

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Rir é o melhor remédio!” [...] para aprender História?

O Humor como estratégia de aprendizagem na construção do conhecimento histórico

Cláudia Patrícia Teixeira Carvalho

M

2025



Cláudia Patrícia Teixeira Carvalho

“Rir é o melhor remédio!” [...] para aprender História?

O Humor como estratégia de aprendizagem na construção do conhecimento histórico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

“Don’t try to understand it. Just feel it!”

Christopher Nolan, 2023.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	12
Índice de Tabelas (ou Quadros)	14
Índice de Gráficos.....	15
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	17
<i>Era uma vez... Ahhhhhhh que chato! O Enquadramento Teórico</i>	24
1. “Mais vale rir do que chorar”: uma breve história do Humor	29
1.1. O Humor é [...] blá blá blá!	30
1.2. Até os gregos já se riam!	39
1.3. Rir na sala de aula?	54
1.3.1. Que Humor utilizar no ensino (de História)?	60
1.4. Sala de Aula x Humor = (+) Criatividade	63
2. “O essencial é saber ver”: o que é Literacia Visual?	71
2.1. Aprender a olhar: o ensino da Literacia Visual.....	75
2.2. Olhar para aprender: a Literacia Visual no ensino de História.....	80
3. “Oh <i>stora</i> , que secaaavaa”: o Humor nas aulas de História	84
3.1. O Humor num manual de História A	86
3.2. O Humor na sala de aula: duas experiências de aprendizagem	94
<i>Ladies and gentlemem... é hora do espetáculo! O Enquadramento Metodológico.....</i>	105
1. “Onde é que eu tô?”: o contexto da intervenção	107
1.1. Aqui, a História era séria ... até <i>Eu</i> chegar!: o Núcleo de Estágio	108
1.2. O Público ... mais difícil de agradar!: as Turmas-cooperantes	111
2. “De pequenino é que se torce o pepino!”: o pano de fundo.....	118
2.1. Os primeiros passos – duas intervenções-diagnóstico.....	118
2.2. A Metodologia adotada.....	127
3. “Trabalhar que é bom, nada!”: e foi assim que aconteceu.....	134

3.1. “Ufa, finalmente!”: o Inquérito por Questionário Inicial	135
3.2. Enfim, o espetáculo: as Intervenções pedagógico-didáticas.....	160
3.2.1. “Desconstruir a Caricatura para construir a História”: a 1ª intervenção	162
3.2.2. “Assim é outra História! – Debate de perspectivas”: a 2ª intervenção	168
3.2.3. “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”: a 3ª intervenção	174
3.2.4. “#Eusouomelhor!”: a 4ª intervenção	179
3.2.5. “Adeus, até ao meu regresso!”: a 5ª intervenção	185
3.2.6. “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova <i>Era</i> ”: a 6ª intervenção	190
4. Rir é o melhor remédio?: o que o público diz	196
4.1. A apreciação dos resultados.....	196
4.1.1. “Desconstruir a Caricatura para construir a História”	197
4.1.2. “Assim é outra História! – Debate de perspectivas”	211
4.1.3. “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”	216
4.1.4. “#Eusouomelhor!”	234
4.1.5. “Adeus, até ao meu regresso!”	241
4.1.6. “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova <i>Era</i> ”	250
4.2. “Tudo o que é bom...”: o Inquérito por Questionário Final	256
4.3. Rir ou não rir: eis a questão.....	281
Considerações Finais	288
Referências Bibliográficas	296
Anexos	307

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (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 auto-plágio 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, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

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, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, setembro de 2025

Cláudia Patrícia Teixeira Carvalho

Agradecimentos

Praia de Matosinhos, amigos, uma garrafa de vinho Rosé e uma pizza de quatro queijos. Para alguns algo insignificante, para mim, caro leitor, este é o cenário perfeito. Quem me conhece bem sabe o quanto adoro estes momentos, simples, mas repletos de memórias e de histórias que foram criadas. Por isso, sentada, uma vez mais, na areia a contemplar o sol a despedir-se de mais um dia, reflito acerca deste meu percurso que, finalmente, termina e, reflito acerca daqueles que partilharam um pouco deste caminho, dando-lhe valor e significado. Certa de que aqueles que comigo viveram esta fase tão bonita sabem o carinho que lhes guardo, não poderia passar sem ressaltar as peças-chave da minha História e os protagonistas deste capítulo que, agora, findo.

Aos meus pais, Maria de Fátima e António Augusto, meus pilares e anjos da guarda. Obrigada por apoiarem todas as minhas decisões e escolhas, por me darem o que podem e o que não podem. Obrigada por serem os alicerces que sustentam todos os meus sonhos. Pelos sacrifícios silenciosos e pelos sorrisos que dão sentido à minha vida. Obrigada pela força e resiliência que sempre me ensinaram. Obrigada por serem o meu porto seguro. Vejo-vos como um exemplo. Esta conquista é, antes de tudo, vossa.

Ao meu irmão, João ou como gosto de lhe chamar “Jonas Brothers”. Há 19 anos que me dá dores de cabeça, mas são as melhores dores. Mais do que um companheiro de vida, és cúmplice deste meu sonho. Testemunhas-te estes meus passos, sempre com um sorriso no rosto e um orgulho imenso. Obrigada por cada “tu consegues” nos momentos em que eu mesmo duvidava, pelas longas gargalhadas e pela cumplicidade. Aplaudiste, sempre, tão alto que nunca dei conta de quem não o fez. Obrigada por tanto.

À minha afilhada, Margarida. Ainda és uma criança, mas que esta conquista te lembre, sempre, que os sonhos são sementes que florescem com persistência e que o mundo guarda infinitas possibilidades para quem ousar acreditar e aventurar-se. Obrigada por todos os dias me lembrares que nunca devo esquecer de, lá no fundo, ser criança. Que a vida deve ser levada com leveza. Obrigada por todos “*madrinha vem brincar comigooooo*” que me fizeram esquecer um pouco as dificuldades deste trabalho. Que privilégio tem sido ver te crescer!

À “minha Bia”, a minha melhor amiga e alma gêmea. Obrigada por seres a pessoa que transforma os cafés em conversas intermináveis, por sempre alinhares em todos os desafios e por transformares momentos simples em memórias eternas. Obrigada por seres o meu porto seguro, o equilíbrio perfeito que me coloca, sempre, com o pés bem assentes na terra. Obrigada por seres a primeira a celebrar cada pequena vitória e a lembrar-me do meu valor quando eu mesma o esquecia. Obrigada por sempre deitares a mão nos momentos de tempestade e por, sempre, lá estares a apoiar-me. A vida é mais bonita ao teu lado.

À minha Mara e à minha Dani, companheiras da vida. Esta conquista não seria a mesma sem vocês, sem a vossa paciência e amizade incondicional. Obrigada pelos eternos abraços e beijinhos, pelas conversas intermináveis e pelas gargalhadas que desafiam a lógica. Obrigada por terem transformado esta caminhada menos penosa e repleta de significado. Que saibam, sempre, que esta vitória é tão vossa quanto minha.

Ao meu Diogo, companheiro de profissão e amigo de todas as horas. Obrigada por celebrares, sempre, cada uma das minhas conquistas e por sempre te teres feito presente ao longo destes últimos 5 anos. Obrigada pela paciência – que foi preciso muita – pela ajuda, pelas palavras que transformaram as minhas dúvidas em desafios superáveis. Transformaste os momentos de cansaço onde imperava a vontade de desistir em risos e alegria. E obrigada por me lembrares que nunca caminho sozinha.

À minha Rita, companheira deste último ano letivo e de tantas aventuras pelo estágio. Obrigada pelos olhares cúmplices que traduziam “vamos conseguir” nos dias mais desafiadores. Obrigada por transformares a pressão em parceria. Esta minha conquista tem o sabor da nossa partilha. Tu fizeste e fazes desta experiência muito melhor!

Às restantes *coquettes* – Bia Silva, Mariana e Rita – nome que do nada passou a significar tanto. Que a amizade que nos une continue a ser alicerce pela vida fora. Estou certa de que este caminho percorrido soube a certo por ter sido dividido convosco. Que a vida nos reserve muitos mais capítulos tão especiais quanto este que escrevemos lado a lado. Obrigada por tudo e por tanto meninas.

À professora Sara que, desde o início, acreditou neste projeto e o orientou de forma excepcional. Obrigada pelo profissionalismo, pela ajuda, pela paciência infinita, pelos conselhos e por ter sido incansável nos momentos de maior dificuldade. Obrigada por me ter sempre incentivado a melhorar. Vejo-a como um exemplo a seguir. Obrigada por tudo.

À professora Célia Gomes que, desde o início, me recebeu de braços abertos no estágio. A si agradeço todas as aprendizagens, sorrisos e por me ter ensinado o que é ser uma boa professora. Agradeço, também, por toda a motivação e por me ter dado a liberdade de arriscar, sem medos.

Aos meus alunos, os “meus meninos”... as peças fundamentais que deram sentido a todo este projeto. E que belas peças! Que privilégio foi trabalhar com quem partilhou sempre do meu entusiasmo. Ficarão guardados num lugar muito especial. Recordarei, para sempre, as várias atividades realizadas, os momentos de risota em sala de aula e fora dela. Obrigada por me terem feito perceber que realmente estou onde sempre quis estar.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária António Sérgio, por me terem recebido tão bem.

E por fim, aos ausentes mas sempre presentes. A alguns dias atrás li que “a saudade é o azar de quem teve muita sorte, afinal só sente saudade quem ama, e só deixa saudade quem foi amor”. Pois bem... eu sempre tive muita sorte! Avô, está feito.

A todos vocês, um muito obrigada do fundo do coração.

“Still we rise guys, still we rise”

Resumo

Tendo por base a certeza de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais eficaz se os docentes promoverem, de forma efetiva, a construção do conhecimento, adotando estratégias pedagógicas que garantam uma aprendizagem mais leve e interessante e possibilitando, dessa forma, um maior envolvimento e criatividade dos estudantes, recorrendo ao Humor, este Relatório colocou a tônica na utilização de estratégias humorísticas nas aulas de História.

Sob alçada do enunciado, esta investigação-ação, aplicada a duas turmas do 12º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, assentou no uso do Humor na aula, bem como, na sua relação intrínseca com um conceito fundamental: a Literacia Visual, desenvolvida através da análise e interpretação, neste caso, do Humor Gráfico. Assim, pensámos a nossa intervenção visando a) a identificação das principais ideias que os alunos têm sobre como aprender História através do Humor; b) a averiguação da forma como as estratégias pedagógicas humorísticas podem ser trabalhadas para promover uma maior criatividade e motivação e, despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História; c) a avaliação do papel das estratégias pedagógicas humorísticas no desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes; d) a avaliação do impacto do uso do Humor, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Para cumprirmos com estes objetivos, idealizamos seis intervenções pedagógico-didáticas, priorizámos a observação direta e aplicámos dois inquéritos por questionário – um na fase inicial do trabalho para recolhermos dados pertinentes e, outro na fase final para confirmarmos a sua utilidade. Os resultados obtidos a partir de tudo isto, permitiram verificar que o uso de estratégias humorísticas em sala de aula assegura níveis mais elevados de atenção, criatividade e de interesse pelas aulas, auxiliando a construção do conhecimento, ao garantir um ambiente descontraído, leve e divertido e promovem o desenvolvimento da Literacia Visual.

Palavras-chave: Humor, estratégias humorísticas, Literacia Visual, criatividade, conhecimento histórico.

Abstract

Based on the certainty that the teaching-learning process can be more effective if teachers actively promote knowledge construction by adopting pedagogical strategies that ensure a lighter and more interesting learning experience – thereby enabling greater student involvement and creativity through the use of Humor – this report has focused on the application of Humor-based strategies in History classes.

Under this premise, this action research, applied to two 12th-grade classes in the Languages and Humanities course, was grounded in the use of Humor in the classroom, as well as its intrinsic relationship with a fundamental concept: Visual Literacy, developed through the analysis and interpretation, in this case, of Graphic Humor. Thus, our intervention was designed with the following objectives: a) to identify students' main ideas about learning History through Humor; b) to investigate how Humor-based pedagogical strategies can be used to promote greater creativity and motivation, and spark students' interest in History; c) to evaluate the role of Humor-based pedagogical strategies in the development of students' Visual Literacy; d) to assess the impact of using Humor in the classroom on the construction of students' historical knowledge.

To achieve these objectives, we designed six teaching-learning interventions, prioritized direct observation of their implementation, and administered two questionnaires – one at the initial stage to gather relevant data, and another at the final stage to confirm their usefulness. The results obtained confirmed that the use of Humor-based strategies in the classroom ensures higher levels of attention, creativity, and interest in lessons, aids knowledge construction by ensuring a relaxed, light, and enjoyable environment, and promotes the development of Visual Literacy.

Key-words: Humour, humorous strategies, Visual Literacy, creativity, historical knowledge

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 – O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA VISUAL.....	77
FIGURA 2 – SALA DE AULA ONDE SE REALIZOU A NOSSA PRIMEIRA REGÊNCIA	110
FIGURA 3 – MEME ADAPTADO DOS “3 HOMENS-ARANHA”, INTITULADO “QUEM ÉS TU? ÉS EU? QUEM É QUEM?”	125
FIGURA 4 – RECORTE DE UM EXEMPLO DE RESPOSTA À QUESTÃO 8.1, DO ALUNO A DA TURMA “COMEDY” ..	145
FIGURA 5 – MEME ADAPTADO, PRESENTE NO FINAL DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	159
FIGURA 6 – EXEMPLO DE SUGESTÃO DE ATIVIDADE HUMORÍSTICA, PROPOSTA POR UM ALUNO DA TURMA “STAND-UP”	165
FIGURA 7 – PRIMEIRO <i>SLIDE</i> DO <i>POWERPOINT</i> PROJETADO NA AULA, COM A BOMBA.....	167
FIGURA 8 – EXEMPLO DE PROPOSTA DE ATIVIDADE HUMORÍSTICA DE UM ALUNO DA TURMA “STAND-UP”	172
FIGURA 9 – <i>SLIDE</i> PROJETADO NA AULA NO MOMENTO DO DEBATE HUMORÍSTICO (COM O SINO DE COMBATE).173	
FIGURA 10 – PRIMEIRO <i>SLIDE</i> PROJETADO NA APRESENTAÇÃO, EM <i>POWERPOINT</i> , DA AULA.....	176
FIGURA 11 – <i>SLIDES</i> DEDICADOS AO MOMENTO HUMORÍSTICO DA MOTIVAÇÃO, INTITULADO A “CARTADA FINAL”	177
FIGURA 12 – <i>SLIDE</i> APRESENTADO PARA A VISUALIZAÇÃO DO <i>SKETCH</i> HUMORÍSTICO “I LOVE LUCY”	178
FIGURA 13 – EXEMPLOS DE DOIS ALUNOS DA TURMA “COMEDY” QUE SUGERIRAM A CONCRETIZAÇÃO DE JOGOS	180
FIGURA 14 – <i>SLIDES</i> APRESENTADOS AOS ALUNOS NO MOMENTO DA EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE	184
FIGURA 15 – OS MATERIAIS CRIADOS PARA A REALIZAÇÃO DO JOGO “#EUSOUOMELHOR!”	184
FIGURA 16 – EXEMPLO DE RESPOSTA DE UM ALUNO DA TURMA “STAND-UP” QUE SUGERIU AS DRAMATIZAÇÕES	187
FIGURA 17 – EXEMPLO DE AEROGRAMA ENTREGUE AOS ALUNOS, BEM COMO A CAIXA DE CORREIO IMPROVISADA	188
FIGURA 18 – <i>SLIDE</i> APRESENTADO NO MOMENTO DEDICADO À EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE	189
FIGURA 19 – <i>SLIDES</i> APRESENTADOS NA RECOLHA E, DEPOIS, NA ENTREGA DOS AEROGRAMAS REALIZADOS ..	189
FIGURA 20 – EXEMPLO DE RESPOSTA DE UM ALUNO DA TURMA “COMEDY” QUE SUGERIU A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	191
FIGURA 21 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA DO GRUPO VI DA TURMA “COMEDY” ..	206
FIGURA 22 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA DO GRUPO IX DA TURMA “STAND-UP” ..	206
FIGURA 23 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO EXPLICATIVA FRACA DO GRUPO V DA TURMA “STAND-UP”	207
FIGURA 24 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO EXPLICATIVA DO GRUPO III DA TURMA “COMEDY” .	208

