitem, desde o início, um tom melancólico e decadente. A anteposição dos adjetivos reforça a atmosfera de abandono e contribui para a construção simbólica do Ramalhete como reflexo do estado da família Maia.
- **Diminutivos expressivos** — O uso dos diminutivos “Cupidinhos” e “cascatazinha seca” não tem aqui uma função carinhosa, mas sim irónica e crítica. Estes termos transmitem a ideia de um luxo degradado e já sem grandeza, pequenos anjos decorativos esbatidos nos frescos, e uma cascata que já não tem água, evocam a ruína física e simbólica do espaço.

É uma forma subtil de ironizar a pretensa nobreza e beleza do casarão, que na realidade já não passa de uma caricatura do esplendor passado.

- **Ironia:** A ironia está presente ao longo da descrição, sobretudo na forma como o narrador se refere ao aspeto da casa: “com uma sineta e com uma cruz no topo, assemelhar-se-ia a um colégio de Jesuítas”. Esta observação revela um tom crítico em relação à Igreja, sugerindo que a casa está mais próxima da rigidez eclesiástica do que da modernidade. Também a reação de Monsenhor ao preço exagerado do Ramalhete, com a expressão “*se ainda julgava a Igreja nos tempos de Leão X*”, reforça essa ironia subtil, criticando o apego ao prestígio e às aparências.

7. Comenta a afirmação de Vilaça, “[...] eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramalhete [...]” (linha 36) atendendo ao contexto em que a mesma surge.

Vilaça relembra a Afonso esta lenda, porque segundo esta crença, a casa do Ramalhete trazia desgraça à família Maia. Vilaça menciona esta lenda para tentar dissuadir Afonso da Maia de se mudar para o Ramalhete e evoca um presságio negativo associado à casa e ao destino da família. Esta ideia de fatalidade está associada ao conceito de destino trágico: o Ramalhete esteve desabitado e em ruínas desde a morte de Pedro da Maia.

Apêndice 9

Ficha de trabalho sobre *La rutina diaria*

Ficha de trabajo

La rutina diaria

1. Lee atentamente el texto sobre la rutina de un DJ famoso.

Juan, el DJ más famoso de España

Juan es un DJ famoso. Su rutina es diferente. **Empieza** su día a las 2 de la tarde. Se levanta, se ducha rápido y **pide** comida, porque no le gusta cocinar. Por la tarde, duerme un poco más. **Se acuesta** a las 7 para descansar.

A las 10 de la noche, se despierta y comienza a preparar su música. Piensa en las canciones, pero a veces le cuesta decidir cuáles tocar. A medianoche, va a la discoteca. Allí, los fans quieren fotos con él o autógrafos. Juan es muy majo y siempre sonríe.

Juan trabaja con la música hasta las 6 de la mañana. ¡Qué vida tan divertida!

- 1.1. Responde a las preguntas.

1. ¿A qué hora empieza el día de Juan?

- a) A las 10 de la mañana.
- b) A las 2 de la tarde.
- c) A medianoche.

2. ¿Por qué pide comida Juan?

- a) Porque le gusta probar comida nueva.
- b) Porque no tiene tiempo para cocinar.
- c) Porque no le gusta cocinar.

3. ¿Qué hace Juan a las 10 de la noche?

- a) Se acuesta para dormir.
- b) Va a la discoteca.
- c) Se despierta y prepara su música.

4. ¿Cómo es Juan con sus fans?

- a) Muy serio.
- b) Muy simpático y sonriente.
- c) Muy malo.

1.2. Estas afirmaciones son falsas. Corrígelas.

a) Juan empieza su día a las 10 de la mañana.

b) Juan siempre cocina su comida en casa.

c) Juan se despierta a las 7 de la tarde y va directamente a la discoteca.

d) Los fans no quieren hablar con Juan.

e) Juan trabaja con la música hasta las 12 de la noche.

f) Juan no es simpático con sus fans.

1.3. Relaciona cada una de las expresiones con su significado.

1. Empieza su día.	a) Prepara su mente para algo importante.
2. Se concentra	b) Inicia las actividades del día.
3. Se acuesta	c) Duerme o descansa.

1.- __; 2.- __; 3.- __

2. Completa el siguiente cuadro del presente del indicativo. Los verbos están en el texto.

Presente de Indicativo: Verbos de cambio vocálico y pronominales			
	Empezar	Pedir	Acostarse
Yo	Empiezo	Pido	Me acuesto
Tú	Empiezas	Pides	Te acuestas
Él/Ella/Usted			
Nosotros/as	Empezamos	Pedimos	Nos acostamos
Vosotros/as	Empezáis	Pedís	Os acostáis
Ellos/Ellas/Ustedes	Empiezan	Piden	Se acuestan

3. Escribe los verbos en presente de indicativo y descúbrelos en la sopa de letras.

1. preferir / yo _____
2. jugar / nosotros _____
3. medir / ellas _____
4. dormir/vosotros _____
5. pedir / yo _____
6. poder/ él _____

P	R	E	F	I	E	R	O	M	X	R
U	H	P	R	S	A	B	K	L	Y	E
E	F	G	D	O	R	M	Í	S	G	P
D	B	J	I	G	T	U	D	C	B	I
E	C	U	E	N	T	A	S	P	Y	T
O	S	G	H	F	O	Z	K	I	N	E
Y	B	A	K	N	J	M	I	D	E	N
E	F	M	A	W	X	U	V	O	W	H
B	V	O	G	D	A	R	B	P	S	G
N	E	S	T	V	U	E	L	V	E	N

Apêndice 10

Correção da ficha de trabalho sobre *La rutina diaria*

Ficha de trabajo

La rutina diaria

1. Lee atentamente el texto sobre la rutina de un DJ famoso.

Juan, el DJ más famoso de España

Juan es un DJ famoso. Su rutina es diferente. **Empieza** su día a las 2 de la tarde. Se levanta, se ducha rápido y **pide** comida, porque no le gusta cocinar. Por la tarde, duerme un poco más. **Se acuesta** a las 7 para descansar.

A las 10 de la noche, se despierta y comienza a preparar su música. Piensa en las canciones, pero a veces le cuesta decidir cuáles tocar. A medianoche, va a la discoteca. Allí, los fans quieren fotos con él o autógrafos. Juan es muy majo y siempre sonríe.

Juan trabaja con la música hasta las 6 de la mañana. ¡Qué vida tan divertida!

1.1. Responde a las preguntas.

1. ¿A qué hora empieza el día de Juan?

- a) A las 10 de la mañana.
- b) A las 2 de la tarde.**
- c) A medianoche.

2. ¿Por qué pide comida Juan?

- a) Porque le gusta probar comida nueva.
- b) Porque no tiene tiempo para cocinar.
- c) Porque no le gusta cocinar.**

3. ¿Qué hace Juan a las 10 de la noche?

- a) Se acuesta para dormir.
- b) Va a la discoteca.
- c) Se despierta y prepara su música.**

4. ¿Cómo es Juan con sus fans?

- a) Muy serio.
- b) Muy simpático y sonriente.**
- c) Muy malo.

1.2. Estas afirmaciones son falsas. Corrígelas.

- a) Juan empieza su día a las 10 de la mañana.
Juan empieza su día a las 2 de la tarde.
- b) Juan siempre cocina su comida en casa.
Juan pide comida porque no le gusta cocinar.
- c) Juan se despierta a las 7 de la tarde y va directamente a la discoteca.
Juan se despierta a las 10 de la noche y comienza a preparar su música.
- d) Los fans no quieren hablar con Juan.
Los fans quieren fotos con Juan o autógrafos.
- e) Juan trabaja con la música hasta las 12 de la noche.
Juan trabaja con la música hasta las 6 de la mañana.
- f) Juan no es simpático con sus fans.
Juan es muy majo y siempre sonríe.

1.3. Relaciona cada una de las expresiones con su significado.

4. Empieza su día.	d) Prepara su mente para algo importante.
5. Se concentra	e) Inicia las actividades del día.
6. Se acuesta	f) Duerme o descansa.

1.- b); 2.- a); 3.- c)

2. Completa el siguiente cuadro del presente del indicativo. Los verbos correctos están en el texto.

Presente de Indicativo: Verbos de cambio vocálico y pronominales			
	Empezar	Pedir	Acostarse
Yo	Empiezo	Pido	Me acuesto
Tú	Empiezas	Pides	Te acuestas
Él/Ella/Usted	Empieza	Pide	Se acuesta
Nosotros/as	Empezamos	Pedimos	Nos acostamos
Vosotros/as	Empezáis	Pedís	Os acostáis
Ellos/Ellas/Ustedes	Empiezan	Piden	Se acuestan

3. Escribe los verbos en presente de indicativo y descúbrelos en la sopa de letras.

1. preferir / yo **prefiero**
2. jugar / nosotros **jugamos**
3. medir / ellas **miden**
4. dormir/vosotros **dormís**
5. pedir / yo **pido**
6. poder/ él **puede**

P	R	E	F	I	E	R	O	M	X	R
U	H	P	R	S	A	B	K	L	Y	E
E	F	G	D	O	R	M	I	S	G	P
D	B	J	I	G	T	U	D	C	B	I
E	C	U	E	N	T	A	S	P	Y	T
O	S	G	H	F	O	Z	K	I	N	E
Y	B	A	K	N	J	M	I	D	E	N
E	F	M	A	W	X	U	V	O	W	H
B	V	O	G	D	A	R	B	P	S	G
N	E	S	T	V	U	E	L	V	E	N

Apêndice 11

Cartões para a produção escrita

Shakira

- Despertarse → practicar yoga
- Cepillarse → los dientes
- Vestirse → ropa cómoda para sus ensayos

Daddy Yankee

- Despertarse → hacer deportes radicales
- Vestirse → su estilo único
- Despedirse → sus fans

Ricky Martin

- Levantarse → después de un concierto
- Ducharse → antes de una entrevista
- Quedarse → en casa con...

Maluma

- Despertarse → grabar música
- Cepillarse → el pelo
- Acostarse → tarde, porque...

Rosalía

- Levantarse → escuchar flamenco
- Vestirse → ropa extravagante
- Pedir → nuevas coreografías

Penélope Cruz

- Levantarse → set de rodaje
- Vestirse → elegantemente para...
- Empezar → bailar por la calle

Lionel Messi

- Despertarse → entrenar en el campo
- Ducharse → partido de fútbol
- Comienza → abrazar a sus compañeros

Iker Casillas

- Despertarse → analizar partidos de fútbol
- Pedir → comida japonesa
- Empezar → leer estrategias de fútbol

Aitana Ocaña y Amaia Romero

- Despertarse → en Brasil
- Despedirse → de sus fans
- Quedarse → en la playa

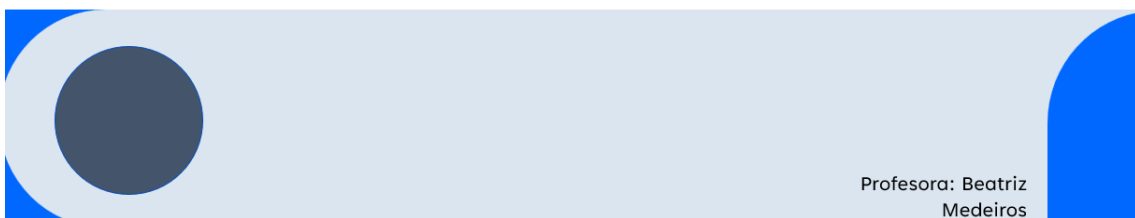
Apêndice 12

Apresentação PowerPoint - *La rutina diaria*



La rutina diaria

1.º ESO



Profesora: Beatriz
Medeiros

**Verbos de cambio
vocálico**





Acostarse

Despertarse



Vestirse

¡Es tu turno!

Elige la respuesta correcta con los verbos reflexivos y los verbos de cambio vocálico.



A.Carlos
_____ a las
siete y cuarto.

- 1.se diespierta
- 2.se despierta
- 3.se despierta



Profesor Carlos

A.Carlos
_____ a las
siete y cuarto.