FIGURA 25 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO REFLEXIVA DO GRUPO II DA TURMA “COMEDY”	209
FIGURA 26 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA DO GRUPO IV DA TURMA “STAND-UP”	216
FIGURA 27 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO EXPLICATIVA DO GRUPO XII DA TURMA “COMEDY”	217
FIGURA 28 – EXCERTO DE RESPOSTA DE INTERPRETAÇÃO REFLEXIVA DO GRUPO VII DA TURMA “STAND-UP”	219
FIGURA 29 – TRABALHO PRODUZIDO PELA ALUNA B DA TURMA “STAND-UP” – AUTOMÓVEL “KANGURU 3000”	231
FIGURA 30 – TRABALHO PRODUZIDO PELA ALUNA C DA TURMA “STAND-UP” – O RÁDIO “SUNCHINE”	232
FIGURA 31 – TRABALHO PRODUZIDO PELA ALUNA D DA TURMA “STAND-UP” – O RÁDIO DE BOLSO “MARINS SOUNDS”	233
FIGURA 32 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO DO JOGO “#EUSOUOMELHOR!”, EM AMBAS AS TURMAS.	238
FIGURA 33 – ENTREGA DOS PRÉMIOS AOS VENCEDORES DO JOGO “#EUSOUOMELHOR!”, EM AMBAS AS TURMAS.	240
FIGURA 34 – EXEMPLO DE AEROGRAMA DE UM ALUNO DA TURMA “STAND-UP”, QUE RESPEITOU AS REGRAS DE ESTRUTURAÇÃO E DE IDENTIFICAÇÃO	245
FIGURA 35 – EXEMPLO DE AEROGRAMA DE UMA ALUNA DA TURMA “COMEDY”	246
FIGURA 36 – RECORTES DE AEROGRAMAS QUE REVELAM UM SENTIDO DE HUMOR E CRIATIVIDADE	247
FIGURA 37 – REGISTO DA DRAMATIZAÇÃO DE UM ALUNO DA TURMA “COMEDY”	249
FIGURA 38 – TRABALHO PRODUZIDO PELO GRUPO IV “A GLOBALIZAÇÃO EM QUESTÃO” DA TURMA “STAND-UP”, QUE SE ENQUADRA NUMA INTERPRETAÇÃO EXPLICATIVA.....	254
FIGURA 39 – TRABALHO PRODUZIDO PELO GRUPO I “O FIM DA PROSPERIDADE ECONÓMICA” DA TURMA “COMEDY”, QUE SE ENQUADRA NUMA INTERPRETAÇÃO REFLEXIVA	256
FIGURA 40 – PROCESSO DE CRIAÇÃO DO TRABALHO PRODUZIDO PELO GRUPO I “O FIM DA PROSPERIDADE ECONÓMICA” DA TURMA “COMEDY”	258
FIGURA 41 – TRABALHO PRODUZIDO PELO GRUPO VI “A SEGURANÇA” DA TURMA “STAND-UP”	259
FIGURA 42 – TRABALHO PRODUZIDO PELO GRUPO IV “A CIRCULAÇÃO DE CAPITAIS, AS MULTINACIONAIS E OS PROGRESSOS TECNOLÓGICOS” DA TURMA “COMEDY”	260
FIGURA 43 – POSTURA ASSUMIDA PELO GRUPO IV “A CIRCULAÇÃO DE CAPITAIS, AS MULTINACIONAIS E OS PROGRESSOS TECNOLÓGICOS” DA TURMA “COMEDY”, NO MOMENTO DA APRESENTAÇÃO ORAL.....	261
FIGURA 44 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 4.3. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL.....	269
FIGURA 45 – ALGUNS MEMES QUE UTILIZAMOS NAS AULAS DE HISTÓRIA E QUE A AMOSTRA REFERENCIOU NA QUESTÃO 4.4. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL.....	272

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS HUMORÍSTICAS (<i>ENTRE TEMPOS 12</i>)	88
TABELA 2 – ESTRATÉGIAS HUMORÍSTICAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA, POR DUARTE (2020) E CAMPOS (2017)	96
TABELA 3 – CATEGORIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE LITERACIA VISUAL	132
TABELA 4 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 11 “QUAIS DOS SEGUINTE DESAFIOS ACHAS MAIS DIFÍCIL AO ANALISAR AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HUMORÍSTICAS? SELECIONA, COM UM X, AS OPÇÕES NECESSÁRIAS”	152
TABELA 5 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 14.1 SOBRE O CONCEITO DE LITERACIA VISUAL .	157
TABELA 6 – AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS REALIZADAS NO ANO LETIVO 2024/2025	160
TABELA 7 – TEMAS E RESPECTIVOS RECURSOS HUMORÍSTICOS PELOS GRUPOS DE TRABALHO, EM CADA TURMA	194
TABELA 8 – RESULTADOS OBTIDOS NAS TURMAS “COMEDY” E “STAND-UP”, E O NÚMERO DE ALUNOS, POR NÍVEIS	203
TABELA 9 – RESULTADOS OBTIDOS NAS TURMAS “COMEDY” E “STAND-UP”, NA SEGUNDA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	213
TABELA 10 – RESULTADOS OBTIDOS NAS TURMAS “COMEDY” E “STAND-UP” AO NÍVEL DA LITERACIA VISUAL	252
TABELA 11 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 4.4 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL...	271
TABELA 12 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 5.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL..	275
TABELA 13 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 6.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL..	277
TABELA 14 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 7.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL.	278
TABELA 15 – ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 8.1. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL.	280

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA “COMEDY”, POR GÉNERO.....	113
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA “COMEDY”, POR IDADES.	114
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA “STAND-UP”, POR GÉNERO	116
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA “STAND-UP”, POR IDADES.....	116
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, NUMA ESCALA DE 1 (MUITO BAIXO) A 5 (MUITO ALTO), SEGUNDO O SEU INTERESSE POR HISTÓRIA.....	143
GRÁFICO 6 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 8.1 “SE A TUA RESPOSTA É AFIRMATIVA, INDICA QUAIS AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HUMORÍSTICAS QUE CONHECES”	146
GRÁFICO 7 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 9 “NUMA ESCALA DE 1 (NUNCA) A 5 (SEMPRE), CLASSIFICA COM UM X, O NÍVEL DE FREQUÊNCIA COM QUE ANALISAS, NAS AULAS DE HISTÓRIA, AS SEGUINTESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HUMORÍSTICAS”	148
GRÁFICO 8 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 13 “NUMA ESCALA DE 1 (DISCORDO TOTALMENTE) A 5 (CONCORDO TOTALMENTE), CLASSIFICA COM UM X, DE ACORDO COM A TUA OPINIÃO, AS SEGUINTESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HUMORÍSTICAS”	155
GRÁFICO 9 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 3 “ [...] NUMA ESCALA DE 1 (MUITO BAIXO) A 5 (MUITO ALTO), COMO AVALIAS O TEU INTERESSE PELA HISTÓRIA, NO FINAL DO PRESENTE ANO LETIVO?”.....	265
GRÁFICO 10 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 3.1 “ [...] CLASSIFICA COM UM X, NUMA ESCALA DE 1 (DISCORDO TOTALMENTE) A 5 (CONCORDO TOTALMENTE), AS SEGUINTESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS HUMORÍSTICAS”	266
GRÁFICO 11 – RESULTADOS APURADOS NA QUESTÃO 5 “ [...] NUMA ESCALA DE 1 (NADA INTERESSANTE) A 5 (MUITO INTERESSANTE), CLASSIFICA COM UM X, CADA UMA DESSAS ATIVIDADES, QUANTO AO SEU NÍVEL DE HUMOR E DE CRIATIVIDADE”	273

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
EV	ESCOLA VIRTUAL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IVLA	INTERNACIONAL VISUAL LITERACY ASSOCIATION
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
TBL	TEAM-BASED LEARNING

Introdução

“No ato de aprender, o Humor é fundamental para entender os momentos mais difíceis da História”¹

Humor, atividades práticas e respeito pelos ritmos de cada estudante são, na opinião de Rui Correia, professor de História, os ingredientes essenciais para se assegurar, a cem por cento, a atenção de todos os alunos. Distinguido entre os demais docentes com o *Global Teacher Prize Portugal*, em 2019, que valoriza projetos educativos inovadores, Rui Correia, numa entrevista ao jornal *Público*, em maio do mesmo ano, apresentou as estratégias que desenvolveu nas suas aulas, com vista a manter todos os seus alunos atentos, empenhados e interessados pelo que estavam a aprender.

Numa altura em que, mais do que nunca, os alunos revelam cada vez menos interesse e vontade em frequentar as aulas das várias disciplinas de teor obrigatório, o que culmina em problemas de indisciplina e insucesso, é fundamental que cada instituição escolar, mas sobretudo, os professores, promovam, de forma efetiva, a construção do conhecimento, por meio de múltiplos recursos didáticos que, acima de tudo, consigam despertar o interesse e motivar os alunos para as aulas. Sendo a educação uma prática social e cultural que possibilita, aos estudantes, o desenvolvimento da criatividade, imaginação, espírito crítico e valores, revela-se importante mostrar-lhes, por isso, que “estudar é uma coisa para todos”, explica Rui Correia (jornal *Público*, 2019). Como tal, acrescenta, ainda, que para que se sintam envolvidos naquilo que, enquanto docentes, estamos a realizar em sala de aula, é necessário conseguirmos respeitar o ritmo dos alunos e permitirmos que eles mesmos assumam o controlo do ritmo das próprias aulas. Estratégia aliada, sempre, a muito riso e a muito humor, conclui o professor.

¹ Jornal *Público*, maio de 2019. Ver em <https://www.publico.pt/2019/05/06/sociedade/noticia/humor-aula-historia-fez-rui-correia-professor-ano-1871682>.

Ora, transpondo estas reflexões para o plano pessoal (mas educativo), podemos questionar: Quais são as aulas que mais recordámos? Quais são os professores de quem, rapidamente, nos lembramos? Daqueles que tinham, de facto, algum sentido de humor? Particularmente, recordámo-nos, com tamanha facilidade, das aulas da professora de História do 11º ano e das várias atividades que desenvolvemos ao longo do ano letivo, com especial referência, para a peça de teatro sobre a tão querida... Revolução Francesa (ironia ao máximo!), realizada no anfiteatro da escola e em conjunto com outras turmas. Se de início parecia algo aterrorizante (meu Deus... à frente de tanta gente!), esta atividade conseguiu transformar-se num dos momentos mais divertidos e engraçados que tivemos a possibilidade de assistir e de participar, no ensino secundário. Já lá vão uns aninhos, mas nunca mais nos esqueceremos! Claro que, todo o mérito – sem deixar de mencionar os meus colegas à época – recaiu sobre a nossa professora, que alcançou o feito de tornar uma matéria mais complexa e difícil em algo leve, criativo e que despertou uma enorme gargalhada e um interesse entre os vários docentes e discentes presentes. Por isso e indo ao encontro da declaração proferida pelo professor Rui Correia, a utilização do Humor, no ambiente escolar, pode ser uma via útil e eficaz para que, através do uso da ironia e da sátira, os alunos, no ato de aprender, consigam, também, “entender os momentos mais difíceis da História” (jornal *Público*, 2019). Ademais, ao usar, com frequência e na medida certa, o seu sentido de humor e de ironia, nomeadamente, nas aulas ditas “normais”, esta professora conseguiu deixar uma marca positiva no nosso percurso académico. Será que vamos alcançar o mesmo feito? É o que iremos observar...

No entanto e antes de prosseguirmos para a nossa aventura pela Prática Pedagógica Supervisionada (PES), é fundamental mencionar, de igual forma, importantes recordações pessoais e de puro lazer. Lembramo-nos das longas horas passadas à frente da televisão a ver os chamados “bonequinhos” – os icónicos desenhos animados do *ZigZag* da RTP 2. Não nos podemos esquecer do entusiasmo que era assistir ao *Tom and Jerry* e ao *Phineas e Ferb* que, sem dúvida, marcaram toda a nossa infância – e de muitas outras crianças. Não nos podemos esquecer, também, das altas gargalhadas aos domingos de manhã, provocadas pelo *Mr. Bean*, diretamente da RTP 1,

que mesmo sem dizer uma única palavra tinha a capacidade de provocar um sorriso, uma risota mais alta. E, não nos podemos esquecer, por fim, das séries televisivas como *Friends* e de outros vários programas dedicados ao *stand-up*, disponíveis na plataforma *Youtube*, mas também em espetáculos ao vivo, que tivemos a oportunidade de assistir, onde humoristas como Ricardo Araújo Pereira, Fernando Rocha, Afonso Padilha, Thiago Ventura e muitos mais, animaram – e animam – o nosso dia-a-dia. Portanto, se gostamos da vida com um toque de piada e de humor, porque é que haveríamos de fazer da História terrivelmente séria?

Assim, motivados por estas memórias pessoais e pelo facto do humor sempre se fazer presente, sobretudo, no decorrer deste percurso académico que, em breve, finda, mas também, tendo em consideração a ideia exposta por Rui Correia (2019) de que não existe qualquer possibilidade de os alunos perceberem a aprendizagem sem que a mesma seja feita de forma descontraída, envolvente e divertida, surgiu o tema do presente Relatório de Estágio, intitulado **“Rir é o melhor remédio!” [...] para aprender História? O Humor como estratégia de aprendizagem na construção do conhecimento histórico**, realizado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Inteirados de que o uso do Humor em sala de aula é um assunto em ascensão, seja em relatórios de estágio ou documentos científicos, de outra natureza, subordinados ao tema e, conscientes de que o presente trabalho deve emanar da visão da sua autora e procurar refletir sobre as dimensões que a mesma considera ser um contributo importante, no seu todo, para o ensino da História, de forma particular, formulámos a seguinte questão de investigação:

- Será que a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos?

Ainda que consideremos que a problemática enunciada torna inteligível o tema deste relatório, de modo a salvaguardarmos o discurso isento de ambiguidades, considerámos indispensável tecer um importante esclarecimento relativamente a um ponto transversal a este tema – por mais que não seja o principal foco (atenção!) – e

que o leitor terá a oportunidade de observar nos capítulos que se seguem. No contexto de uma sala de aula, o uso do Humor, por vezes, pode surgir através da análise e interpretação histórica de memes, *cartoons*, caricaturas, bandas-desenhadas, *sketches* humorísticos, entre outros, isto é, por meio de recursos visuais humorísticos ou, utilizando o termo científico correto, recorrendo ao chamado Humor Gráfico. Neste âmbito, e uma vez que acreditamos que o ambiente escolar se deve assumir enquanto local, por excelência, para a promoção das múltiplas literacias no processo de ensino-aprendizagem, necessárias a uma interpretação do mundo envolvente, considerámo-lo pertinente promover e desenvolver, junto dos estudantes, o conceito de Literacia Visual, isto porque revela-se fundamental que os alunos não só aprendam a olhar, mas também, que saibam olhar para aprender².

Na sequência desta explicação, importa, igualmente, esclarecer que quando referimos “construção do conhecimento histórico”, estamos a colocar a ênfase na construção, ou seja, no processo, e não apenas no conhecimento histórico enquanto resultado.

Por tudo o que foi dito até então e, como forma de operacionalizar a questão que norteará todo o nosso trabalho, empreendido ao longo do ano letivo 2024/2025 na Escola Secundária António Sérgio (ESAS), em Vila Nova de Gaia, com duas turmas do 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, elaborámos um conjunto de quatro objetivos específicos, que procuram:

- 1) Identificar as principais ideias que os alunos têm sobre como aprender História através do Humor;
- 2) Averiguar de que forma as estratégias pedagógicas humorísticas podem ser trabalhadas para promover uma maior criatividade e motivação e, despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História;
- 3) Avaliar o papel das estratégias pedagógicas humorísticas no desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes;

² Cingindo-nos, neste caso, ao uso de estratégias visuais humorísticas.

- 4) Avaliar o impacto do uso do Humor, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Com o propósito de cumprir com todos os objetivos delineados, ao nível da metodologia optaremos pela realização de uma investigação-ação pedagógica, sendo a tipologia qualitativa aquela que melhor se enquadrará naquilo que procuraremos analisar e observar. Para tal, começaremos a nossa intervenção por priorizar a aplicação de dois inquéritos por questionário, elaborados em formato papel, que serão respondidos, devidamente, pelos alunos pertencentes às duas turmas de 12º ano já mencionadas. A sua realização terá como objetivo recolher as informações essenciais que nos permitam, num primeiro momento, apurar as especificidades da amostra com quem iremos trabalhar e, assim, definir os caminhos pelos quais iremos enveredar e, numa fase final da nossa intervenção, verificar e analisar os resultados e efeitos que as estratégias desenvolvidas ao longo do ano letivo, tiveram sobre esta mesma amostra. A acrescentar, priorizaremos, de igual forma, a observação direta do professor acerca da prestação e reação dos alunos, em sala de aula, aquando da concretização das estratégias planeadas. Estratégias estas que, conforme já tivemos a oportunidade de anunciar, terão como denominador comum o uso, esmiuçado, do Humor e – sempre que possível – a interligação deste último com a utilização de recursos visuais humorísticos, para a promoção e desenvolvimento da Literacia Visual dos nossos discentes. No entanto, caro leitor, haverá espaço para um aprofundamento das especificidades de cada uma destas técnicas de recolha de dados mais adiante (já leu o Índice?).

Por fim (finalmente!), o presente Relatório de Estágio será regido por uma lógica sequencial, pelo que dividiremos o mesmo em duas grandes partes, que se somam à introdução e às considerações finais: o enquadramento teórico, que como já pôde verificar tem por título *“Era uma vez... ahhhhhhh que chato! O Enquadramento Teórico”* e, o enquadramento metodológico, com um carácter mais prático, intitulado *“Ladies and Gentlemen... é hora do espetáculo! O Enquadramento Metodológico”*, com a devida apreciação e reflexão dos resultados. Ademais, cada parte irá debruçar-se em capítulos, sendo que, no início de cada um, explicaremos os seus propósitos. Assim, a primeira

parte, de teor nitidamente teórico, encontrar-se-á dividida em três capítulos – cada um dividido, igualmente, em subcapítulos. Procurando-nos reger por uma análise da literatura, de programas educativos e de outros relatórios de estágio e trabalhos académicos, o capítulo 1, será marcado pelas discussões em torno do Humor: a sua história e evolução ao longo da mesma; a sua relação com a educação, nomeadamente, com a disciplina de História; os diferentes tipos de estratégias humorísticas (de Humor) de que um professor se pode munir em sala de aula e, a sua ligação intrínseca com uma crescente criatividade e motivação dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem. Por seu turno, o capítulo 2, que se lhe segue, irá incidir sobre um conceito fulcral para o nosso trabalho, a Literacia Visual. Neste capítulo, serão discutidas as definições e perspetivas associadas ao mesmo, havendo espaço, também, para momentos de reflexão acerca da aplicabilidade deste conceito no plano educativo e às aulas de História, em particular. Já no capítulo 3 e último desta primeira parte do trabalho, iremos verificar a presença – ou a falta dela (é o que observaremos!) – das estratégias humorísticas num manual escolar de História A³ e, ainda, expor dois exemplos de experiências de aprendizagem que decorreram sobre estes mesmos moldes⁴.

Na segunda parte, de índole mais prática e organizada em quatro capítulos que se complementam, depositaremos a nossa atenção, nesta mesma ordem, na descrição do contexto educativo onde realizamos a Prática Profissional – a escola e as duas turmas; na exposição das duas intervenções-diagnóstico e, conseqüentemente, da metodologia adotada; na apresentação da abordagem ligada ao inquérito por questionário inicial; na explicação da estrutura e modo de realização de todas as intervenções pedagógicas desenvolvidas para este efeito e, por sua vez, com uma análise e reflexão minuciosa dos resultados apurados. Este segundo momento do relatório dar-se-á por concluído com uma apuração e análise acerca da prestação e perceção dos alunos sobre os trabalhos

³ Como o leitor terá a oportunidade de verificar mais adiante, analisaremos apenas o manual “Entre Tempos” de História A do 12º ano, da Porto Editora.

⁴ Serão analisados, muito brevemente, dois relatórios de estágio de anos letivos anteriores, para se explicar e demonstrar o caminho diferente que a autora optou por prosseguir, tendo em comparação esses dois trabalhos, que incidem sobre o mesmo tema – e que, inclusive, serviram, de certo modo, de apoio.

realizados, por meio da aplicação de um inquérito por questionário final. Haverá um momento de retrospeção que terá, ainda, continuidade nas considerações finais.

Apresentado todo o panorama – e sem mais nada a ser declarado – podemos prosseguir, com todos os receios e dúvidas característicos de quem inicia uma nova aventura, mas entusiasmados com o que iremos evoluir e aprender, conscientes de que, no final, terá valido a pena e, com altas expectativas de que podemos contribuir para o Ensino da História. Daremos, por isso, início a uma História com muito riso e Humor à mistura – assim esperamos – até porque, “pessoalmente, tão longe quanto a minha memória abarca, a História sempre me divertiu muito” (Bloch, 1987, p. 13). Vamos ver se, no final, os alunos irão concordar com esta afirmação.

Assim sendo, é caso para dizer “Mãos à Obra!”.

PARTE 1:

Era uma vez... Ahhhhhhhh que chato!

O Enquadramento Teórico

“Scientia Potentia Est!” – ou em bom português – “Conhecimento é poder!”

Frase atribuída a Francis Bacon.

Comummente atribuída a Francis Bacon, político, cientista e filósofo inglês do século XVI⁵, a frase ou expressão popular “*Scientia Potentia Est*”/“Conhecimento é poder”, surgiu escrita, pela primeira vez, na versão de 1668 da obra “*Leviatã*” de Thomas Hobbes. Na sua definição base, a mesma expressa a ideia de que o conhecimento, quando utilizado devidamente, é um recurso, extremamente, valioso que pode levar ao sucesso e garantir influência e controlo a quem o possui – tanto a nível pessoal quanto profissional ou, ainda, social – ao permitir que essas mesmas pessoas não só consigam tomar decisões mais informadas e fundamentadas e que resolvam, com facilidade, os problemas que lhes forem surgindo mas, também, que se adaptem, com destreza, a novas situações e realidades.

Transpondo esta visão para o plano humorístico, Paulo Oliveira⁶, numa entrevista ao jornal *Público*⁷, em 2017, afirmou que sendo o Humor uma forma de “gerir melhor as pessoas”, o mesmo deve ser utilizado enquanto “ferramenta de trabalho, como uma ferramenta do gestor” (jornal *Público*, 2017). No entanto, por sua vez, esclareceu que, o uso do Humor, não sendo algo inato ao Homem, é compreensível que nem todos – que desejam ser humoristas – alcancem o objetivo final de conseguir, de facto, ter piada e de provocar gargalhadas no público que os observa, atentamente. Por isso, segundo o mesmo, o Humor deve ser “algo que se pratica, que se aprende e que se pôde colocar em prática – algo que pode ser trabalhado” (jornal *Público*, 2017). Por outras palavras, com base naquilo que foi proferido por Paulo Oliveira, para aqueles que almejam ser estrelas de comédia, é imprescindível que estudem, que conheçam e leiam, que observem outros artistas e se informem sobre o mundo do Humor para que, deste modo, tendo como exemplo aquilo que já foi feito por estes, compreendam e aprendam a utilizar as ferramentas essenciais – como devem proceder à escrita dos roteiros para os espetáculos, que tipo de piadas podem ou não funcionar, qual a linguagem corporal

⁵ Considerado um dos fundadores da Revolução Científica, Francis Bacon nasceu em Londres a 22 de janeiro de 1561 e veio a falecer a 9 de abril de 1626.

⁶ Paulo Oliveira é conhecido por ter sido o fundador da Bang Produções, em 2008, a única produtora em Portugal dedicada à formação de humorísticas e, responsável pelas dezenas de espetáculos de *Stand up comedy* no país. Segundo o mesmo, ensinar a arte do Humor e da comédia é a sua grande paixão (jornal *Público*, 2017).

⁷ Jornal *Público*, 22 de junho de 2017. Ver em <https://www.publico.pt/2017/06/22/p3/noticia/o-humor-e-algo-que-se-pratica-1828220>.

e postura que devem assumir em palco ou, ainda, como gerir e interagir com o público – e assim, sabendo os caminhos que podem prosseguir e os erros que devem, acima de tudo, evitar consigam, como pretendido, agradar o seu público e alcançar o sucesso desejado. Portanto, é fundamental que reúnam, em si, toda uma bagagem sobre o tema em questão, uma vez que e, fazendo uso correto da expressão enunciada anteriormente, “conhecimento” é, de facto, “poder”.

Não obstante, do mesmo modo que um humorista deve procurar, sempre, estudar acerca da prática do Humor, analisar e observar o que resultou nos demais trabalhos realizados por outros artistas do seu meio, para, dessa forma, evoluir enquanto profissional, também qualquer estudioso ou investigador, da História ou fora desta, deve procurar munir-se de um profundo conhecimento acerca do tema que tem em vista trabalhar, contribuindo, a este propósito, para o estudo do mesmo. Por isso, compreende-se que um trabalho académico desta natureza se assente, num primeiro momento, num Enquadramento Teórico, cientificamente fundamentado e idealizado, sobre o tema em mãos, conseguido por meio da leitura de monografias, artigos, relatórios de estágio e de outros trabalhos publicados. Iremos, como tal, nesta fase inicial, proceder às leituras do que é que já foi escrito sobre o Humor e, por seu turno, conhecer que caminhos foram assegurados, procurando, com efeito, responder à questão por nós colocada: “O que escreveram os autores sobre este tema?”. Entrando em concordância com a ideia de R. Quivy e L. V. Campenhoudt, presente na obra “Manual de investigação em ciências sociais” (2005), a leitura de bibliografias não só garantem um maior conhecimento, ao leitor, como permitem “ressaltar a perspectiva que lhe parece mais pertinente para abordar o seu objeto de investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 85). Definiremos, com isto, a fim de cumprirmos com os nossos propósitos, o caminho e as perspectivas pelas quais pretendemos enveredar no presente Relatório.

Assim e tendo por base o que foi, anteriormente, referido, considerámos adequado iniciar o nosso discurso procedendo a um breve esclarecimento quanto à estrutura que idealizámos para a primeira parte deste Relatório de Estágio, ou seja, para o Enquadramento Teórico. Julgámos imprescindível começar por afirmar que a

estrutura inerente ao mesmo respeitará uma lógica que procura abordar, do mais geral para o particular, as questões que se assumem como fundamentais para com a temática em estudo. Sem que entremos, propriamente, no tratamento do tema, podemos esclarecer, desde já, que no primeiro capítulo, dedicado ao Humor, organizado, por sua vez, em quatro subcapítulos, que o complementam, começaremos por nos debruçar sobre a história do Humor – procurando apresentar diferentes opiniões acerca da sua definição (1.1.), mas também, analisar a sua evolução/História até aos dias de hoje, bem como a sua relação, indissociável, com a história do Riso (1.2.) – mais concretamente, sobre a visão patenteada pelos autores. No seguimento desta explicitação, avançaremos para um terceiro subcapítulo dedicado ao estudo sobre a utilização do Humor no contexto de uma sala de aula – sem esquecer, nunca, de nos delimitarmos, acima de tudo, à disciplina de História – apresentando, com base na bibliografia selecionada, quer as vantagens quer os perigos existentes e possíveis limitações ao uso do mesmo. Num crescente estreitamento da temática, ainda relacionado com o terceiro subcapítulo, iremos enveredar, num ponto próprio para tal, por uma breve síntese acerca das várias estratégias pedagógicas humorísticas que um professor, pode e deve, neste contexto, adotar para o ensino da História⁸. A acrescentar, um quarto subcapítulo irá se debruçar sobre a ligação inseparável do uso do Humor em sala de aula com um crescente desenvolvimento da criatividade e uma maior motivação dos alunos para com as aulas e a disciplina de História e, consequentemente, o seu impacto na própria aprendizagem. A somar ao panorama aludido, no segundo capítulo, organizado em dois subcapítulos, depositaremos a nossa atenção na análise do conceito de Literacia Visual (o que é?): o ensino da Literacia Visual, de uma forma geral, e a Literacia Visual no ensino da História,

⁸ Antes de prosseguirmos, importa esclarecer, apenas, alguns apontamentos. Dada a complexidade e os limites do trabalho desenvolvido, optámos por abordar, de um modo geral e sucinto – mas, igualmente, pertinente e rigoroso – as diversas estratégias pedagógicas humorísticas que, segundo os autores, podem ser usadas no ensino da História (tanto a diversidade de atividades práticas planeadas e promovidas junto dos alunos, como a própria postura que um professor pode assumir à frente das suas turmas, mas também, a utilização de um Humor mais gráfico, que garanta, acima de tudo, a construção do conhecimento histórico por meio de memes, *cartoons*, caricaturas, bandas-desenhadas, entre outros). Para os efeitos desta investigação-ação, não considerámos necessário aprofundar, ao mais mínimo detalhe e pormenor, cada uma destas estratégias humorísticas, até porque o nosso objetivo, aqui, é apenas apresentar um panorama geral sobre o tipo de Humor que um professor pode recorrer em sala de aula e não, por exemplo, o que é um meme, o que é uma caricatura, o que é um *cartoon* ou, ainda, uma banda-desenhada... esclarecido, caro leitor?

de forma particular. Para o presente Relatório, tendo em consideração que o uso do Humor na sala de aula, como deferido, pode surgir e ser trabalhado, por vários meios, através de recursos visuais humorísticos – o Humor gráfico – considerámos pertinente promover o desenvolvimento da Literacia Visual dos nossos alunos⁹. Por isso, procurámos, neste espaço, compreender de que modo as competências visuais podem ser desenvolvidas e em que ambiente, ainda que restringidas às estratégias visuais de teor humorístico. Posto isto, dedicaremos a fase final do Enquadramento Teórico, à exploração de uma possível relação entre o Humor e o manual de História (3.1.) – que tipo de Humor se faz presente num exemplar de manual de História A de 12º ano? – e, ainda, a um breve desfolhar por dois Relatórios de Estágio anteriores a este sobre o mesmo tema, com vista a percebermos que estratégias pedagógico-didáticas poderão ser desenvolvidas nos contornos assinalados, mas também, que novos caminhos poderemos prosseguir e que estes não fizeram (3.2.).

Note-se, por fim, que para além do combinado de múltiplas perspetivas e visões de diferentes autores que se dedicaram e dedicam a este assunto, sempre que possível, procuraremos intercalar as mesmas com a nossa própria interpretação, preparando-nos, deste modo, para, mais adiante, transformarmos esta teoria em prática. Voltemos ao início, “conhecimento é poder!”.

⁹ Normalmente, quando se aborda o conceito de Literacia Visual, rapidamente, este é associado, no contexto de uma sala de aula, à simples análise e interpretação de imagens, como pinturas ou outras obras de arte, por exemplo. No entanto e conscientes de que a realidade educativa, ainda, não assume, como primordial, o desenvolvimento da Literacia Visual dos seus discentes – por mais que o mesmo esteja patente nos vários documentos normativos do sistema educativo português, como o leitor terá a oportunidade de conhecer, no decorrer do capítulo 2 – a verdade é que, mesmo assim, o mais comum – opinião assente em experiência própria – numa aula de História, é que se trabalhe mais a imagem por meio de recursos didáticos como os assinalados acima, do que, propriamente, através de recursos visuais humorísticos. Arriscamo-nos, inclusive, a dizer que, na sua grande maioria, as raras estratégias visuais humorísticas – a exemplo, *cartoons*, caricaturas ou *sketches* humorísticos – presentes no manual, acabam por ser descartadas e colocadas de parte, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso e uma vez que, como explicado, o uso do Humor em sala de aula pode ser assegurado através do recurso ao Humor gráfico, considerámos uma mais-valia e um contributo para o ensino da História, prosseguir, digamos, por uma vertente diferente no que à Literacia Visual diz respeito.

1. “Mais vale rir do que chorar”: uma breve história do Humor

“Rir é o melhor remédio!”¹⁰

No mundo académico, tanto a bibliografia como outros trabalhos científicos acerca do Humor e da sua aplicabilidade no contexto escolar, nomeadamente, dentro da sala de aula, representaram, até recentemente, algo inédito e novo. Contudo, nos últimos anos, tem-se assistido a uma maior aposta neste sentido, com a publicação, sobretudo, de artigos, Teses de Mestrado e de outros Relatórios de Estágio¹¹, que se têm debruçado sobre este assunto, mais especificamente, na utilização recorrente do Humor no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes – onde se inclui a disciplina de História – enquanto importante fator de motivação, criatividade e interesse, dos mesmos, pelas várias aulas de carácter obrigatório. Todavia, comum a todos estes autores, é a ideia de que, apesar de este ser um tema em progresso, o mesmo é, ainda, difícil de ser explicado devidamente, estando associado, como consequência, a definições muito pouco explícitas – por mais que, à primeira vista, pareça ser algo simples de se perceber.

Cientes deste desafio, propomo-nos, a partir da comunhão entre várias opiniões e definições de diferentes autores, a delinear um caminho mais concreto e claro, a este nível¹². O objetivo é compreender se, no cômputo final, todos eles defendem – e, aqui, fazemos uso do ditado popular que, inclusive, dá título ao presente relatório – que “Rir

¹⁰ Expressão popular portuguesa.

¹¹ Destacámos, desde já, o Relatório de Estágio de Hugo Miguel Ferreira Campos, intitulado “Senta-te e Ri! O Humor dentro da Sala de aula” (2017) e o de Maria João Domingues Duarte, com o título “*Sorria, está a aprender: Humor como estratégia de aprendizagem na sala de aula*” (2020). Sem querermos aprofundar sobre os mesmos, uma vez que haverá espaço para tal no subcapítulo 3.2, gostaríamos apenas de esclarecer que, ambos os relatórios, foram fundamentais não só por representarem um importante contributo para o estudo do Humor no contexto da sala de aula, nomeadamente, na disciplina de História, mas também, porque permitiram-nos conhecer grande parte das obras bibliográficas e outros trabalhos académicos, acerca do Humor, de um modo geral, mas também da aplicabilidade do mesmo no ensino, em particular, que sustentaram este Enquadramento Teórico.

¹² Interessa anotar que não é objeto de estudo versar, exaustivamente, sobre os trabalhos feitos em torno do Humor, mas apenas abordar as linhas básicas, com vista a proporcionar uma perspetiva geral e abrangente sobre o tema desta investigação.

é o melhor remédio”. Será que sim? E para aprender? É o que iremos observar¹³.
Avancemos!

1.1. O Humor é [...] blá blá blá!

Assumindo como objetivo primordial a necessidade de procedermos a uma sistematização teórica em torno do conceito nuclear de Humor, cuja complexidade semântica e pluralidade de aceções exigem uma abordagem, inevitavelmente, multidisciplinar, esta fase exploratória procura assegurar não só o mapeamento do Estado da Arte mas, também, a identificação de diferentes perspectivas teóricas, pertinentes para a operacionalização do nosso objeto de estudo (Quivy, 2005).

Apesar da sua ubiquidade na experiência humana, o Humor resiste a uma definição unívoca, constituindo-se como um fenómeno de contornos difusos e de natureza, intrinsecamente, paradoxal. Ângela Carvalho, por exemplo, no seu Relatório de Estágio com o título “O humor nas aulas de Português Língua Estrangeira, contributos para a sua aprendizagem” (2009) caracteriza-o, acertadamente, como um “conceito pouco delimitado e bastante flexível” (2009, p. 18), posição consonante com a de Attardo, em “*Linguistic Theories of Humor*” (1994), para quem o *corpus* humorístico se afigura “impossível de demarcar” (1994, p. 3). Por seu turno, Cláudia Brito (2016), também, no seu Relatório de Estágio, acrescenta a este raciocínio a noção de que se trata de um conceito “dinâmico e pluridisciplinar” (2016, p. 21), resistente a enquadramentos conceptuais rígidos. A acrescentar, e seguindo os mesmos passos percorridos por Maria Duarte (2020) e Hugo Campos (2017) nos seus Relatórios de Estágio, uma análise lexicográfica preliminar – tomando como referência o Dicionário online *Infopédia* da Língua Portuguesa¹⁴ (publicado pela Porto editora) – evidencia uma dualidade etimológica reveladora: a raiz latina *Humōre* (que denota fluidos corporais;

¹³ Verificaremos, neste primeiro momento, na teoria, através de autores e, comprovaremos, depois, na prática, com os alunos.