- 1.se diespierta
- 2.se despierta
- 3.se despierta**



Profesor Carlos

B. Vosotros _____ los
dientes.

1. vos laváis
2. os laváis
3. os lavan



B. Vosotros _____ los
dientes.

1. vos laváis
2. **os laváis**
3. os lavan



C. Yo _____
nueve horas.

1. doermo
2. durmo
3. duermo



C. Yo _____
nueve horas.

1. doermo
2. durmo
3. **duermo**



D. Las clases
_____ a las
ocho y media.

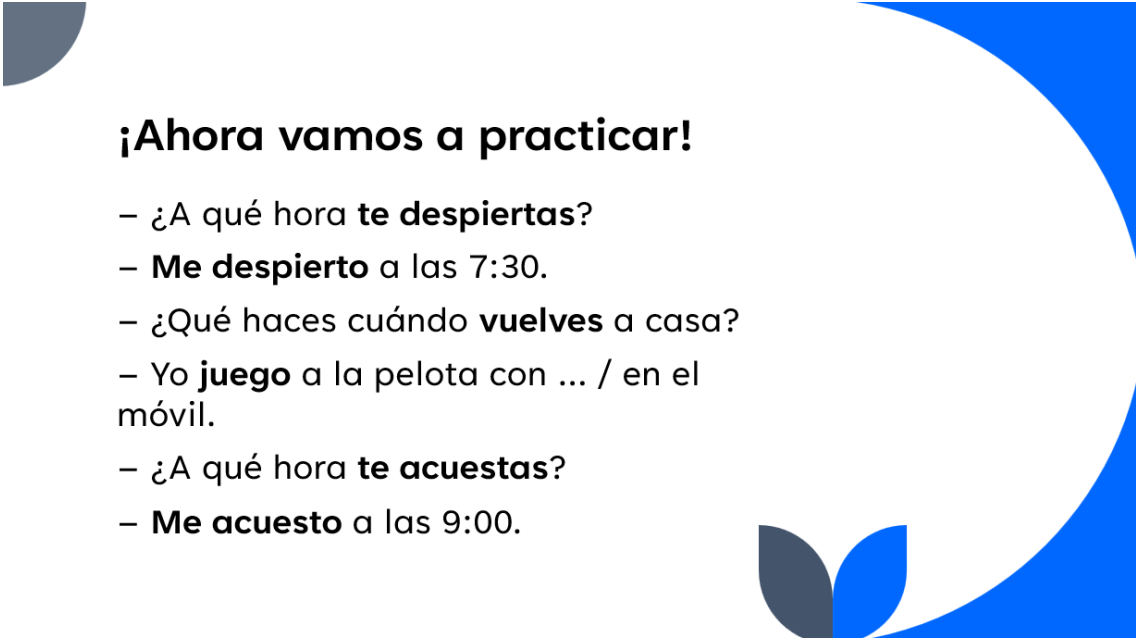
1. comienzan
2. comenzan
3. comezan



D. Las clases
_____ a las
ocho y media.

- 1. comienzan**
2. comenzan
3. comezan





¡Ahora vamos a practicar!

- ¿A qué hora **te despiertas**?
- **Me despierto** a las 7:30.
- ¿Qué haces cuándo **vuelves** a casa?
- Yo **juego** a la pelota con ... / en el móvil.
- ¿A qué hora **te acuestas**?
- **Me acuesto** a las 9:00.

Vamos a un *Kahoot*:

<https://create.kahoot.it/share/verbos-de-cambio-vocalico-y-pronominales/152b98ad-94fd-4fbe-9bc9-8f4df8d8ad9a>

¿Cómo pensáis que es la rutina de Pablo?
¿Es tan divertida como la del DJ Juan?



La rutina de Pablo

Pablo **se despierta** a mediodía porque le encanta dormir como un rey.

Nada en el mar y **comienza** con sus piruetas, ¡parece un artista!

Por la tarde, **pide** un libro sobre la historia de las focas y lo lee como si fuera un gran explorador.

Al final del día, canta canciones para sus amigos y **se acuesta** feliz como una estrella de rock.



Vamos a escuchar una canción.

<https://suno.com/song/b69aa79e-f3f3-4262-aab8-3615f23b85d6>

¡Muchas gracias!

Apêndice 13

Apresentação *PowerPoint* sobre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Indefinido



Profesora en prácticas:
Beatriz Medeiros

SUBE A BORDO: ¡NUESTRA AVENTURA POR EL MUNDO!

UN GUÍA PARA MEJORAR TUS HABILIDADES EN ESPAÑOL





El año pasado, yo visité Madrid y estuve en el Parque Warner Bros.



En 2023, yo viajé a Brasil y visité la ciudad de São Paulo.



Este fin de semana, yo he estado en Francia y he visitado la Torre Eiffel.





1. ¿Sabes cuánto _____ (pagar) el Barça por el central ucraniano que no acuerdo ni del nombre?
2. ¿Sabes cuántos partidos _____ (jugar) en todo el año?
3. ¿Sabes cuántos partidos no _____ (jugar)?
4. ¿Sabes cuántos goles _____ (meter)?
5. ¿Sabes cuántos partidos _____ (hacer) buenos?
6. _____ (pasarse) más tiempo en el banquillo que en el campo.



"¿Sabes cuánto **pagó** el Barça por el central ucraniano?"

Ejemplo: ¿Sabes cuánto pagó el Barça por el central ucraniano **la temporada pasada**?

1. "¿Sabes cuántos partidos jugó en todo el año?"

¿Sabes cuántos partidos jugó **el año pasado**?

2. "¿Sabes cuántos goles metió?"

¿Sabes cuántos goles metió **en la liga anterior**?

3. "Se pasó más tiempo en el banquillo que en el campo."

Se pasó más tiempo en el banquillo que en el campo **durante** su contrato con el Barça.

4. "¿Sabes cuántos partidos hizo buenos?"

¿Sabes cuántos partidos hizo buenos **en su última temporada** con el equipo?



En español utilizamos el pretérito
indefinido para hablar del pasado



Y el pretérito perfecto, el
imperfecto, el pluscuamperfecto
y, a veces, el presente



Retirado del sitio *eleconole*.

Viaje ERASMUS

Este semestre he decidido embarcarme en una experiencia Erasmus en Madrid. Desde mi llegada, la familia de acogida me ha integrado perfectamente en su rutina diaria, y con ellos **ya** he aprendido a preparar tortilla de patatas al estilo tradicional. En la universidad, **hasta ahora** he asistido a varias clases de literatura española y he descubierto textos clásicos que nunca había estudiado. **Esta semana**, con mis compañeros internacionales he visitado el Mercado de San Miguel, donde por primera vez he probado croquetas de jamón ibérico y pulpo a la gallega. Además, **recientemente** he colaborado en un proyecto sobre arquitectura contemporánea y, en **este mes**, he visitado el Museo Reina Sofía tres veces. **Hasta el momento**, esta experiencia ha superado todas mis expectativas y, **en estas pocas semanas**, ha transformado mi forma de entender España.