¹⁴ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/humor> [consultado a 9 de junho de 2025].

ligada à anatomia humana¹⁵) contrasta com a derivação anglo-saxónica *Humour*, que engloba dimensões como a qualidade do cómico, um modo de agir e de se relacionar com as outras pessoas, a capacidade de apreciação estética do risível ou, ainda, um estado de espírito transitório¹⁶. Contudo, se recorrermos à literatura francesa e portuguesa, o conceito surge, maioritariamente, de mãos dadas com o termo cómico/*comique*¹⁷. Esta ambiguidade terminológica não é acidental, pelo contrário, reflete a riqueza conceptual e a historicidade do termo, que abarca desde manifestações fisiológicas a complexos processos cognitivos e sociais. Todavia, no século XX, Robert Escarpit, em "*L'Humour*" (1994) analisou esta polissemia, atribuindo-a, parcialmente, ao acidente gráfico e fonético presente no conceito (1994, p. 10).

A própria literatura, em torno deste termo, consagra esta pluralidade descrita. Para Pierre Daninos (1958), o Humor configura uma "disposição de espírito" que permite a desconstrução irónica do sério através da máscara da gravidade, operando uma inversão subtil de valores. Fazendo uso das próprias palavras proferidas pelo autor, o mesmo defende que "É antes de tudo, a meu ver, uma disposição de espírito que nos permite [...] tratar com graça coisas graves e com gravidade de coisas graciosas" (1958 cit. por Minois, 2007, pp. 72-73). Já Robert Escarpit (1960) avança com uma perspetiva existencial, definindo-o como uma "maneira de viver, de ver e de fazer o mundo" (1960 cit. por Minois, 2007, p. 191), não necessariamente vinculada ao cómico, mas antes a uma certa *Weltanschauung*¹⁸ crítica. Acselrad (2009), por seu turno, introduz a noção de "sentimento do contrário", salientando a sua função cognitiva na rutura com perspetivas lineares da realidade.

Todavia, num registo mais sociológico, Zilles (2013) atribui ao Humor uma função compensatória face à aspereza do real, argumentando que a sua presença "torna a vida

¹⁵ Associado aos conceitos de "Humor aquoso" e "Humor vítreo", ambos considerados uma substância líquida que constitui o globo ocular.

¹⁶ Esta segunda definição é a que mais se aproxima daquilo que procurámos compreender neste primeiro capítulo.

¹⁷ Na esfera lusófona, por exemplo, a sinonímia entre "cómico" e "humor" é frequente, sobreposição que Vandaele (2002) atribui a uma mera opção estilística.

¹⁸ O termo alemão *Weltanschauung* refere-se à estrutura de pensamento fundamental que um indivíduo ou um grupo de pessoas, utiliza para interpretar e compreender a sua existência e o universo que o(s) rodeia. Por outras palavras, é uma filosofia de vida, uma cosmovisão.

mais suportável e mais humana" (2013, p. 89). Avner Ziz (1982) corrobora esta visão, sublinhando o seu papel no "desanuviamiento" de contextos de excessiva seriedade (1982, p. 52) e a sua manifestação transversal em domínios como a literatura, o teatro, a música ou, ainda, as artes visuais (1982, p. 11). Para George Minois, em "História do Riso e do Escárnio"¹⁹ (2007), o Humor não tem identidade, idade nem pátria. Segundo o mesmo, hoje em dia, ainda nos rimos de coisas que os nossos antepassados já se riam. Por isso, a dificuldade em circunscrever o conceito deriva, assim, da sua natureza proteiforme e contextual.

Ora, na mesma linha de pensamento, outros autores afirmam que esta aporia, quanto a uma definição, reside na sua irredutível variabilidade cultural e histórica. Isto é, aquilo que num contexto geográfico ou temporal específico se consagra como humorístico, noutro pode ser percecionado como desprovido de comicidade ou, até mesmo, socialmente, transgressor. Esta ideia é fundamentada por Mouta (2007), Brito (2016) e Adão (2008), para quem "a dificuldade em encontrar uma definição geral do Humor advém do facto de se tratar de um conceito variável com a época e a cultura do indivíduo e do país" (Adão, 2008, p. 25).

Assim, perante esta balbúrdia terminológica, Isabel Ermida, no seu trabalho "Humor, Linguagem e Narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico" (2002) recorre aos modelos taxonómicos desenvolvidos por Willbald Ruch (1998) para impor uma ordem analítica. A autora postula a coexistência de dois sistemas paralelos, carentes de uma hierarquização normativa. O primeiro, de matriz filosófico-estética, opera uma distinção clara entre o "cómico" – conceptualizado como a "faculdade de fazer rir ou de divertir" – e outras categorias estéticas como "a beleza, a harmonia e o trágico" (Ermida, 2002, p. 16). Neste paradigma, o cómico é uma manifestação do Humor, a par de outras formas como o sarcasmo, a sátira ou a ironia. Por seu lado, o segundo sistema, de influência anglo-saxónica, eleva o "humor" à categoria de *umbrella-term* ou "termo aglutinador" (Ermida, 2002, p. 28). Nesta conceção, "humor" assume o

¹⁹ Caro leitor, chamamos a vossa atenção para esta obra de extrema importância. É considerada a obra mais importante para o estudo do Humor, pelo que sustentou grande parte do Enquadramento Teórico.

estatuto de “hiperónimo”, inclui uma constelação de fenómenos e pode revestir-se de valências positivas ou negativas, eclipsando a neutralidade associada ao termo “cómico”. Ermida (2002) adverte, contudo, que esta abrangência conceptual exige a utilização de qualificadores específicos, como “humor verbal”, “humor hostil” ou, ainda, “humor compensatório” (2002, p. 28). Attardo (1994) procede, também, a um mapeamento exaustivo do campo semântico do Humor, integrando conceitos como “*wit, pun, bon mot, satire, irony, nonsense, comic, joke, tease, whim, humor, ridicule, mock, sarcasm*”²⁰ (1994, p. 7).

Portanto, a investigação académica sobre o fenómeno humorístico tende a emergir, invariavelmente, em articulação conceptual com a noção de cómico, sendo que as associações estabelecidas entre ambos os conceitos são, diretamente, moldadas pelo enquadramento teórico adotado. Na perspetiva da teoria literária, ilustrada por Cruces (2004), o Humor é conceptualizado como uma modalidade ou uma manifestação particular do cómico, funcionando como uma das suas expressões possíveis²¹. Santana (2005) avança com uma distinção qualitativa, propondo que o Humor implica uma criação intelectual engenhosa, ao passo que o cómico caracteriza-se pela sua natureza, meramente, circunstancial ou situacional. Esta demarcação conceptual não é recente, encontrando eco em contributos como os de Freud (1977) e Pollock (2001) que, igualmente, registaram e teorizaram distinções substantivas entre os dois termos. Não obstante, Cruces (2004) observa que, no panorama contemporâneo, verifica-se uma tendência para a utilização do termo ‘Humor’ como sinónimo de comicidade, num aplanamento da complexidade terminológica outrora vigente.

À parte do que foi referido até então, tendo em consideração a ideia presente em Minois (2007), indissociável do Humor, o riso emerge como a sua expressão fenomenológica por excelência, constituindo um traço distintivo da condição humana. Desde Aristóteles, que via no riso o que diferencia o homem do animal, até Notker Labeo, que o incluiu na definição ontológica do humano (*risus capax* – que significa

²⁰ Tradução própria: “espirituosidade, trocadilho, chiste, sátira, ironia, absurdo, cómico, piada, gozo, capricho, humor, ridicularização, troça e sarcasmo” (Attardo, 1994, p. 7).

²¹ Ou seja, esta perspetiva enquadra o Humor como um subconjunto do domínio mais lato do cómico.

“capaz de rir”), a sua centralidade antropológica é incontornável. A par desta ideia, Bergson (1983) acrescenta que “rir é próprio do Homem, o único ser com essa capacidade” (1983, p. 10)²². Ontogeneticamente, o riso surge, precocemente, por volta do quarto mês de vida, evoluindo de uma resposta automática e involuntária (um reflexo a uma provocação intencional) para uma forma complexa de comunicação social (Lovorn, 2008, p. 3). A acrescentar, Ziz (1982) classifica-o numa tipologia multifacetada, identificando variedades como o riso de cumplicidade, de desprezo, de alívio ou de aprovação, cada um veiculando, em si, intenções e significados sociais distintos.

Acontece que, e recorrendo ao provérbio popular “muito riso pouco siso”, o riso nem sempre foi visto com bons olhos, pelo que, ainda nos dias de hoje, existe quem o associe à maldade e à tontice²³. Mesmo assim, a verdade é que, para a grande maioria dos autores, o riso surge associado, inevitavelmente, ao Humor. Regressando a Bergson, inicialmente, o mesmo defende que, quando alguém ri é porque alguma coisa colocou em funcionamento o mecanismo de hilaridade e, a isso, chamamos de Humor. Assim, na visão deste autor, Humor diz respeito a qualquer estímulo capaz de provocar riso, de provocar agrado e alegria nas pessoas que o(s) rodeiam. Contudo, em estudos mais recentes, o mesmo admitiu que “o riso é simplesmente o efeito de um mecanismo montado em nós pela natureza ou, o que vem a ser quase a mesma coisa, por um prolongado hábito da vida social” (Bergson, 1983, p. 9). Tendo por base as suas palavras, vemos que o riso é um fenómeno humano e social. Além disso e indo ao encontro de Adão (2008), o riso não é, de todo, o único resultado neurofisiológico – o riso é, antes de mais, um processo físico – possível para a existência de Humor. Provine (2000) reforça esta ideia, defendendo que afirmar que é o Humor que desencadeia o riso é um pensamento muito limitado.

²² Provine (2000), no entanto, veio desmitificar esta teoria de que o Homem é o único Ser capaz de rir, através de experiências realizadas em chimpanzés. Concluiu, com base no que observou, que os mesmos são capazes de rir, mas que como os seus risos têm muitas variações e os sons divergem daquilo a que nós nos habituámos a identificar como riso, acreditávamos, até então, que apenas o Homem tinha essa capacidade.

²³ Esta ideia assenta na explicação de que o riso pode, contudo, estar relacionado a problemas/patologias, como a esquizofrenia, doenças degenerativas do sistema nervoso central ou tumores, por exemplo (Provine, 2000).

Neste sentido, partindo do pressuposto comum de que Humor e riso se confundem num fenómeno de causalidade recíproca, importa desconstruir esta correlação, por se afigurar, conceptualmente, errónea. Efetivamente, o Humor radica no domínio cognitivo. Em contrapartida, o riso constitui uma expressão neurofisiológica, uma resposta automática e corporal que, embora frequentemente desencadeada pelo Humor, pode, de igual forma, surgir de estímulos não humorísticos, como situações de vergonha, nervosismo ou, até mesmo, de estimulação física (as cócegas, por exemplo). Revela-se, pois, fundamental distinguir ambos: enquanto que o Humor é um processo mental de natureza interpretativa e contextual, o riso, por seu turno, potencia o mesmo, mas não é obrigatório para a sua manifestação.

Ademais, regressando à ideia de que o riso é um fenómeno social e humano, a bibliografia esclarece que a eficácia comunicativa do riso é, amplamente, reconhecida. A inserção de elementos humorísticos em discursos ou mensagens publicitárias tende a gerar respostas positivas, a persuadir e a facilitar a adesão do auditório (Lovorn, 2008, p. 2). Mas além da sua função retórica, o riso desempenha um papel relacional fundamental, cimentando laços interpessoais e criando espaços de partilha emocional. Como nota James Martin (2012), a cumplicidade humorística é um indicador de uma intimidade partilhada. Ziz (1982) vai mais longe, equiparando-o ao amor na sua natureza, necessariamente, dialógica e coletiva. Para o autor, o riso tem a capacidade de tornar o ambiente mais agradável, garantindo uma proximidade entre as pessoas que o ocupam. Contudo, acrescenta que, apesar de o Humor fazer parte do nosso dia-a-dia, sendo o riso um comportamento quotidiano, uma vez que todos nós rimos e sorrimos, é mais fácil para o Homem apreciar o Humor em vez de criá-lo. Daí que, para a grande maioria, “é mais fácil rir do que fazer rir” (Ziz, 1982, p. 101). Por isso é que, atualmente, existem os chamados humoristas, pessoas com o talento suficiente para produzir Humor, fazendo-o chegar a um grande público. Consegue-se, portanto, afirmar que o Humor tem um peso preponderante para o estabelecimento de relações humanas.

Rir é, assim, um fenómeno coletivo, universal. O riso aproxima-nos de outros seres humanos e faz-nos sentir integrados em grupos. O Humor assume um papel fundamental na dinamização e na melhoria da vida em comunidade, atuando como um

agente social multifacetado. A verdade é que este tem sido um fator fundamental para a desconstrução dos valores morais da sociedade²⁴. As pessoas riem-se das piadas que lhes são dirigidas porque o Humor tem a capacidade de incorporar fenómenos de identificação (Nunes, 2021). Neste sentido, e de acordo com Joana Nunes “o Humor que nos faz pensar é um Humor de grande qualidade” (2021). Paralelamente, destaca-se pela sua capacidade de captar a atenção de forma eficiente, permitindo que mensagens, mesmo as mais complexas, sejam facilmente assimiladas. A sua utilidade estende-se, também, ao domínio da persuasão, onde atua como um mecanismo subtil, mas poderoso, para influenciar opiniões e comportamentos (basta atentar no que acontece na política, nomeadamente, em Portugal). Em situações socialmente delicadas, revela-se um instrumento valioso, facilitando pedidos de desculpa e tornando, mais suportável, o anúncio de notícias difíceis, ao amortecer o seu impacto emocional. Já num contexto organizacional e relacional, o humor demonstra ser um recurso estratégico. No exercício da liderança, contribui para criar ambientes mais positivos e motivadores. Na resolução de conflitos, ajuda a desarmar tensões e a estreitar relações. Na avaliação e na crítica, oferece um canal para transmitir *feedback* de uma forma construtiva e, socialmente, aceite (Francescato, 2002).

O riso é, ainda, uma forma de crítica social. Permite não só que as pessoas sejam irreverentes e questionem o que está estabelecido, como também, ajuda a corrigir comportamentos que fogem à norma, ao “gozar” com os mesmos. Deste modo, pode ser utilizado por diferentes pessoas. Tanto por quem tem poder, como professores ou políticos, com o propósito único de persuadir e influenciar os outros, como por quem não tem poder, para se expressar e contestar, através de uma forma aceite, aos olhos do público, das comunidades.

Relativamente a este aspeto, para Bergson (1983), o riso “é, verdadeiramente, uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é objeto dele”

²⁴ Muitas das vezes, os Humoristas, em particular, conseguem, através do Humor, trazer importantes reflexões acerca dos comportamentos da sociedade atual, estando, a maior parte das suas piadas, camufladas por uma crítica social relacionada com os estereótipos, os preconceitos e as atitudes (Nunes, 2021). As pessoas identificam-se, refletem e divertem-se. Neste sentido, o papel do Humor não é só fazer rir. Também pode ser o de alertar e consciencializar, através da sátira e do gozo.

(1983, p. 65). Por outras palavras, segundo este autor, rir implica, sempre, um superioridade relativamente a outrem, por parte de quem se ri perante daquele de quem se ri. Acrescenta, com efeito, que:

O riso é, antes de tudo, um castigo. Feito para humilhar, deve causar à vítima uma impressão penosa. A sociedade vinga-se através do riso das liberdades que se tomaram com ela. Ele não atingiria o seu objetivo se carregasse a marca da solidariedade e da bondade. (Bergson, 1983, p. 92).

Para o teórico, portanto, o Humor funciona como um corretor social, ou seja, serve para corrigir comportamentos desviantes da sociedade, expondo-os e ridicularizando-os (Attardo, 1994, p. 50). Basta atentar na seguinte passagem presente numa mesma obra, “o riso [...] convida-nos, para o nosso bem maior, a corrigir esses defeitos e a aprimorar-nos interiormente” (Bergson, 1983, p. 92).

Ainda sobre este autor, equipara, também, o riso ao sonho, visto que, ambos, permitem a alienação do mundo real. Esta teoria foi, igualmente, defendida por Freud, autor da obra “O Chiste e a sua relação com o inconsciente”, considerada, na atualidade, a principal fonte de reflexão acerca dos estudos em torno do Humor. Para este, o riso é desencadeado por uma descarga de energia, produzida de forma inútil. O Humor funciona, na sua visão, como uma espécie de fuga ao Homem, diante da tensão provocada por um sentimento negativo, permitindo-o, ao mesmo tempo, que sinta prazer.

Voltando a Brito (2016), a autora esclarece que o “Humor é um gesto social que ativa mecanismos conscientes e inconscientes” (2016, p. 26), no processo de descodificação da mensagem. Contudo, embora, em termos teóricos, todos os indivíduos possuam a capacidade de provocar o riso, a resposta humorística não é, universalmente, uniforme. Como salienta Adão (2008), nem todos os sujeitos se riem das mesmas coisas, algo que deriva, diretamente, do aspeto cultural. Isto é, cada comunidade define, em função das suas próprias preferências e valores, aquilo que se constitui como objeto legítimo de chacota ou de piada, estabelecendo, assim, fronteiras culturais do risível. Este autor, entende, também, o Humor como uma forma de exprimir

medos que assolam, interiormente, uma determinada pessoa. Assim, o Humor serve como uma forma de fuga a temas considerados tabu, como a morte, sexo ou religião (Adão, 2008, p. 63).

Para além das suas dimensões social e comunicativa, o Humor revela benefícios tangíveis a nível fisiológico e psicológico. Estudos referenciados por Martin (2012) e por Streat (2008) destacam a libertação de endorfinas²⁵, a redução do *stress* e ansiedade, a estimulação da atividade cerebral bilateral e a promoção de um estado generalizado de bem-estar e autoconfiança (depois disto, se fosse a vocês começava a rir mais!!). A este nível, Francescato (2002) acrescenta que “o bom Humor é um medicamento de facto miraculoso, tanto a nível espiritual como físico” (2002, p. 134). Portanto, rir é o melhor remédio!