Marcadores temporales

Pretérito Perfecto	Indefinido
Hoy	
	Esa/ aquella mañana...
	Esas/ Aquellas vacaciones...
Este fin de semana...	
Nunca/ Siempre	El fin de semana ... pasado
Una / Alguna vez...	El lunes...
Dos/ Tres/ Muchas/ Varias veces	En invierno...
Toda la vida	
Ya/ Todavía no	
Hace poco/ un momento/ un rato	El 12 de octubre de 1492
	Hace un año...
Últimamente/ En los últimos días...	
Desde el lunes...	
Ahora mismo	
Toda la vida	

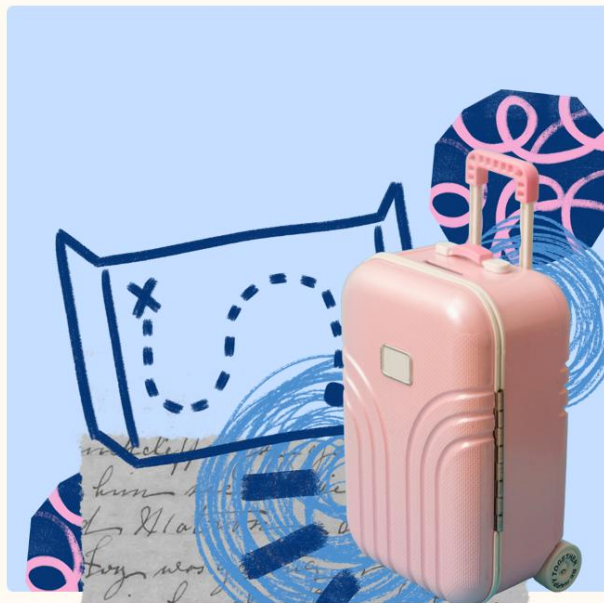


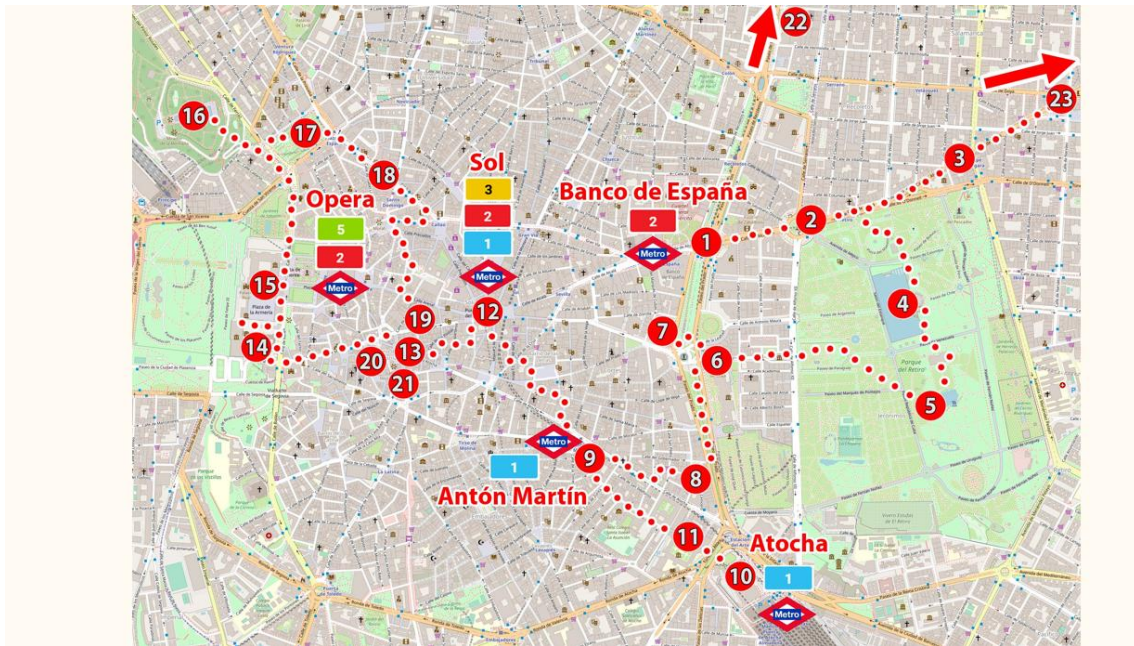
Marcadores temporales

Pretérito Perfecto	Indefinido
Hoy	Ayer/ anteayer/ anoche
Esta mañana...	Esa/ aquella mañana...
Estas vacaciones...	Esas/ Aquellas vacaciones...
Este fin de semana...	Ese/ Aquel fin de semana...
Nunca/ Siempre	El fin de semana ... pasado
Una / Alguna vez...	El lunes...
Dos/ Tres/ Muchas/ Varias veces	En invierno...
Toda la vida	En enero/ 2012
Ya/ Todavía no	En octubre de 1942
Hace poco/ un momento/ un rato	El 12 de octubre de 1492
Hasta ahora/ el momento/ hoy	Hace un año...
Últimamente/ En los últimos días...	La primera...última vez
Desde el lunes...	
Ahora mismo	
Toda la vida	



Viaje por Madrid





Helena y Luana, dos experiencias diferentes

Helena y Luana son compañeras de clase, pero ...

<https://learningapps.org/watch?v=pzgf5s1525>

Clase 2



Relaciona los marcadores temporales con el ejemplo correcto.

<https://learningapps.org/watch?v=p9pxx29fa25>

Experiencias por el mundo



Crea una publicación de *Instagram* sobre el viaje del que hablaste con tu compañero, usando tanto el **pretérito perfecto** como el **indefinido**. Incluye al menos **tres frases** con cada tiempo verbal, un hashtag y una pregunta para tus seguidores.



Apêndice 14

Frases para os cartões do jogo *Viaje por Madrid*

1. **Banco de España:** ¿_____ (visitar) alguna vez el Banco de España?

2. **Paseo del Prado:** El año pasado, yo _____ (ir) al Paseo del Prado y _____ (ver) el Museo del Prado. ¿Qué museos has visitado tú?

3. **Cibeles:** ¿Sabes qué eventos culturales _____ (ocurrir) en la Plaza de Cibeles esta semana?

4. **Parque del Retiro:** Este mes, yo _____ (pasear) por el Parque del Retiro. ¿_____ (estar) allí alguna vez?

5. **Estanque Grande del Retiro:** En verano, yo _____ (remar) en el Estanque Grande.

6. **Puerta de Alcalá:** "El año pasado, yo _____ (tomar) una foto en la Puerta de Alcalá.

7. **Museo Thyssen-Bornemisza:** Esta semana, yo _____ (explorar) el Museo Thyssen. ¿_____ (visitar) algún museo recientemente?

8. **Real Jardín Botánico:** ¿Sabías que este jardín _____ (ser) inaugurado en 1781?

9. **Antón Martín:** ¿_____ (probar) tapas en Antón Martín?

10. **Atocha:** "Yo _____ (viajar) desde Atocha hace dos años.

11. **Palacio de Cristal (Retiro):** Esta semana, yo _____ (ver) el Palacio de Cristal.

12. **Gran Vía:** El año pasado, yo _____ (comprar) ropa en la Gran Vía.

13. **Plaza Mayor:** ¿_____ (caminar) por la Plaza Mayor alguna vez?

14. **Templo de Debod:** En 2022, yo _____ (descubrir) el Templo de Debod.

15. **Plaza de Oriente (Palacio Real):** Este mes, yo _____ (visitar) el Palacio Real.

16. **Campo del Moro (Jardines):** El año pasado, yo _____ (explorar) los jardines del Campo del Moro.

17. **Ópera (Teatro Real):** Esta semana, yo _____ (asistir) a un espectáculo en el Teatro Real.

18. **Sol (Puerta del Sol):** El año pasado, yo _____ (celebrar) el Año Nuevo en la Puerta del Sol.

19. **Mercado de San Miguel:** ¿_____ (probar) comida típica en el Mercado de San Miguel?

20. **Calle Mayor:** Yo nunca _____ (caminar) por la Calle Mayor hasta este mes que lo _____ (hacer) por primera vez.

21. **Plaza de España:** El verano pasado, yo _____ (pasar) por la Plaza de España y _____ (mirar) la estatua de Cervantes."

22. **Serrano (Barrio Salamanca):**
¡Felicidades! Has llegado al Barrio Salamanca y ahora puedes explorar nuevas tiendas y restaurantes modernos.

23. **Nuevos Horizontes (Próxima Ciudad):**
¡Enhorabuena! Has completado tu viaje por Madrid y ahora puedes planear tu próxima aventura en otra ciudad.

Apêndice 15

Soluções das frases para os cartões do jogo *Viaje por Madrid*

1. **Banco de España:** ¿Has visitado alguna vez el Banco de España? (Pretérito perfecto)
2. **Paseo del Prado:** El año pasado, yo fui al Paseo del Prado y vi el Museo del Prado. ¿Qué museos has visitado tú? (Pretérito indefinido)
3. **Cibeles:** ¿Sabes qué eventos culturales han ocurrido en la Plaza de Cibeles esta semana? (Pretérito perfecto).
4. **Parque del Retiro:** Este mes, yo he paseado por el Parque del Retiro. ¿Has estado allí alguna vez? (Pretérito perfecto).
5. **Estanque Grande del Retiro:** En verano, yo remé en el Estanque Grande. (Pretérito indefinido).
6. **Puerta de Alcalá:** "El año pasado, yo tomé una foto en la Puerta de Alcalá. (Pretérito indefinido).
7. **Museo Thyssen-Bornemisza:** Esta semana, yo he explorado el Museo Thyssen. ¿Has visitado algún museo recientemente? (Pretérito perfecto).
8. **Real Jardín Botánico:** ¿Sabías que este jardín fue inaugurado en 1781? (Pretérito indefinido).
9. **Antón Martín:** ¿Has probado tapas en Antón Martín? (Pretérito perfecto)
10. **Atocha:** "Yo viajé desde Atocha hace dos años. (Pretérito indefinido).
11. **Palacio de Cristal (Retiro):** Esta semana, yo he visto el Palacio de Cristal. (Pretérito perfecto).
12. **Gran Vía:** El año pasado, yo compré ropa en la Gran Vía. (Pretérito indefinido).
13. **Plaza Mayor:** ¿Has caminado por la Plaza Mayor alguna vez? (Pretérito perfecto).
14. **Templo de Debod:** En 2022, yo descubrí el Templo de Debod. (Pretérito indefinido).
15. **Plaza de Oriente (Palacio Real):** Este mes, yo he visitado el Palacio Real. (Pretérito perfecto).
16. **Campo del Moro (Jardines):** El año pasado, yo exploré los jardines del Campo del Moro. (Pretérito indefinido).
17. **Ópera (Teatro Real):** Esta semana, yo he asistido a un espectáculo en el Teatro Real. (Pretérito perfecto).
18. **Sol (Puerta del Sol):** El año pasado, yo celebré el Año Nuevo en la Puerta del Sol. (Pretérito indefinido).
19. **Mercado de San Miguel:** ¿Has probado comida típica en el Mercado de San Miguel? (Pretérito perfecto).
20. **Calle Mayor:** Yo nunca he caminado por la Calle Mayor hasta este mes que lo he hecho por primera vez. (Pretérito perfecto).
21. **Plaza de España:** El verano pasado, yo pasé por la Plaza de España y miré la estatua de Cervantes." (Pretérito indefinido).

Apêndice 16

Frases dos cartões para a produção oral

Tokio, Japón

- Comer sushi fresco en el famoso mercado de pescado Tsukiji.
- Pasear por Akihabara, el barrio de la cultura anime y electrónica.

París, Francia

- Visitar la Torre Eiffel y hacer fotos panorámicas de la ciudad.
- Probar croissants y *macarons* en una pastelería local.

Roma, Italia

- Explorar el Coliseo e imaginar las luchas de gladiadores.
- Caminar por la Vía Apia Antigua y ver ruinas antiguas.

Seúl, Corea del Sur

- Visitar el Palacio *Gyeongbokgung* y presenciar el cambio de guardia.
- Probar barbacoa coreana (K-BBQ) y soju en un restaurante local.

Ciudad de México, México

- Explorar el Museo Frida Kahlo y aprender sobre su vida y arte.
- Caminar por el Zócalo y admirar la arquitectura histórica.

Nueva York, Estados Unidos

- Asistir a un musical en Broadway.
- Pasear por *Central Park* y visitar el Museo de Historia Natural.

Atenas, Grecia

- Subir a la Acrópolis para ver el Partenón.
- Probar platos típicos griegos como *moussaka* y *souvlaki*.

Berlín, Alemania

- Visitar el Muro de Berlín en la *East Side Gallery*.
- Explorar la historia en la Isla de los Museos.