Para muitos dos autores retratados, é essencial, no entanto, termos consciência de que existem limites ao Humor, visto que este varia de pessoa para pessoa, de cultura para cultura e, consoante os gostos, como esclarecido anteriormente. Existem diferentes tipos e formas de se usar o Humor. Nesta perspetiva, deve-se ter, sempre, atenção e cuidado aos contextos (políticos e sociais) em que o estamos a utilizar, sobretudo, na educação – como trabalharemos no subcapítulo 1.3. Deste modo, para uma melhor compreensão e um enquadramento, mais claro, acerca da definição de Humor, relativamente à sua classificação, Ocon (2015), recuperando a taxonomia de Mark Nichol, propõe uma categorização abrangente que inclui²⁶:

- Humor anedótico (*anecdotal*): baseado em narrativas pessoais cómicas;
- Humor negro (*dark/morbid*): que opera sobre temas considerados *tabu* ou mórbidos;
- Humor intelectual (*highbrow*): de natureza sofisticada e culturalmente contextualizado;
- Ironia (*ironic*): que assenta na contradição entre o dito e o entendido;

²⁵ Provine (2000), contudo, refuta esta ideia acrescentando que não existem, de facto, provas conclusivas de que as endorfinas são libertadas pelo riso.

²⁶ Como o leitor irá verificar, tivemos em consideração esta categorização, nomeadamente, o Humor intelectual, a ironia e a sátira aquando do planeamento das nossas aulas e atividades pedagógico-didáticas.

- Sátira (*satirical*): com função crítica e de caricatura social;
- Humor situacional (*situational*): emergente de contextos do quotidiano.

Ora, esta diversidade tipológica confirma a adaptabilidade do Humor a diferentes intenções e contextos. Não surpreende, pois, que Cícero o visse como um "utensílio, uma arma, um instrumento" (Minois, 2007, p. 100) ao serviço da oratória, capaz de persuadir, defender, atacar ou até instruir.

Um outro autor, Koestler, na sua obra "*The Art of Creation*" (1964), de forma análoga, distinguiu-se dos demais e colocou a tónica na criatividade. Isto é, afirmou que a produção de Humor está, intrínseca e consequentemente, relacionada com uma maior criatividade. Será que podemos transportar esta ideia para o plano educativo? Acreditamos que sim e é o que, também, iremos observar.

Em suma, com base nos vários autores abordados, podemos concluir que o conceito de Humor é, mesmo na bibliografia mais recente, de difícil definição. Embora possa ser encontrado em todas as culturas, torna-se complicado estabelecer uma definição comum, uma vez que existe uma grande diversidade dentro dos seus contextos e formas. Ficou, portanto, claro que, apesar dos vários contributos ao longo da História, a definição do conceito continua a não ser unânime. Tendo isto em mente, e uma vez que a história do Humor e do riso estão ligadas, como vimos – por mais que a riso não seja, obrigatoriamente, uma manifestação de Humor – podemos-nos questionar, então, sobre de que forma o Humor foi visto ao longo da História. É sobre isso que nos debruçaremos no subcapítulo que se segue.

1.2. Até os gregos já se riam!

Regressemos ao provérbio "muito riso pouco siso". É verdade que, nem sempre, o Humor e, por inerência, o riso foram vistos com bons olhos ao longo da História. Também, por isso, se deve o facto de vários autores terem optado por negligenciar o Humor enquanto um importante tema a ser estudado/aprofundado. Daí se explica a existência de pouca bibliografia assente neste assunto, até muito recentemente, como esclarecido no início do capítulo 1. A acrescentar a este fator e, como observamos

anteriormente, Humor é, ainda, um conceito de difícil definição, aberto, como tal, a diferentes opiniões e perspectivas que colocam os autores, em muitos dos casos, em campos opostos e divergentes. O que, convenhamos, não favorece, em nada, a situação. Acontece que, para percebermos melhor a História do Humor e, por conseguinte, a sua evolução ao longo dos séculos até à atualidade, temos, inevitavelmente, de recuar no tempo e viajar até ao período *longínquoooooooo* da Antiguidade Clássica. Começemos pois!

Era uma vez [...] até os gregos já se riam! Não é à toa a escolha deste nosso título, uma vez que George Minois na sua obra “História do Riso e do Escárnio” (2007), obra primordial para o estudo deste tema, dá-nos conta dos primeiros contactos com o conceito de riso, ainda que adaptado às circunstâncias e características da Grécia Antiga. Aliás, o autor arrisca e recua ainda mais no tempo, levando o leitor até às Civilizações Antigas. Podemos, portanto, iniciar a nossa análise, exatamente aí, aquando das Civilizações Antigas, onde o riso possuía uma dimensão sagrada e cosmogónica. No Egipto, acreditava-se, com base no Papiro de Leiden, datado do século III d.c. que o universo teria surgido de uma gargalhada divina, de um ataque de riso, ao afirmar que “depois de o Deus rir, nasceram os sete deuses que governam o mundo” (Minois, 2007, p. 13). Segundo esta visão, rir era, de facto, um ato divino. Aliás, Minois demonstra que, mais adiante, autores clássicos gregos, como Homero, escreveram que aquilo que os deuses mais gostavam de fazer era... adivinhem! Rir. Além disso, ainda neste período, ficaram registadas cerimónias e ritos sagrados que envolviam gargalhadas, o que vai ao encontro da ideia presente na sua obra (2007) de que o riso encontrava-se, intrinsecamente, ligado ao divino e este, por sua vez, ao Homem. Em civilizações anteriores como os Sumérios, Minois (2007), descreve um cenário idêntico. Para ambos, rir significava vida (já que um riso tinha dado origem ao Universo), estando a ausência de riso, diretamente, ligada à morte, uma vez que quem está morto... adivinhem outra vez! Não ri.

Ora, se já nas civilizações do Médio Oriente se registavam sinais da presença do riso e do Humor, a verdade é que as suas raízes encontram-se na Grécia Antiga. Inicialmente, o termo Humor (do grego *Khymós*) referia-se a um fluido corporal, uma

conotação que adquiriu um carácter clínico com Hipócrates (Attardo, 1994, p. 6), um filósofo grego. Este desenvolveu a teoria humoral, que postulava a existência de quatro humores corporais – sangue, fleuma, bílis amarela e bílis negra – cujo equilíbrio determinava o estado de saúde do indivíduo, enquanto o seu desequilíbrio provocava a doença.

Visto que o riso assumiu uma carga divina, ligando os deuses ao Homem, ainda neste período, o riso era entendido como central à realização de cultos aos deuses gregos²⁷, como aqueles dedicados ao Deus Dionísio, deus do vinho, onde se presenciava várias representações, estando estas na génese do teatro²⁸. A comédia, através de autores como Aristófanes, utilizava a sátira para ridicularizar “os defeitos e os vícios de toda a gente, mesmo os poderosos como os deuses, os filósofos e os políticos” (Minois, 2007, pp. 29-30), ou seja, era usada como forma de se criticar a sociedade do seu tempo. Foi neste período da Idade Antiga que apareceu, pela primeira vez, o conceito de *Komos*, utilizado para descrever os bêbados que riam e cantavam no final das celebrações festivas, dando origem aos termos *Komodia* (comédia) e *Komodoi* (comediantes) (Minois, 2007, pp. 29-30).

Contudo, a partir do século IV a.C. começou-se a assistir a um processo que Minois intitulou de “adoçamento do riso”²⁹ (2007, p. 32), com a sua progressiva regulação na esfera pública, culminando em leis que proibiam a troça dos políticos, nos teatros. O interesse filosófico e linguístico pelo Humor remonta-nos a Platão e a Aristóteles (Attardo, 1994, p. 18). Para Platão, o Humor, enquanto instrumento de persuasão, deveria ser utilizado com cautela (Adão, 2008, p. 24), defendendo um controlo rigoroso da comédia, por considerar excessivo e prejudicial para a alma. Afirmava, neste panorama, que o riso provocava a perda do controlo e da lucidez dos políticos e tal não podia acontecer uma vez que eram os representantes do povo e responsáveis pelo funcionamento da política e da ordem pública, pelo que, desse modo,

²⁷ Inclusive, acreditava-se que os deuses castigavam aqueles que não se libertavam nas cerimónias (Minois, 2007, pp. 24-25).

²⁸ O teatro viria a aperfeiçoar-se na época moderna, onde foi um meio de melhor expressão que incorporava o Humor.

²⁹ O Humor barulhento e agressivo, típico das festividades e dos teatros em comemoração aos deuses, deu lugar a um Humor mais calmo e discreto. Começou-se a rir menos e de forma educada.

deveriam cumprir, com seriedade, as suas funções (Minois, 2007, p. 63). Basta atentar naquilo que o mesmo explica na sua “República”, quando esclarece que “seguramente não queremos que os nossos guardiães sejam muito apreciadores do riso. A indulgência do riso violento pode convidar a reações violentas” (Platão, 2003, p. 78). Esta conceção platónica, que via o riso como uma perda de controlo, contrasta com a visão do filósofo Demócrito de Abdera, para quem “filosofar era aprender a rir” (Minois, 2007, pp. 53-54). Este afirmava que o riso era uma forma de crítica e de expressão de sabedoria. A par, um outro autor, Diógenes, também, não defendia a erradicação completa do riso, afirmando, assim como o anterior, que o riso servia para ajudar a criticar a sociedade e os maus costumes, através da ironia e do sarcasmo³⁰.

Por seu lado, Aristóteles, embora partilhando a visão do Humor como uma imitação dos caracteres inferiores, patente quando referiu “a comédia, como dissemos, é uma imitação de pessoas que são inferiores que a média” (Aristóteles, 2007, p. 9), adotou uma perspetiva mais amistosa. Distanciou-se de Platão ao não condenar o Humor *per se*, mas apenas os seus excessos, conceptualizando-o como uma sobreposição da alma, “*overwhelming of the soul*” (Attardo, 1994, p. 20). Valorizou-o enquanto recurso importante num discurso, desde que utilizado de forma apropriada para servir a argumentação do orador, um princípio com clara ressonância em contextos pedagógicos atuais, onde pode fomentar uma atitude mais recetiva por parte dos discentes (Natividade, 2019, p. 18).

[Agora, um pequeno à parte: acredita-se que estes pensadores e filósofos gregos originaram a chamada Teoria da Incongruência (teorias cognitivas³¹). A mesma postula

³⁰ Não querendo aprofundar esta questão, uma vez que haverá espaço para tal, é, extremamente, legítimo tentar introduzir, em sala de aula, junto dos alunos, um tipo de Humor irónico e sarcástico (de forma consciente, claro), colocando os mesmos a pensar e a pontar os males da sociedade, nas várias épocas.

³¹ A teorização sobre o Humor, enquanto fenómeno complexo e multifacetado, estrutura-se em torno de três eixos conceptuais, conforme a organização proposta por Raskin (1985) e adaptada por Goatly (2012) e Carvalho (2009): teorias cognitivas, teorias sociais e teorias psicanalíticas. Cada uma enfatiza mecanismos distintos, subjacentes à produção e receção do Humor. No entanto, por acreditarmos que, se assim o fizermos, entraremos por um campo demasiado complexo e, de certo modo, por um caminho que não nos interessa muito para a História do Humor – apesar de reconhecermos a sua importância – optámos por não enveredar pela teorização do Humor em três teorias distintas. Acharmos, por isso, essencial deixar aqui uma breve nota sobre essa decisão, para que o leitor tome conhecimento das nossas escolhas. Optámos, assim, por nos limitarmos a contar uma breve História do Humor, com as visões principais dos autores que estudaram este tema de cada tempo e época, sem entrarmos por caminhos “apertados” e, a nosso ver, desnecessários para o que procuramos dar a conhecer.

que o Humor emerge da percepção de uma dissonância entre expectativas e a realidade. Apesar da sua origem clássica, patente em Platão e Aristóteles e, posteriormente, desenvolvida pelos pensadores romanos, foi com os autores modernos, como Kant, Schopenhauer e Koestler que esta teoria ganhou destaque].

Acontece que, da mesma forma que Roma conquistou a Grécia, o contrário também se deu, nomeadamente, ao nível do Humor. Já deve estar a pensar “*Humor e romanos na mesma frase? Impossível*”. A verdade é que, ao contrário da imagem que sempre tivemos de um povo, exemplar e sério, os romanos assimilaram, facilmente, esta tradição do riso, empregando a sátira³² como forma de homenagem e crítica social, patente em rituais divinos como as Saturnais, caracterizadas por uma inversão temporária das hierarquias sociais, onde os homens podiam vestir-se de mulheres e onde os escravos comiam com os seus donos e, inclusivamente, podiam dar-lhes ordens (Minois, 2007, p. 91). O Humor era, também, uma forma de prestar homenagem e consagrar o culto ao imperador – mesmo na morte!

Neste período histórico, Cícero ofereceu uma contribuição seminal ao sistematizar a categorização do discurso humorístico, distinguindo entre Humor verbal (ambiguidade, ironia, paronomásia) e humor referencial (anedotas, caricaturas) (Martins, 2015, p. 327). Ao contrário dos seus predecessores gregos, via o Humor de forma favorável, reconhecendo-o como um dom divino e um poderoso instrumento retórico (Attardo, 1994, pp. 26-27). Todavia, apesar de considerar uma vantagem para o discurso de um bom orador, advertiu para os seus limites, referindo “que o uso retórico de tais manifestações não deve exceder os limites do decoro” (Ermida, 2002, p. 32). Acontece que, da mesma forma que o Império Romano começou a entrar em decadência, também o riso acompanhou esse declínio. Quintiliano, na sua *Institutio Oratoria*, atribuiu-lhe uma função utilitária, integrando-o na arte da oratória como um meio para relaxar a mente, mas igualmente alertando para a necessidade de evitar exageros (Attardo, 1994, p. 30). Este orador romano acreditava, firmemente, que o riso tinha uma conotação negativa e perigosa, quando utilizado sem cuidado. Segundo o

³² A sátira tornou-se a forma de manifestação do verdadeiro riso romano.

mesmo, qualquer orador que fizesse uso exclusivo do Humor no momento dedicado à oratória, era visto como desordeiro. Assim, sendo necessário evitar os exageros impregnados no mesmo, defendia o uso do riso de forma moderada e consciente, limitando, inclusive, o alvo da troça (Minois, 2007, pp. 101-102). Já o filósofo Horácio, embora sem uma obra dedicada, especificamente, ao tema, influenciou o pensamento medieval e renascentista através da obra *Ars Poetica*. Aí defendia a necessidade de uma congruência entre forma e conteúdo, sugerindo que o Humor, além de divertir, poderia cumprir uma função educativa, tornando as ideias mais acessíveis e agradáveis ao público, um preceito com evidente aplicabilidade em ambientes próprios para a aprendizagem (Natividade, 2019, p. 19).

Portanto, até os próprios romanos, um povo seletos segundo alguns autores, defendiam o uso do Humor e muitos dos escritos do seu tempo revelavam forte sentido de Humor nas suas obras. Mas, então, porque é que temos aquele estereótipo de um povo sério? Segundo Minois (2007), tal se deve, em princípio, à própria literatura produzida nos finais da República Romana. Um período marcado pela tristeza dos romanos das classes sociais mais altas e, em contraste, pelos risos constantes da plebe, diante da crise que assolava a República.

Avançando para a Idade Média ou a conhecida Idade das Trevas (*uhhhhh que medo!*), esta herdou uma visão profundamente ambivalente. Se, por um lado, o Antigo Testamento integrava episódios humorísticos – como o de Abraão e Sara que, ao saberem que iriam ser pais “riram-se até não poderem mais”, tendo o filho recebido o nome de Isaac que significa “Deus Ri” (Minois, 2007, pp. 106-107) – já o Novo Testamento e os padres da Igreja Santa, como João Crisóstomo (século IV), promoveram uma concepção severa. Este afirmava que “Jesus Cristo nunca se riu”, pelo que o riso era condenado como um ato dos adversários e, conseqüentemente, pecaminoso³³ (Minois, 2007, p. 113). Esta visão, por seu turno, foi codificada na vida monástica, sendo paradigmática a *Regra de São Bento*, que condenava “absolutamente em todos os locais

³³ Considerava-se, também, que o pecado original foi provocado por causa de um riso que a serpente deu tanto a Adão como a Eva e que, por isso, ambos aceitaram a maçã.

qualquer tipo de vulgaridade e coscuvilhice, ou conversa que conduza ao riso” (Martin, 2012, p. 106). Paradoxalmente a esta perspetiva dogmática, o riso popular manteve-se resiliente como uma válvula de fuga à realidade. Minois (2007) argumenta, no entanto, que o Cristianismo – até então, o principal responsável por ligar o riso ao pecado, ao demónio e às heresias – por não conseguir eliminá-lo, começou a assimilá-lo, adaptando às suas crenças, importantes festas pagãs (uma delas conhecemos por Natal *OhOhOh*).

Na época medieval, registou-se uma estagnação na teorização sobre o Humor (Adão, 2008, p. 26). Autores como Dante, na *Divina Comédia* ou, Gil Vicente, em Portugal, ecoaram as advertências clássicas contra o excesso, enfatizando antes a função social e moral do riso, sintetizada na máxima *ridendo castigat mores* (rindo, castigam-se os costumes) (Carvalho, 2009, p. 24).

Todavia, já no período de transição para a Idade Moderna, o Humor passou a ser utilizado, pelos pregadores cristãos como forma de cativar e de chamar a atenção dos seus fiéis, o que nos mostra que o Humor tem a capacidade de captar o interesse do outro. Os franciscanos, por exemplo, juntavam o Humor ao sagrado, ao ridicularizar os vícios do próprio clero. Portanto, homens notáveis pela sua devoção religiosa dispunham, também, de sentido de Humor.