Dublín, Irlanda

- Hacer una visita al *Trinity College* para ver el Libro de Kells.
- Participar en un tour por la *Guinness Storehouse* y probar cerveza irlandesa.

Bangkok, Tailandia

- Visitar el Gran Palacio y el Templo del Buda Esmeralda.
- Probar comida en el mercado nocturno de *Chatuchak*.

Budapest, Hungría

- Relajarse en los Baños Termales *Széchenyi*.
- Caminar por el Distrito del Castillo en Buda.

Sidney, Australia

- Asistir a una presentación en la Ópera de Sidney.
- Caminar por *Bondi Beach* y explorar las rutas costeras.

Nueva Delhi, India

- Visitar el Fuerte Rojo y explorar sus históricos pasillos.
- Probar la comida en *Chandni Chowk*.

El Cairo, Egipto

- Ver las Pirámides de Giza y la Esfinge.
- Navegar por el Nilo en una faluca tradicional.

Rio de Janeiro, Brasil

- Subir al Cristo Redentor y disfrutar de las vistas panorámicas.
- Relajarse en la playa de Copacabana y beber agua de coco.

Apêndice 17

Template para a atividade produção escrita

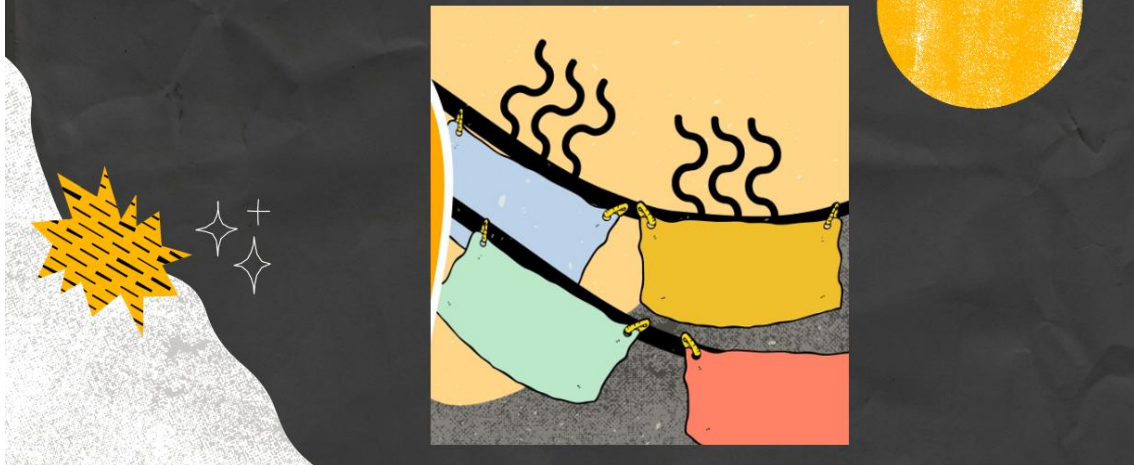
A template for a written production activity, designed to look like a social media post. It features a large rectangular area with horizontal lines for writing. The post is framed by a thick black border. In the top left corner, there is a small circle representing a profile picture. In the top right corner, there are three small black dots representing a menu or options. At the bottom left, there are three icons: a heart, a speech bubble, and a paper airplane. At the bottom right, there is a bookmark icon.

Apêndice 18

Apresentação PowerPoint sobre as expressões coloquiais



SACAR LOS TRAPOS SUCIOS



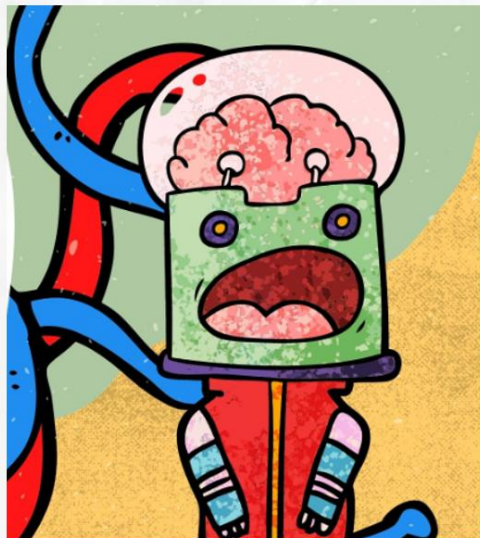
SER UN TROZO DE PAN



AHOGARSE EN UN VASO
DE AGUA



CRUZÁRSELE LOS
CABLES A ALGUIEN





¿QUÉ DIRÍAS TÚ?



W

¡CREA TU SKETCH DE EXPRESIONES
COLOQUIALES... CON CONFUSIÓN
INCLUIDA!





Apêndice 19

Ficha de trabalho sobre as expressões coloquiais



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.
Dukes
EDUCATION

WWW.COLEGIOJULIODINIS.PT

Expresiones Coloquiales

11.º Ano de Escolaridade

Espanhol

Ano Letivo 2024/2025

1. Lee las frases y subraya las expresiones coloquiales.

1. Marta nunca quiere salir con nadie ni hablar con nadie. Es un bicho raro.
2. Siempre que discutimos, acaba sacando los trapos sucios.
3. Juan es un trozo de pan, nunca se enfada y ayuda a todos.
4. Me estreso mucho con los exámenes. Me ahogo en un vaso de agua.
5. De repente, se le cruzaron los cables y empezó a gritar.
6. El profesor vio que copiaba, pero hizo la vista gorda.
7. Mi hermano no para de hablar y me da la lata todo el tiempo.
8. Mis padres me cantaron las cuarenta por llegar tarde.
9. Ese *influencer* está hasta en la sopa.
10. Me importa un pimiento lo que diga esa persona.
11. Lleva paraguas, por si las moscas.
12. Siempre se va por las ramas y no responde a lo que se le pregunta.
13. Para su cumpleaños tiraron la casa por la ventana.

2. Relaciona cada expresión coloquial con su definición correspondiente.

Expresiones Coloquiales	Definición
1. Dar la lata a alguien.	a) Alejarse del tema principal de una conversación o de un asunto.
2. Cruzársele los cables a alguien.	b) Refñir a alguien con enfado para darle una lección.
3. Ser un bicho raro.	c) Por si acaso.
4. Estar hasta en la sopa.	d) Ser raro/a, diferente a los demás.
5. Irse por las ramas.	e) Darle mucha importancia a algo que no la tiene.
6. Hacer la vista gorda.	f) No importar nada.
7. Cantar las cuarenta a alguien.	g) Molestar, fastidiar a alguien.
8. Por si las moscas.	h) Ser una persona muy buena, de buen corazón.
9. (No) importar un pimiento, un pepino, un rábano.	i) Estar en todas partes.
10. Tirar la casa por la ventana.	j) Dar a conocer los defectos o malas acciones de alguien.
11. Ser un trozo de pan.	k) Gastar mucho dinero en algo, a menudo con motivo de una celebración.
12. Sacar los trapos sucios.	l) Fingir que no se ha visto algo.
13. Ahogarse en un vaso de agua.	m) Comportarse de forma irracional o inesperada.

1.- ____; 2. - ____; 3. - ____; 4. - ____; 5. - ____; 6. - ____; 7. - ____; 8. - ____;
9. - ____; 10. - ____; 11. - ____; 12. - ____; 13. - ____

3. Convierte cada frase utilizando la expresión coloquial más apropiada.

1. Juan es diferente a todos sus compañeros.

2. Siempre que discutimos, revela mis secretos y errores del pasado.

3. Paula tiene un corazón enorme, es muy buena persona.



4. Sofía se pone muy nerviosa por cualquier pequeño problema.

5. No sé qué le pasó a Marta, de repente empezó a gritar sin razón.

6. El profesor fingió no ver que copiábamos en el examen.

7. Mi primo no para de molestarme mientras estudio.

8. Cuando llegué tarde, mi madre me riñó fuertemente.

9. Esa marca de ropa está en todas partes: en anuncios, en redes sociales...

10. Me da absolutamente igual lo que digan los demás.

11. Llevo un paraguas, aunque no parece que vaya a llover, por si acaso.

12. Siempre que hablamos de los deberes, cambias de tema y hablas de otra cosa.

13. Para su boda, gastaron muchísimo dinero sin preocuparse del coste.

5. Prepara tu *sketch*.

Instrucciones:

- Imaginad una situación divertida (por ejemplo, una cena familiar, una clase, una entrevista, una reunión de vecinos, un viaje escolar, un partido de fútbol...) donde se produzca una confusión entre el español y el portugués debido a las **expresiones coloquiales** que hemos trabajado.
- Escribid un **guion breve** donde utilicéis mínimo **seis expresiones coloquiales** correctamente.
- El diálogo debe tener al menos **12 frases**.
- El *sketch* debe durar entre **2 y 3 minutos**.
- Tenéis que representar el *sketch* ante la clase.

Pautas para el guion:

Título del *sketch*: _____

Expresiones que vas a usar: _____

Personajes: _____

Breve esquema del guion:

Inicio (situación):
Conflicto (confusión entre el español y el portugués):
Resolución (aclaración/final divertido):



Ejemplo:

Título: ¡No entiendo nada!

Expresiones: ser un bicho raro, cruzársele los cables, cantar las cuarenta, hacer la vista gorda, irse por las ramas, estar hasta en la sopa.

Personajes: un estudiante español y un estudiante portugués.

Esquema:

- Inicio: Un estudiante portugués empieza a hablar con su compañero español usando algunas expresiones en español mal entendidas.
- Conflicto: El portugués cree que "ser un bicho raro" es un elogio, y "cantar las cuarenta" significa cantar en un karaoke. ¡La confusión genera situaciones absurdas!
- Resolución: El compañero español explica el verdadero significado de las expresiones, pero el alumno portugués sigue mezclándolas de forma cómica.

¡Buen trabajo!

Apêndice 20

Correção da ficha de trabalho sobre as expressões coloquiais

Soluciones de los ejercicios de la primera clase

1. Lee las frases y subraya las expresiones coloquiales.

1. Marta nunca quiere salir con nadie ni hablar con nadie. Es un bicho raro.
2. Siempre que discutimos, acaba sacando los trapos sucios.
3. Juan es un trozo de pan. nunca se enfada y ayuda a todos.
4. Me estreso mucho con los exámenes. Me ahogo en un vaso de agua.
5. De repente, se le cruzaron los cables y empezó a gritar.
6. El profesor vio que copiaba, pero hizo la vista gorda.
7. Mi hermano no para de hablar y me da la lata todo el tiempo.
8. Mis padres me cantaron las cuarenta por llegar tarde.
9. Ese *influencer* está hasta en la sopa.
10. Me importa un pimiento lo que diga esa persona.
11. Lleva paraguas, por si las moscas.
12. Siempre se va por las ramas y no responde a lo que se le pregunta.
13. Para su cumpleaños tiraron la casa por la ventana.

2. Relaciona cada expresión coloquial con su definición correspondiente.

- 1.- g); 2. - m); 3. - d); 4. - i); 5. - a); 6. - l); 7. - b); 8. - c); 9. - f); 10. - k); 11. - h); 12. - j); 13. - e)

3. Convierte cada frase utilizando la expresión coloquial más apropiada.

1. Juan es diferente a todos sus compañeros.

Juan **es un bicho raro.**

2. Siempre que discutimos, revela mis secretos y errores del pasado.

Siempre que discutimos, **saca los trapos sucios.**

3. Paula tiene un corazón enorme, es muy buena persona.

Paula **es un trozo de pan.**

4. Sofía se pone muy nerviosa por cualquier pequeño problema.

Sofía **se ahoga en un vaso de agua**.

5. No sé qué le pasó a Marta, de repente empezó a gritar sin razón.

No sé qué le pasó a Marta, **se le cruzaron los cables**.

6. El profesor fingió no ver que copiábamos en el examen.

El profesor **hizo la vista gorda** al copiarnos en el examen.

7. Mi primo no para de molestarme mientras estudio.

Mi primo **me da la lata** mientras estudio.

8. Cuando llegué tarde, mi madre me riñó fuertemente.

Cuando llegué tarde, mi madre **me cantó las cuarenta**.

9. Esa marca de ropa está en todas partes: en anuncios, en redes sociales...

Esa marca de ropa **está hasta en la sopa**.

10. Me da absolutamente igual lo que digan los demás.

No me importa un pimiento lo que digan los demás.

11. Llevo un paraguas, aunque no parece que vaya a llover, por si acaso.

Llevo un paraguas **por si las moscas**.

12. Siempre que hablamos de los deberes, cambias de tema y hablas de otra cosa.

Siempre que hablamos de los deberes, **te vas por las ramas**.