Assim, por meio do riso, o Homem começou a olhar de forma diferente para o mundo que o rodeava, brincando e gozando com os vícios e defeitos da sociedade do seu tempo. O riso passou a manifestar-se, ruidosamente, nas festas carnavalescas, onde se ridicularizava o diabo e o inferno³⁴ (Minois, 2007, pp. 248-249) e, na literatura secular, como os *fabliaux*, pequenos contos em verso cujo principal objetivo era o de “fazer rir” as cortes e o público (Minois, 2007, p. 192). Adotou-se, inclusive, um vocabulário mais grosseiro. A figura institucionalizada do bobo da corte, por exemplo, personificava esta dualidade: sob o arquétipo de louco, dispunha de uma liberdade única para criticar o poder, encarnando o provérbio (mais um!) “a rir, rir, muitas verdades se dizem” (Minois,

³⁴ Membros da igreja, grandes senhores e nobre e, até mesmo, os reis, gostavam de participar neste tipo de festividades. Minois relata, inclusive, que alguns clérigos sofreram penalizações feitas por Roma, por não aderirem às mesmas.

2007, pp. 229-230). Associados à loucura, usufruíam do Humor para expor coisas, à primeira vista, desagradáveis ao poder real e à própria sociedade³⁵.

Se encararmos a Idade Média como período das Trevas, marcada pelas guerras, fome e peste, compreende-se que rapidamente associemos a uma época em que, acima de tudo, não havia motivos para rir. No entanto, por tudo o que foi referido até ao momento, devemos, então, repensar esta ideia, pois, afinal, a Idade Medieval, no que a este aspeto diz respeito, não foi tão obscura e tenebrosa quanto pensamos. As pessoas riam-se de tudo, talvez como forma de esquecer os males. É caso para dizer “mais vale rir do que chorar”! Mais uma vez, saiu-nos o tiro pela culatra ao acreditarmos que o riso e o Humor foram inexistentes neste período.

Entrando no tempo do Renascimento, o riso passou a ser encarado como uma expressão de inteligência e sabedoria, herança do legado clássico greco-latino – relembremos a ideia defendida por Demócrito. Autores como Rabelais, Cervantes e Shakespeare incorporaram-no de forma profunda na literatura do seu tempo. Segundo os intelectuais renascentistas, o Humor devia ser usado e abusado. Daí o reforço das festas populares nesta altura. Simultaneamente, o progresso científico da imprensa permitiu a massificação³⁶ de um recurso visual humorístico bastante conhecido, a caricatura, que, assim como hoje, naquela época tornou-se um veículo crucial para a satirização política e social, aliando um estilo de Humor sarcástico e irónico (*os melhores, a nosso ver!*). Contudo, a partir do século XVI, a autoridade Real e Eclesiástica, numa aliança que via o monarca como representante de Deus na terra – era o Absolutismo em crescimento – procurou, novamente, civilizar e controlar o riso, promovendo um ideal de comedimento e etiqueta que levou, inclusive, ao desaparecimento do bobo da corte (Minois, 2007, pp. 326-327). Apenas o Humor sarcástico e irónico é que sobreviveram a esta época e, a muito custo, sendo usado, pontualmente e por forças religiosas. No

³⁵ Aliás, era através do Bobo da corte, por exemplo, que o rei recebia muitas das más notícias do reino. Neste contexto, o Bobo, transmitia a notícia de uma forma “indolor”, por meio de piadas, procurando não afetar, muito negativamente, o rei.

³⁶ A imprensa permitiu reproduzir em maior quantidade e com melhor qualidade, chegando a um número elevado de pessoas, inclusive, analfabetos (Minois, 2007, p. 304). As pessoas não precisavam de saber ler para perceberem o significado transmitido pela caricatura.

entanto, apesar das tentativas de censura³⁷, que geraram revoltas populares onde “queimavam bonecos com as suas representações ou expulsavam os bispos das catedrais” (Minois, 2007, p. 338), o riso afirmou-se como uma arma crítica potente, por meio da caricatura, durante importantes conflitos, como a Guerra dos Trinta Anos, onde participou “em todos os combates” (Minois, 2007, p. 405). Transformou-se numa arma que permitia denunciar abusos e injustiças. Mais uma vez, o riso assumia um papel social, através da crítica e da sátira, a si, subjacentes. Havia, pois, consciência de que o Humor para além de fazer rir, podia ofender e destruir. Ademais, o Humor era, também, evidente na própria escrita dos documentos e na correspondência. Um tipo de Humor assente, sobretudo, em livros que contavam anedotas ou onde o sarcasmo era notável.

Assim, o Renascimento, movido pelo ideal de aprofundar todas as capacidades humanas (Martins, 2015, p. 331), reavivou o debate em torno da *Poética* de Aristóteles (Attardo, 1994, p. 35). Os pensadores renascentistas, sobretudo, os italianos, reinterpretaram as reflexões greco-latinas, conceptualizando o riso não apenas como uma característica inerente ao Homem, mas também como um mecanismo crucial para problematizar as complexidades da condição humana (Martins, 2015, p. 346).

A teorização sobre o Humor, desde as suas origens na medicina Hipocrática até à sua consolidação como objeto de estudo multifacetado no Renascimento, percorreu um caminho marcado por visões, por vezes, antagónicas, entre a desconfiança e a valorização retórica e social do mesmo. Esta evolução preparou o terreno para as abordagens interdisciplinares que se seguiram nos séculos precedentes, enquadrando o Humor no domínio da filosofia, sociologia, fisiologia, literatura e psicologia (Attardo, 1994, p. 46).

Com efeito, os séculos XVII e XVIII, os “Séculos das Luzes” assistiram a tentativas de compreensão científica e filosófica do riso. Descartes enquadrou-o como um mero mecanismo físico e mecânico³⁸, enquanto Cureau de La Chambre, médico de Luís XIV,

³⁷ Através da proibição de festividades como o Carnaval.

³⁸ René Descartes defendia, inclusive, que o riso podia ser estimulado tanto pela alegria como pela indignação, perante algo.

interpretou-o como um ataque³⁹, resultante de um sentimento de superioridade e do efeito surpresa, perante a fraqueza alheia:

[...] nós ríamos ao notar nos outros uma falta ou uma debilidade [...] e o efeito de superioridade [...] os seres mais frágeis, mais cândidos e mais ignorantes eram os que mais facilmente se surpreendiam e também os que, frequentemente, eram presas da hilaridade (Minois, 2007, p. 435).

Por outras palavras, para La Chambre, aqueles que mais se riam eram, portanto, os ignorantes e ingénuos, enquanto os intelectuais e os sábios não o faziam. O riso era, assim, associado ao mal e à loucura humana. Immanuel Kant, por sua vez, defendendo uma posição mais benevolente, atribuiu-lhe um “valor terapêutico” (Minois, 2007, p. 436). Baruch Spinoza partilhava da mesma opinião. No decorrer do Iluminismo eram nos grandes salões, o centro da vida cultural e social da época, onde se reuniam os vários intelectuais. Aí, entre conversas e histórias engraçadas, mostravam que o riso era sinal de inteligência e de progresso moral (Minois, 2007, p. 398).

Regressando à caricatura, neste século das Luzes, a mesma conheceu um contínuo desenvolvimento e um notável aperfeiçoamento técnico, embora confinada, exclusivamente, à esfera do entretenimento. Foi apenas no século XVIII que este género profissionalizou-se, graças à ação do caricaturista italiano Pier-Leone Ghezzi. De igual forma, em Inglaterra, afirmou-se como um instrumento humorístico por excelência, para uma crítica ao poder político, servindo-se de traços rebuscados e grosseiros para satirizar a realidade social e institucional. Além disso, por ser um recurso de fácil acesso e que, mesmo as camadas mais pobres e iletradas, facilmente, o compreendiam, tal contribuiu para essa profissionalização (Minois, 2007, pp. 449-450). De Inglaterra rapidamente alargou-se à restante Europa. Aliada à caricatura, a pintura tornou-se, igualmente, num importante veículo de transmissão de mensagens de cariz social e moral, envolvendo o Humor. As representações pictóricas passaram a representar o povo a rir-se, a divertir-se, a beber e a dançar. A acrescentar, muitas das obras

³⁹ Ataque de risos este que, segundo o mesmo, enfraquecia a pessoa, podendo até levar à sua morte.

encomendadas tinham, ainda, como finalidade expor comportamentos degradantes e, socialmente, reprováveis, servindo, também, para ridicularizar grupos ou indivíduos entendidos como inferiores, reforçando, assim, as hierarquias sociais e os estereótipos vigentes (Minois, 2007, pp. 471-472). Deste modo, o carácter crítico e construtivo inerentes ao Humor sarcástico e irónico – que sobreviveram ao Iluminismo – foi substituído por um carácter insultuoso e difamador, utilizado para humilhar e insultar alguém. Esta forma de Humor, inclusive, passou a ser defendida por Voltaire. Passou-se a insultar as pessoas de quem não se gostava. O mais engraçado era que essas mesmas pessoas ficavam furiosas quando eram elas as insultadas. *Enfim, a hipocrisia hahaha!*

Todavia, no período de transição para a Idade Contemporânea, graças à onda de Revolução Liberais que assolou e colocou um fim ao Antigo Regime, nomeadamente, a Revolução Francesa, o riso mudou e o Humor adquiriu um carácter violento, odioso e insultuoso. “Já não se ria, berrava-se o ódio”, como confirma Minois (2007, p. 482). Num contexto revolucionário que defendia a liberdade de expressão e de imprensa, a caricatura expandiu-se, exponencialmente, atingindo um público vasto e tornando-se num dos principais meios de descredibilização e queda simbólica do Antigo Regime. Como é de fácil compressão, a família Real e as ordens privilegiadas do Clero e da Nobreza foram os grandes alvos a “abater” (Minois, 2007, pp. 490-491). O Humor tomou, assim, o seu lado mais negro.

No século XIX, os filósofos, no entanto, debateram-se, fortemente, encarando o riso enquanto uma “regra de vida”, como Oscar Wilde⁴⁰ e Mark Twain⁴¹ ou, um comportamento condenável, refletindo a sua complexidade social e psicológica. Perante o panorama apresentado, Minois (2007), sintetiza referindo que, por vezes “os mais pessimistas são, tantas vezes, os mais humoristas” (2007, p. 520), indicando o Humor como uma estratégia para enfrentar o desespero e o lado negativo da vida e do mundo. A sua relação com a Igreja, no entanto, parecia que iria perdurar. Ainda nesta época, a

⁴⁰ Para este escritor, o Humor era o segredo para superar os problemas do mundo (Minois, 2007, pp. 520-521).

⁴¹ Para este escritor, o Humor, mais do que superar os problemas, era a solução para se compreender o mundo (Minois, 2007, pp. 520-521).

religião cristã defendia, fielmente, que o riso era uma manifestação do pecado e que ligava o Homem ao diabo, ao mal.

Por fim e mais recentemente, o século XX, apelidado de “o século das catástrofes” por Eric Hobsbawm (Minois, 2007, p. 580), viu o Humor afirmar-se como um crucial mecanismo de resistência e resiliência psicológica. Perante duas guerras mundiais, instabilidade política, agitação social, regimes totalitários e sucessivas crises económicas, é claro que não havia, de todo, motivos para rir. Portanto, ria-se para se suportar a dor e o medo. Já não era algo espontâneo, característico do riso que conhecemos. Parecia que havíamos regressado à Idade das Trevas! Relembremos “mais vale rir do que chorar”. Por isso, Minois (2007) comparou o Humor a uma “droga atenuante” (2007, p. 582), capaz de amenizar a situação mesmo em contextos extremos como os campos de concentração. Tornou-se, neste contexto, uma arma temida pelos regimes totalitários, sendo visto pelos mesmos como um “escudo de combate” (Minois, 2007, p. 625). Em bom português, diante de todas estas tragédias, as pessoas resistiram e não “vergaram a mola”.

Num desenvolvimento significativo, a Igreja Católica reconciliou-se, finalmente, com o fenómeno do riso admitindo que Jesus Cristo, inclusive, demonstrou um sentido de ironia e Humor. Basta atentar na frase, presente na Bíblia “atire-lhe a primeira pedra quem nunca pecou”. Rir passou a ser visto como algo benéfico e saudável pela Igreja, o que contribuiu para uma maior aproximação do ser Humano com a mesma. O cinema – considerado o “triunfo do escárnio” (Minois, 2007, p. 615) – que começou a crescer neste período – veio consagrar o Humor como uma forma de arte capaz de ridicularizar todos os temas, pois mostrou que “se podia rir de tudo e que tudo tinha um aspeto ridículo” (Minois, 2007, p. 616). Quem é que não gostava nada do riso? Os regimes totalitários, uma vez que esse mesmo riso demonstrava os defeitos que os próprios regimes tinham. Defeitos esses que, como é obvio, os líderes não queriam, a todo o custo, admitir. Além disso e sendo o riso uma forma de criticar e de satirizar o que está errado, os regimes ditatoriais acreditavam que não sabiam rir de si mesmos, uma vez que, aos seus olhos, eram perfeitos (Minois, 2007). Portanto, arriscámo-nos a dizer que

o Humor é, também, um importante defensor da liberdade humana, porque permite-nos refletir, admitir e mudar aquilo que existe de errado com o mundo, com a sociedade.

Todavia, Minois alerta para a morte do riso no século XXI, na atualidade, argumentando que a sua generalização, quer na esfera política⁴², quer na esfera social e cultural⁴³ e, comercialização, em séries, filmes e programas de televisão humorísticos, transformaram-no num produto mecanizado e esvaziado de espontaneidade (Minois, 2007, p. 634). Parece que rir tornou-se algo artificial. Hoje em dia, qualquer um recorre à piada e ao riso para se aproximar de pessoas e se integrar em grupos. As pessoas colocam-se em caixinhas sociais e o riso perde a sua principal funcionalidade, a de fazer rir para se concentrar em criar simpatia ou amizades. *E aí o coitado que não se ri das mesmas coisas!* Rotulam-no de “antissocial”. A sua função ancestral de válvula de fuga à realidade, contudo, mantém-se. Basta atentar no que se passou durante a pandemia do COVID-19, confirmando a sua perene utilidade como “grande remédio” para “grandes males”.

Nos últimos anos, nomeadamente, em Portugal, o Humor tem sido colocado à prova. Muito por influência do caso, ainda em tribunal, que envolveu a humorista portuguesa Joana Marques e o grupo musical Os Anjos, começou uma discussão em torno da necessidade, ou não, de se colocarem limites ao uso do Humor. A verdade é que, no nosso entendimento, assistimos hoje a um contrassenso entre a liberdade de expressão e o politicamente correto. Se por um lado, somos ativistas do “cada um é livre de fazer o que quiser”, por outro, atacamos quem não pensa e vive como nós. No entanto, não deixamos de concordar que esta é uma questão complicada. Apesar de acharmos que não nos devemos levar a sério e que temos de conseguir rir de nós mesmos e das nossas dificuldades, visto que nos permite levar a vida com uma maior leveza e calma, sem medos e inseguranças, entendemos, perfeitamente, que alguns

⁴² Se até então era um caricaturista que apontava os defeitos dos políticos, hoje, é o próprio político que desfere sobre os seus defeitos. Assim, por meio da piada e do riso, as pessoas, facilmente, aceitam o político, bem como os seus defeitos. Conquistam empatia, apreço e, consequentemente, apoio.

⁴³ Também aqui se apela à população por meio do riso. Hoje em dia, qualquer um, esteja onde estiver, deseja cair nas boas graças do público. Por isso, é essencial saber rir. Basta pensar nos vários comentadores, jornalistas, atores, artistas que, sempre que possível, procuram introduzir piadas, muitas vezes criticando-se, para quê? Provocar risos e cativar quem os assiste.

temas podem ofender e não ter, de todo, piada. Aqui, importa lembrar a questão social e cultural, que expusemos no subcapítulo anterior – o que pode ser engraçado para uma determinada comunidade ou cultura, pode ser ofensivo para outra. Não considerámos que se deva colocar limites severos à expressão humorística, mas defendemos sim que se deve ter, sempre, em consideração o indivíduo ou o público com quem se está a lidar. No entanto, também sabemos que cada pessoa é uma pessoa. Há quem se ria de tudo e há quem se ofenda com tudo. Daí que este seja um tópico tão delicado. A questão muda de tom quando colocamos a ênfase no campo da educação. Mas isso é tema para o subcapítulo que se segue.

Se colocarmos a tónica nos próprios humoristas, estes, como é óbvio, defendem que não se devem colocar limites ao Humor. Segundo os mesmos, o Humor ajuda a desconstruir em momentos complicados e delicados. É exemplo, o testemunho de Fábio Porchat, famoso humorista brasileiro que afirmou “é quase uma anestesia, terapêutico até [...] gente que diz que só consegue relaxar e dormir depois de nos assistir e rir um pouquinho” (*uol entretenimento*, 2020) ou o de Thiago Ventura, quando nos diz que “sim, vale fazer piada com tudo nesse momento. [...] a comédia tem a função de alívio e desabafo, então tratar o lado cómico é um antibiótico recomendado enquanto a cura não chega” (*uol entretenimento*, 2020), referindo-se ao papel que o Humor desempenhou durante o período de quarentena, com o COVID-19 ou, ainda, quando o mesmo acrescenta, numa entrevista sobre piadas, “a comédia é feita para combater a tristeza e provocar o riso”. Com efeito, para estes e outros tantos humoristas, se existir limites ao Humor, também, existem limites à própria liberdade de pensamento e, então, deixa de existir a sátira.

Perante as críticas mais recentes, outros humoristas como Ricardo Araújo Pereira, vieram reforçar a ideia de que o objetivo não é persuadir alguém a dizer algo ou a fazer algo, como se pensa, mas sim fazer rir as pessoas. O Humor é, portanto, livre. Mas se, eventualmente, provocar mudanças na forma como pensamos e olhamos o mundo, então é porque nós, enquanto pessoas, decidimos refletir e questionar e, um Humor que nos faz pensar é um Humor de grande qualidade. Partilhamos da opinião que não pode existir o politicamente correto no Humor. Aliás, se tivermos de colocar

limites ao mesmo, proibindo certas piadas, deixamos de proteger as pessoas e passamos a alimentar estereótipos. O Humor tem a capacidade de ridicularizar as situações e, ao mesmo tempo, fazer-nos pensar sobre o mundo que nos rodeia. Este tem efeito quando nos faz rir e quando conseguimos confrontar os nossos comportamentos, enquanto sociedade e individualmente⁴⁴. O Humor tem, por isso, um papel na sociedade, ao alertar, questionar e consciencializar (Nunes, 2021).

Esta perseguição ao Humor, que se assiste nos dias de hoje, deve-se, para muitos, ao facto do próprio Humor se ter tornado, suficientemente, importante para ser censurado. Existe quem acredite, inclusive, que, através da sátira, se inicie uma Revolução. A verdade é que quando nos rimos de uma piada é porque, de certo modo, somos capazes de identificar o seu alvo, ou seja, refletimos e colocamos em causa aquilo que acontece à nossa volta. O Humor tem, como tal, poder, o que pode assustar muita gente, sobretudo, os políticos e as classes sociais mais altas, uma vez que vêm expostos, por meio do ridículo, os seus problemas. Neste sentido, para Ricardo Araújo Pereira, o politicamente correto defendido, quase sempre, por estes grupos sociais, é uma estratégia de controlo à linguagem e à liberdade de expressão, “em que as pessoas passam a considerar-se demasiado frágeis para serem confrontadas” (Nunes, 2021).

Em síntese, a História do Humor e do riso nem sempre foi uma História linear. Entre altos e baixos, ora vista como algo saudável e bom ao Homem, ora entendida como algo diabólico, maldoso e pecaminoso, estiveram no centro de importantes investigações e desempenharam variadas funções, desde um recurso para persuadir, uma forma de crítica à sociedade, mas também e, é aquilo que analisaremos no subcapítulo seguinte, uma estratégia de aprendizagem. Será que o Humor em sala de aula contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Que tipo de Humor um professor deve utilizar? Quais os limites? É o que veremos.

⁴⁴ O *Stand-up comedy* é o palco, por excelência, para este efeito.

1.3. Rir na sala de aula?

No contexto educativo, o humor é colocado ao serviço da instrução, cumprindo as funções de ajudar a diminuir tensões e disposições pouco favoráveis à aprendizagem, de aumentar a motivação e de facilitar a comunicação entre professor e alunos (Matarazzo *et al*, 2010).

Humor e ensino na mesma frase é mesmo uma boa ideia? Se debruçarmos a nossa atenção, por pouco tempo que seja, sobre o panorama do atual sistema de ensino, parece que não conhecem, de todo, este conceito de Humor. *Vá, podemos estar a exagerar!* A verdade é que tantos anos se passaram... só que não passaram pela educação em Portugal. Sustentando-nos em Hugo Campos (2017), este refere no seu Relatório de Estágio, que o método de ensino não evoluiu, não inovou e, portanto, não acompanhou as exigências das novas gerações, ao afirmar que “nos últimos cem anos pouco ou nada mudou” (Campos, 2017, p. 34). Mas, então, o que nos diz a bibliografia sobre as novas formas de ensinar passíveis de combater este atraso?

Tendo por base a ideia presente no excerto que serve de mote a este subcapítulo, o Humor, no contexto educativo, auxilia o processo de ensino-aprendizagem, promove uma maior motivação dos alunos e, por conseguinte, uma maior criatividade, ao mesmo tempo, que reduz o distanciamento entre a relação professor-aluno. Diante deste cenário, a eficácia das estratégias pedagógicas humorísticas tem constituído um tema central na investigação no campo da educação, estando o Humor, frequentemente, apontado como um meio propício e favorável a um sistema de ensino e de aprendizagem mais fácil e envolvente, perante o desafio que é cativar e manter a atenção dos alunos, em especial, da chamada Geração Z (nascidos entre os anos 2000 e 2010), onde, curiosamente, pertencem os alunos da nossa amostra. Geração esta que, consequentemente, exige dos docentes uma constante adaptação e renovação das metodologias (Ocon, 2015).

Neste sentido, o Humor emerge não como um fim, mas antes como um potencial recurso didático, capaz de humanizar o ambiente educativo e de servir como veículo para a transmissão de conteúdos, podendo, inclusive, funcionar como um catalisador para o debate e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, em torno

de questões sociais (Mora *et al*, 2015). Ensinar deve ser algo realizado com leveza, com Humor. Ensinar deve, pois, ser encarado como uma arte.

A literatura assente neste tópico, sustenta a tese de que a integração do Humor no discurso pedagógico proporciona benefícios tangíveis e a longo prazo, nomeadamente, ao garantir o alívio da tensão na relação docente-discente, assegurar a manutenção da atenção dos alunos ao longo de toda a aula e, despertar a curiosidade dos mesmos para com os conteúdos temáticos lecionados (Wandersee, 1982). Estudos realizados neste campo comprovam que as aulas que incorporaram um carácter humorístico foram recebidas, de uma forma muito positiva, pelos estudantes, independentemente, do estilo de oratória do professor, o que nos faz concluir que o valor reside no conteúdo humorístico, propriamente, dito (Ziz, 1982). A acrescentar, a presença de Humor em sala de aula contribui, também, na ótica de Burgess, para a percepção de que o tempo passa mais rapidamente, transformando a experiência de aprendizagem em algo mais agradável e, ao mesmo tempo, potenciando a motivação dos alunos (Lovorn, 2008). O ensino torna-se, assim, mais divertido e o ambiente em sala de aula mais amigável e afetuoso. Existe melhor sensação do que escutar o toque da campainha e ouvirmos alguém a dizer “*ui, JÁ?!!*”.

Por conseguinte, este ambiente positivo favorece tanto uma mentalidade mais aberta como a criatividade e a predisposição dos alunos para arriscarem, fatores que, em última análise, se correlacionam com uma melhor *performance* académica (Ocon, 2015, pp. 4-5). Adicionalmente, alguns estudos verificam que o Humor ajuda a facilitar os processos mnésicos, auxiliando na retenção e posterior recuperação da informação (Strean, 2008, p. 78). Portanto, através de uma prática humorística frequente em sala de aula, os alunos conseguem recordar-se dos conteúdos temáticos abordados com uma maior facilidade, logo, contribui para uma melhor aprendizagem.

Miguel Guerra (2006) aconselha-nos, em poucas palavras, à prática do Humor no contexto escolar, por este assegurar benefícios, nomeadamente, ao impedir que os alunos mergulhem em sentimentos negativos e violentos. Segundo o mesmo, sentimentos agressivos são resultado da incapacidade da escola, do professor e das aulas em motivar e atrair os seus estudantes, pelo que uma prática humorística acarreta,

positivamente, uma capacidade criativa, comunicativa e de simpatia que pode, assim, evitar a origem deste tipo de sentimentos.

A relevância do Humor é, ainda, atestada na percepção que os alunos têm quanto ao perfil do docente ideal. Num inquérito realizado por Ziz (1982), a amostra de alunos estudada, selecionou o “sentido de Humor” como uma das qualidades mais valorizadas e presentes nos professores que mais os marcaram, positivamente⁴⁵. Esta apreciação tende a intensificar-se com a idade dos discentes, sendo que a sua utilização adequada promove a simpatia e reduz a distância psicológica entre o professor e o aluno, fomentando, com efeito, uma relação pedagógica mais próxima e eficaz (Ziz, 1982; Wandersee, 1982). Wandersee (1982), inclusive, identifica o Humor como uma das qualidades mais importantes para um docente, argumentando que este não só potencia a concentração dos alunos, como também, favorece o vínculo entre o professor e o discente (1982, p. 213). A própria relação de amizade entre colegas vê-se reforçada.

Na contemporaneidade, a profissão de docente exige uma constante atualização dos métodos de ensino, com a incorporação nas aulas de novas estratégias e recursos didáticos, incluindo tecnológicos, para promover, eficazmente, a aprendizagem (Lovorn, 2008, p. 1) – é essencial, pois, responder às exigências das novas gerações, lembra-se? Neste contexto, Esteban (2013), defende que o Humor pode e deve ser um desses recursos, salientando que a sua utilização “não tem a intenção de converter os professores em humoristas, mas pode ser uma estratégia didática” (2013, p. 22). A eficácia do Humor enquanto instrumento pedagógico reside, ainda, na sua capacidade de ultrapassar barreiras imaginativas, de adaptar-se aos diversos contextos em que se manifesta e, de fomentar a participação ativa dos alunos. Tomando como referência a ideia presente em Ocon (2015), esta dinâmica não só incrementa a quantidade e a qualidade das intervenções em sala de aula, como também, proporciona um maior entusiasmo e uma comunicação, entre o professor e os alunos, mais descontraída.

⁴⁵ Neste estudo, o “sentido de Humor”, curiosamente, ocupa o 7º lugar numa lista de 62 atributos (Ziz, 1982).

Uma vez que o Humor é universal e, porque muitas vezes rimos quando alguém se ri, ao utilizá-lo em sala de aula, o professor consegue quebrar “o gelo” e as barreiras culturais, aproximando-se dos estudantes e aproximando-os entre si (Jáuregui & Fernández, 2009). O Humor consegue, assim, unir a turma, relaxar os alunos e encorajá-los à participação, visto que se sentem mais motivados e incentivados pelo docente. Indo ao encontro de Miguel Guerra (2006), estes dois autores referem, igualmente, que o uso adequado de Humor permite criar um clima positivo e divertido, no qual as tensões e as hostilidades se dissipam. Por outras palavras, o Humor surge como uma estratégia que permite a diminuição de conflitos (Jáuregui & Fernández, 2009, p. 210).

Aliado a esta perspetiva, Shade (2002), entre outros, acredita que usar o Humor na sala de aula contribui para reduzir o *stress*, melhorar a autoestima, estimular a criatividade e ajudar na compreensão/aprendizagem. Segundo o mesmo “como advogado do uso do Humor apropriadamente na sala de aula, vejo dois efeitos positivos: a influência positiva do Humor no ambiente da sala e o seu efeito positivo e decisivo sobre o ensino e o processo de aprendizagem” (Shade, 2002, p. 17). Berk (2002) partilha, exatamente, da mesma opinião acrescentando que este “constrói uma relação entre professor e aluno e envolve instantaneamente o aluno no processo de aprendizagem” (2002, p. 4). Perspetiva corroborada, também, por Morrison (2008) que vê o Humor como forma de criar um ambiente alegre e divertido para a aprendizagem.

A quantidade de Humor no contexto educativo, contudo, é um aspeto crucial a ter em consideração. Wandersee (1982), com base em estudos empíricos, propõe que, numa aula de 60 minutos, a inclusão de 5 minutos de Humor pode equivaler, em termos de produtividade, ao dobro de uma hora de trabalho contínuo sem interrupções. Com efeito, segundo o autor, torna-se uma mais-valia a integração intencional de momentos humorísticos no planeamento letivo. Para que um recurso cómico seja, pedagogicamente, eficaz, Esteban (2013) enumera um conjunto de características propícias para esse efeito: deve ser engraçado e atrativo quer para o professor, quer para os alunos, deve incentivar a criatividade (aspeto crucial, que analisaremos no subcapítulo 1.4.), ser de fácil compreensão e mais acessível que um documento escrito e, ainda, conseguir dinamizar a turma. Ocon (2015) complementa esta perspetiva,

afirmando que é necessária uma mentalidade mais aberta por parte do professor, bem como, um processo de tentativa-erro para ajustar o Humor ao método de ensino e ao perfil da turma (2015, p. 10) com que está a trabalhar. Aspetos que, enquanto docentes, tivemos em ponderação na aplicação dos nossos momentos humorísticos, sempre abertos a mudanças diante dos erros e predispostos a preparar estratégias diferentes e motivadoras.

A utilização do Humor em sala de aula exige, no entanto, sérias precauções. É imperioso evitar qualquer uso que ridicularize ou prejudique os alunos, devendo o Humor ser, intelectualmente, desafiador e, por conseguinte, adequado ao nível etário e cognitivo dos alunos em causa (Jonas & Bradley, 2013, p. 141). Wandersee (1982) adverte para os problemas do Humor quando não manuseado com cuidado. Segundo o mesmo, tudo o que envolva um Humor provocador e de intenção maliciosa deve ser, desde logo, excluído da prática educativa. Ocon (2015) acrescenta que temas como a sexualidade, a religião, raça ou estereótipos devem, a todo o custo, ser evitados. Relembremos o que esclarecemos no subcapítulo anterior – o que pode ser engraçado para uma determinada comunidade ou cultura, pode ser ofensivo para outra. Por isso, como Strean (2008) recomenda, um professor em caso de dúvida quanto à aplicação de determinado momento humorístico, deve optar por não o inserir na sua aula. Além disso, enquanto docentes, devemos ser capazes de contornar possíveis situações em que o uso do Humor não teve sucesso ao não provocar riso e, de igual forma, devemos corrigir os nossos erros, sempre com um sentido de Humor. Aspetos que, também, tivemos em consideração no planeamento das nossas intervenções pedagógico-didáticas e na nossa prática letiva.

Como tudo o que envolve a educação e não só, existem momentos inoportunos para a aplicação do Humor, sendo fundamental que os professores não permitam que este seja instrumentalizado para depreciar, rebaixar, ofender nem humilhar (Lovorn, 2008). A verdade é que nenhum professor pode e/ou quer ser visto como um “palhaço” em sala de aula. Como tal, ao não ser utilizado com descrição, o Humor em vez de aproximar pode acabar por distanciar os docentes dos estudantes. Por isso, a manutenção de uma distância profissional e de uma relação cordial (tanto os alunos

como os professores devem saber o lugar que ocupam em sala de aula), é essencial mesmo quando o Humor é usado para se atenuar assimetrias (Ziz, 1982, pp. 45-46). Diante deste cenário, compreende-se que os professores tenham algum receio, legítimo, de perder o controlo da turma ao adotar o Humor. Tal se deve, muitas vezes, por hesitação ou falta de formação nesta área (Lovorn & Holaway, 2015, p. 25). Importa, neste sentido, relembrar que o Humor deve ser entendido como um recurso secundário e auxiliar, nunca substituindo nem se sobrepondo ao conteúdo temático lecionado. Este não se deve transformar numa fonte de distração, mas antes ser um recurso utilizado de maneira proveitosa, num momento apropriado para tal. O importante é que todos os intervenientes em sala de aula se sintam bem perante o Humor.

Reforçando esta ideia, Guitart (2008) refere que apesar de ser uma ferramenta útil, o Humor não deve, no entanto, ser utilizado como um fim por si só, pois o objetivo não é transformar a sala de aula num espetáculo de comédia e, por sua vez, o professor num comediante, cuja finalidade é a diversão. A meta de um docente que recorra ao Humor é mediar, pedagogicamente, sendo o riso apenas um dos efeitos e nunca o objetivo em si. Em contrapartida, um Humor despropositado e desmedido não contribui, de todo, para o ensino. Esta autora reforça, de igual forma, os cuidados que se devem ter aquando da aplicação do Humor em sala de aula. Segundo a mesma e indo ao encontro dos autores referidos anteriormente, o professor deve conhecer com segurança as suas turmas e os seus alunos – idades, crenças religiosas, orientações sexuais e diferenças culturais. Formas de Humor que tenham por base estes aspetos devem ser descartados por estimularem eventuais preconceitos e discriminações, ferindo suscetibilidades e humilhando, mesmo quando não são dirigidas a alguém em particular. A autora sintetiza esta ideia afirmando que devemos obedecer à regra “nunca utilizar o Humor como forma mascarada de agressão (Guitart, 2008, p. 2).

Mesmo assim, no conjunto destes autores, criar um ambiente que valorize e incentive a expressão humorística apropriada ao contexto e às idades dos alunos, revela-se uma estratégia mais eficaz, pelo que deve ser integrada na prática pedagógica, tomando-se, sempre, os devidos cuidados, enunciados anteriormente. Como sugerem Jáuregui e Fernández (2009), o Humor é uma das formas mais fáceis, rápidas,

económicas e socialmente aceites para proporcionar sensações positivas nas pessoas. Sendo uma capacidade universal, acreditamos que é possível cultivar e aprender a utilizar o Humor de forma inteligente e eficaz, tornando a aprendizagem mais divertida e aliciante. Podemos, assim, afirmar que, de acordo com o que observamos na bibliografia, “rir é o melhor remédio” para aprender (neste caso, História).

Posto isto, os trabalhos observados convergem na ideia de que o Humor, quando estrategicamente incorporado na prática letiva, pode se constituir como um valioso auxiliar didático. Os seus benefícios estendem-se desde a otimização do ambiente de aprendizagem e da relação pedagógica até a uma potencial melhoria dos resultados académicos, justificando a sua utilização enquanto competência relevante no relatório profissional do docente. O uso de material humorístico não está, no entanto, isento de dificuldades e de riscos. Ao docente cabe a tarefa primordial de fazer uma seleção cuidada dos recursos a trabalhar, utilizando o Humor de forma sensata e na medida certa, mantendo a consciência de que, como é normal na atividade da docência, nem sempre os resultados serão os esperados. Mas, então, que Humor o professor deve utilizar no ensino da História? É o que iremos observar, rapidamente, no ponto seguinte.