13. Para su boda, gastaron muchísimo dinero sin preocuparse del coste.

Para su boda, **tiraron la casa por la ventana**.

5. Prepara tu *sketch*.

Criterios de Corrección para el *Sketch* de Expresiones Coloquiales

1. Uso Correcto de las Expresiones Coloquiales

- Se deben usar al menos 6 expresiones coloquiales correctamente.
- Las expresiones deben ser adecuadas al contexto y usarse de manera natural dentro del guion.
- Se valorará la creatividad en el uso de las expresiones, especialmente en la forma en que se generan confusiones entre el español y el portugués.
- Se valorará que las frases sean variadas, que no se repitan y que cada personaje tenga un papel activo en el desarrollo del *sketch*.

2. Duración de la Presentación

- El *sketch* debe durar entre 2 y 3 minutos.
- Se evaluará que se ajuste al tiempo sin apresurarse ni prolongarse demasiado.

3. Creatividad y Originalidad

- Se valorará la originalidad del guion, la creatividad en el contexto y en los personajes, así como la solución cómica que se dé al conflicto.

4. Claridad en la Explicación de la Confusión

- La confusión entre las expresiones en español y portugués debe estar bien explicada y ser comprensible para la clase.

5. Expresión Oral

- La pronunciación, el tono de voz y el registro adecuado serán importantes para asegurar que los estudiantes se expresen de manera clara y comprensible.

Apêndice 21

Questionário sobre o uso do humor em sala de aula – Versão português

2024/2025

WWW.COLEGIOJULIODINIS.PT



Inquérito

- No âmbito da realização do relatório de estágio subordinado ao tema do humor, do Mestrado em ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, gostava de te pedir o favor de preencher o seguinte inquérito que procura compreender a tua opinião sobre o uso do humor nas aulas de Português.

- Peço-te que leias com calma e atenção e que respondas com a maior sinceridade.

- As respostas são anónimas e confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação educacional.

Muito obrigada pela tua participação!

Parte I - Perfil do aluno

1. Ano de escolaridade: _____

2. Disciplina: _____

3. Idade: _____ anos

4. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

Parte II – Perceção geral sobre o humor

-Assinala com um X as respostas às questões apresentadas.

5. Como avalias o teu próprio sentido de humor?

☐ Muito fraco ☐ Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito bom

6. Com que frequência consideras que o humor está presente nas aulas?

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre

7. Na tua opinião, o humor na sala de aula é:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Apropriado para a aprendizagem					
b) Uma perda de tempo					
c) Util para criar bom ambiente					
d) Uma forma de distração					

Parte III - Valor educativo do humor no processo de ensino-aprendizagem

8. Em que medida concordas com as seguintes afirmações sobre o humor na sala de aula?

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) O humor ajuda-me a ficar mais relaxado(a) nas aulas					
b) O humor facilita a minha aprendizagem					
c) O humor ajuda-me a memorizar os conteúdos					

d) O humor torna a aula mais interessante					
e) O humor ajuda-me a prestar mais atenção					
f) O humor melhora a minha relação com o(a) professor(a)					
g) O humor contribui para um ambiente mais agradável na sala de aula					
h) O humor aumenta a minha motivação para aprender					

9. Quando o(a) professor(a) utiliza o humor na sala de aula, sinto que: (escolhe até 3 opções)

- ☐ Compreendo melhor a matéria.
- ☐ Fico mais interessado(a) no tema.
- ☐ Fico mais relaxado(a) e menos ansioso(a).
- ☐ Distraio-me do essencial.
- ☐ Participo mais ativamente.
- ☐ Memorizo mais facilmente os conteúdos.
- ☐ Não faz diferença na minha aprendizagem.
- ☐ Outro: _____

Parte IV - Tipos de recursos humorísticos

10. Que tipos de recursos humorísticos preferes nas aulas?

(Assinala de 1 a 5, sendo 1 o que menos gostas e 5 o que mais gostas)

	1	2	3	4	5
Anedotas relacionadas com a matéria					
Memes/imagens humorísticas					
Vídeos com conteúdo humorístico					
Jogos divertidos					
Histórias engraçadas contadas pelo professor(a)					
Banda desenhada					
Comentários espontâneos e bem-humorados					

11. Indica em que momentos da aula consideras mais adequado o uso do humor:

(podes assinalar várias opções)

- ☐ No início da aula, para captar a atenção.
- ☐ Durante a explicação de conteúdos.
- ☐ Na realização de exercícios práticos.
- ☐ Nos momentos de transição entre as atividades.
- ☐ No final da aula, como conclusão.

☐ Em qualquer momento, desde que seja oportuno.

☐ Outro: _____

Parte V - Impacto do humor no ambiente da sala de aula

12. Em que medida o humor utilizado nas aulas contribui para:

	Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
a) Reduzir a ansiedade durante as aulas					
b) Melhorar o relacionamento entre colegas					
c) Facilitar a comunicação com o(a) professor(a)					
d) Aumentar a participação					
e) Tornar a aprendizagem mais divertida					
f) Diminuir o comportamento indisciplinado					
g) Criar um ambiente mais descontraído					

13. Já vivenciaste alguma situação em que o humor utilizado na sala de aula:

a) Facilitou muito a tua aprendizagem? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, descreve brevemente a situação:

b) Causou algum desconforto ou mal-estar? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, descreve brevemente a situação:

Parte VI - Questões específicas sobre as atividades realizadas

14. Dos seguintes temas/atividades, assinala aqueles que foram lecionados pela professora estagiária Beatriz à tua turma.

☐ Vilancete *Descalça vai pera a fonte* de Luís Vaz de Camões.

☐ Cena I da *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente.

☐ Cantiga do Amigo *Ai flores do verde pino*.

☐ Capítulo CXV da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes.

15. Consideras que as aulas lecionadas pela professora estagiária Beatriz à tua turma apresentaram alguns aspetos que as distingam do que consideras como uma "aula normal de Português"?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeste "Não", avança para a questão 16.

Se respondeste "Sim", como caracterizarias esse(s) aspeto(s)?

Parte VII - Sugestões e comentários adicionais

16. Na tua opinião, como poderia o humor ser mais bem utilizado nas aulas para facilitar a tua aprendizagem?

17. Tens algum comentário adicional sobre o uso do humor nas aulas?

Observações finais

Muito obrigada pela tua participação! As tuas respostas são muito importantes para compreender o papel do humor no processo de ensino-aprendizagem e para melhorar as práticas pedagógicas.

Data: _____