1.3.1. Que Humor utilizar no ensino (de História)?

Tendo por base o que observamos anteriormente, a utilização do Humor no contexto educativo revela-se um instrumento pedagógico com elevado potencial, capaz de fomentar um ambiente de trabalho positivo, caracterizado pela redução da tensão e pelo estabelecimento de uma relação de proximidade entre o docente e o discente. Vimos, ainda, que o Humor assume um papel didático fundamental para o aumento da criatividade e da atenção dos alunos para com o que estão a aprender. Importa, neste contexto, analisar de que modo o professor pode utilizar o Humor na sala de sala, mais concretamente, na disciplina de História, com vista a otimizar os resultados de aprendizagem, garantindo um ensino divertido, aliciante e envolvente.

Neste sentido, autores como Loomans e Kolberg (2002), recomendam, desde logo, o uso pedagógico da música que surge como uma das estratégias mais consensuais

para predispor, favoravelmente, uma turma. Por meio de batidas energéticas, no início de cada aula, consegue-se elevar os níveis de energia e motivação dos alunos. Burgess (2000) e Berk (2002) corroboram esta perspectiva, sublinhando a capacidade da música para induzir emoções positivas e criar um bom ambiente na aula. Berk (2002), com base em estudos realizados entre 1999 e 2001, demonstra que a sua utilização sistemática incrementa a atenção e o interesse pela matéria lecionada, ao mesmo tempo, que reduz a ansiedade e torna as aulas mais cativantes. O autor defende, ainda, que a música facilita a retenção e compreensão dos conteúdos temáticos. A seleção musical deve, contudo, ser criteriosa, considerando variáveis como a idade, o gênero e a etnia dos discentes. O objetivo é, pois, relaxar e motivar e não destabilizar a turma e o ambiente conseguido.

A eficácia desta estratégia é, amplamente, reconhecida, na literatura pela sua capacidade de reduzir a tensão e de melhorar as funções cognitivas e emocionais. A música relaciona-se, intimamente, com o Humor através da surpresa provocada, da incongruência e do alívio da tensão. Wilbower (2000) sintetiza a sua utilidade pedagógica recomendando “quando os alunos estiverem aborrecidos, coloque música a $\frac{3}{4}$ para subir os níveis de excitação” (2000, p. 113).

Para além desta estratégia humorística, alguns autores colocam a tónica nas narrativas humorísticas, através de histórias com piada, anedotas ou outros exemplos cómicos verbais – o professor deve fazer uso da sua voz. No contexto educativo, constituem uma das formas mais intuitivas e eficazes de integrar o Humor. Entre os vários autores, Ziz (1982) destaca a sua utilidade para ilustrar conceitos complexos, captar a atenção dos alunos e potenciar a memorização. Histórias com as quais a turma se possa identificar são, particularmente, eficazes para cativar os alunos. Outras técnicas humorísticas incluem, por exemplo, a introdução de regras de sala engraçadas ou jogos variados (Burgess, 2000). Cabe ao docente selecionar as abordagens, neste contexto, que melhor se adequam ao seu estilo e ao perfil das suas turmas.

Lundberg e Thurston (2002), por seu turno, propõem a atribuição de prémios, entre os quais, humorísticos, aquando da realização de um jogo ou desafio, para promover a participação, criatividade e uma rivalidade saudável. De igual forma,

propõem estratégias como a interpretação de personagens históricas (dramatização/representação teatral) ou a distribuição, pelos alunos, de tarefas excêntricas e divertidas, para incentivar a criatividade. Concursos temáticos, debates, criação de poesia ou piadas improvisadas são outras estratégias propostas por Morrison (2008).

Por sua vez, Ziz (1982) – sempre ele! – chama-nos a atenção para a importância dos recursos visuais humorísticos ou Humor gráfico, entre eles a caricatura, *cartoon*, banda desenhada, *sketches* humorísticos e, ainda, os memes. Estas formas de Humor destacam-se pela sua capacidade de estimular os alunos, intelectual e visualmente. A sua eficácia enquanto um instrumento de crítica social e política encontra-se, historicamente, comprovada – como vimos no subcapítulo 1.2. Recorrendo ao exagero, ao ridículo e a uma representação gráfica, o professor consegue promover uma reflexão e o pensamento crítico (Pimentel, 2006, p. 3). Ziz (1982) utilizou-o prolificamente nos seus estudos, demonstrando a sua utilidade para desenvolver uma consciência crítica e um olhar alternativo sobre temas mais sérios. Pela sua familiaridade, em especial os memes, que circularam, muitas das vezes, pelas redes sociais que os alunos frequentam diariamente, são capazes, também, de assegurar a atenção dos discentes. A utilização de recursos visuais humorísticos exige, no entanto, que os alunos tenham, desde logo, uma base científica bem assente para conseguirem interpretar, analisar e, até mesmo, construir este tipo de Humor gráfico (por exemplo, podemos, como atividade humorística, colocar os nossos alunos a construírem memes ou caricaturas, com base no conhecimento histórico apreendido sobre determinado tema lecionado).

Quanto à própria postura do professor, autores afirmam que estratégias como rir das próprias falhas (autodepreciação controlada) ou criar momentos de improviso humorísticos, que culminam em elementos surpresa, demonstram ser eficazes para reforçar a empatia e manter a atenção dos discentes. O objetivo é, pois, tornar as aulas mais divertidas e cativantes.

Mais recentemente, Strean (2008) avançou, também, com estratégias concretas para operacionalizar esta integração do Humor no ambiente escolar, muito semelhantes às expostas anteriormente, tais como o uso de citações cómicas/anedotas, a música,

improviso, jogos inspirados em programas de televisão e de outra natureza ou, até mesmo, a utilização de trajes e adereços alusivos a conteúdos programáticos.

Em síntese, a diversidade de recursos disponíveis – mais do que aqueles que abordamos – permite ao docente selecionar as tipologias de Humor com as quais mais se identifica e que melhor se adequam ao seu contexto específico de ensino, sem nunca comprometer a autoridade ou o foco nos objetivos de aprendizagem. Citando, novamente, Ziz (1982), “a educação é uma coisa séria, decerto, mas não há razão para eliminar o riso ou o sorriso do processo educativo” (1982, p. 161). Com efeito, tivemos em consideração todos estes dados recolhidos e a variedade de estratégias humorísticas passíveis de serem usadas na sala de aula aquando da planificação das nossas aulas e das atividades aplicadas, como o leitor terá a oportunidade de verificar quando chegar à segunda parte deste Relatório de Estágio: a prática. *Aindaaaa falta muito? YAP!*

1.4. Sala de Aula x Humor = (+) Criatividade

Uma piada, no nosso entendimento, deixa de ter piada quantas mais vezes for contada ou ouvida. Não porque o conteúdo da mesma nunca teve piada, mas antes porque, ao registarmos, pela primeira vez, o que nos foi transmitido, passamos a conhecer o seu final. Ora se já conhecemos a mesma, então deixa de nos surpreender e, conseqüentemente, deixa de nos provocar o riso. Ela perde, deste modo, a sua capacidade primordial de fazer rir. Por isso, ao humorista é-lhe exigido, se desejar alcançar o sucesso pretendido, o fator da criatividade, o elemento-chave necessário para inovar e criar novas piadas e formas de rir. Como tal, considerámos um aspeto crucial na arte de fazer rir, este elemento da criatividade.

Regressemos, ainda, ao que, anteriormente, abordamos. O Humor apresenta-se, pois, intimamente, ligado a um outro conceito fundamental para o ambiente escolar, a criatividade. Ziz (1982) corrobora esta ligação, sustentando que “[...] existem laços significativos entre o humor e a criatividade, sendo esses laços mais fortes na dimensão da originalidade” (1982, p. 107). Esta perspetiva é, igualmente, partilhada por outros investigadores que explicam que a aplicação estratégica do Humor no contexto

educativo, pode funcionar enquanto um catalisador para o pensamento criativo dos discentes (Mora *et al*, 2015, p. 2). Na mesma linha, Ziz (1982), acrescenta que o Humor pode ser utilizado “[...] como um dos meios que podem contribuir para desenvolver a criatividade nos alunos” (1982, p. 123).

Esta sinergia é, ainda, amplificada quando a interação entre o Humor e o ensino é, adequadamente, equilibrada para a faixa etária dos alunos com que um professor está a trabalhar. Segundo autores como Lovorn e Holaway (2015), tal prática não só desenvolve competências de pensamento de ordem superior e, um conhecimento mais aprofundado sobre um determinado tema histórico, como também, potencia a capacidade criativa dos estudantes. É, pois, com o objetivo de operacionalizar esta potencialidade dupla – Humor e criatividade – no ambiente pedagógico, que procedemos a uma conceptualização do termo “criatividade”. Uma vez que estão, intrinsecamente, ligados, segundo a bibliografia, considerámos uma mais-valia trabalhá-los, em conjunto, em sala de aula, junto da nossa amostra. Transformaremos os alunos em pessoas mais criativas? É o que, também, observaremos.

Com efeito, assim como procedemos para uma definição – ainda que não conseguida – do conceito de Humor e, tomando, mais uma vez, como exemplo, aquilo que Maria Duarte (2020) realizou no seu Relatório de Estágio, começamos, esta nossa pesquisa, com uma consulta pelo Dicionário *Infopédia* da Língua Portuguesa, da Porto Editora⁴⁶. De acordo com o mesmo, criatividade define-se, por um lado, aos olhos da psicologia como “capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva” e, por outro lado, como a “faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações”. Com base nesta última definição, depreende-se que o conceito esteja associado a vocabulários como aptidão, capacidade, originalidade, invenção e novidade.

Partindo para a literatura em torno deste termo, verificamos um consenso generalizado quanto à noção de criatividade como a capacidade de gerar algo novo e

⁴⁶ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/criatividade> [consultado a 1 de agosto de 2025].

apropriado (Sternberg, 1999 *cit.* Engrácio, 2008, p. 24) ou, de uma forma mais abrangente, como a “capacidade e a tendência para produzir algo novo seja em que campo for” (Rocha, 1988 *cit.* Engrácio, 2008, p. 24). Ziz (1982) oferece uma perspectiva processual, definindo-a como a capacidade de “ver os dados de um problema, perceber as relações possíveis entre estes dados de uma maneira fora do habitual e dar uma solução nova e válida” (1982, p. 102). Contudo, importa notar que, para outros autores, trata-se de uma construção complexa. Dartnall (1994 *cit.* Engrácio, 2008) descreve-a como algo intuitivo, enquanto Kaufman e Baer (2006 *cit.* Engrácio, 2008) alertam para a dificuldade em teorizá-la, comparando-a a “uma construção em alicerces movediços” (2006 *cit.* Engrácio, 2008, p. 24). Inês Ferreira⁴⁷ (2016), por seu turno, através do testemunho de outros autores, conclui que criatividade é uma palavra sem um significado concreto, por se afigurar em infinitas áreas em que pode ser aplicada, nas diferentes formas que pode adotar e, nos impactos diversos que pode assumir. Todavia, confirma e reforça o consenso existente em relação aos elementos-chave que envolvem o conceito. Elementos esses configurados no final do parágrafo anterior – originalidade, adequação e novidade (ser de autoria própria) (2016). Em síntese, a criatividade apresenta-se como um conceito polimórfico e flexível (*faz vos lembrar de alguma coisa?... Humor!*) associado à novidade e à originalidade, cuja manifestação varia consoante o domínio em que é aplicada.

A novidade inerente ao ato criativo pode, contudo, suscitar alguma resistência inicial. Ziz (1982), invocando Bergson, refere que uma reação comum perante algo, aparentemente, contraditório ou novo é o riso, que pode funcionar como um mecanismo de defesa até que a novidade esteja assimilada. A História da Ciência e da Arte encontra-se repleta de exemplos de ideias, originalmente, ridicularizadas que, apenas, foram aceites, posteriormente.

Um equívoco comum, entre os autores e, até, mesmo entre nós (arriscámo-nos a dizer!), é a crença de que a criatividade é um dom reservado a uma elite de “génios”. Contudo, pelo contrário, trata-se de uma capacidade natural, presente em todos os

⁴⁷ Autora da importante obra “Criatividade nos Museus: Espaços entre e Elementos de Mediação” (2016).

seres humanos (Esteban, 2013, p. 9), embora a sua expressão plena dependa de fatores como uma motivação intrínseca; um compromisso para com a tarefa; um conhecimento base sólido e, uma capacidade em estabelecer associações entre diferentes tipos de informação. Fátima Morais (2015) acrescenta que a criatividade está, também, correlacionada com traços de personalidade específicos, nomeadamente, com a autonomia, autoconfiança, persistência e, tolerância à ambiguidade, que permitem ao indivíduo resistir a pressões e apostar na originalidade. Ao nível cognitivo, os indivíduos mais criativos tendem a exibir um pensamento mais flexível e a recorrer, mais frequentemente, à imagética.

No contexto contemporâneo, caracterizado por mudanças constantes e por um acesso, sem precedentes, à informação, Inês Ferreira (2015), numa outra obra, argumenta que a criatividade se tornou quase que uma obrigação. A autora distingue entre “criatividade radical” – que corresponde a feitos raros e transformadores, dependentes da genialidade de poucos – e, a “criatividade de todos os dias” – que se caracteriza como uma capacidade universal, treinável e passível de ser promovida através de investigação e de uma prática deliberada (Ferreira, 2015, p. 389).

Neste sentido, é imperativo “investir na criatividade” (Sternberg & Lubart, 1996 *cit.* Nogueira & Baía, 2006, p. 48), sendo a escola apontada como um dos contextos mais privilegiados para a promover (Esteban, 2013). No âmbito educativo, a criatividade pode manifestar-se de múltiplas formas, exigindo do professor uma atenção às capacidades, emoções e personalidades de cada aluno (Engrácio, 2008, p. 25). O modelo de Rhodes (1961), citado por Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019), propõe que o ato criativo depende da confluência de quatro fatores: o *Press* (ambiente ou contexto propício); a *Person* (a pessoa criativa); o *Process* (o processo criativo) e o *Product* (o produto criativo). A interação entre estes elementos é fundamental para fomentar tanto a criatividade como a construção do conhecimento e, no caso específico da História, do conhecimento histórico (Ribeiro *et al*, 2019, pp. 58-59).

Para além do referido até então, é crucial desconstruirmos a ideia restritiva de que a criatividade é exclusiva da área das artes. Esta, pelo contrário, deve ser reconhecida e incentivada em todas as áreas do saber, incluindo as ciências humanas,

sociais e o desporto (Morais, 2015). Adicionalmente, Moraes alerta, também, para o facto de, por vezes, os professores poderem hesitar em identificar e fomentar a criatividade nos alunos, devido a um desconforto perante traços como a autonomia e a curiosidade, receando a perturbação do *status quo* da sala de aula, inclusive através do Humor. No entanto, e contrariando este mito, Cropley (*cit.* Moraes, 2015) defende que a criatividade pode, na verdade, incrementar a probabilidade de comportamentos saudáveis e adaptados à aula.

Para fomentar um ambiente criativo em sala de aula, Ferreira (2015) salienta a importância da motivação, da autoconfiança, de um conhecimento vasto e diversificado e, da disponibilidade de tempo para uma reflexão e elaboração. Contribuindo para um maior estímulo da criatividade em sala de aula, Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019) enumeram estratégias concretas, tais como, promover a participação ativa dos alunos; incentivar a escrita criativa (e.g. histórias, poemas); garantir o tempo suficiente para que o aluno consiga refletir; salvaguardar o trabalho criativo de futuras críticas destrutivas; valorizar os contributos dos discentes e, aceitar a sua espontaneidade e sentido de Humor (Ribeiro *et al*, 2019, p. 62).

Regressando a Inês Ferreira (2016), esta explora os processos cognitivos subjacentes ao ato criativo, destacando um modelo, particularmente, relevante para conciliar a teoria com a prática pedagógica. Tendo por base o trabalho de J.P. Torrance e J.P. Guilford, a autora postula que a criatividade emerge da confluência de quatro tipos de pensamento: elaborativo, flexível, fluente e original. Enquanto o pensamento elaborativo refere-se à capacidade de desenvolver, refinar e enriquecer ideias, conferindo-lhe uma maior complexidade e pormenor, o pensamento flexível diz respeito à habilidade de gerar uma diversidade de ideias, abordando problemas sob múltiplas visões e considerando diferentes perspetivas conceptuais. Por sua vez, o pensamento fluente manifesta-se na quantidade de ideias, respostas ou soluções que um indivíduo consegue produzir para um determinado estímulo e, por fim, o pensamento original constitui a faculdade de conceber ideias invulgares, raras ou, estatisticamente, pouco frequentes, rompendo com as convenções estabelecidas.

Transpondo esta estrutura tetradimensional para o plano educativo, infere-se que o estímulo da criatividade pode potenciar, significativamente, a aquisição e consolidação dos conhecimentos. Para tal, o aluno necessita de um domínio abrangente da matéria (pensamento fluente); de uma capacidade em relacionar a mesma com outros saberes transversais a várias áreas (pensamento flexível); de competências para conseguir manipulá-la e sintetizá-la de uma forma complexa (pensamento elaborativo) e, finalmente, a ousadia essencial para arriscar novas abordagens (pensamento original) (Campos, 2017, p. 41).

Diante deste panorama, importa saber se os alunos estarão dispostos a adotar este *modus operandi* criativo, que exige um afastamento dos modelos de pensamento mais convencionais. Acreditamos que sim, perante o tipo de aulas, *fora da caixa*, que procuramos lecionar. Entendemos que a criação de um ambiente de aula dinâmico e não convencional, onde sejam modeladas e valorizadas tais competências, pode servir de catalisador para inspirar os discentes a emular estas práticas nos seus trabalhos. É crucial, no entanto, realçar que a proficiência neste tipo de pensamento não é expectável de forma imediata. Antes pelo contrário. A criatividade consolida-se enquanto competência, por meio de uma prática constante, tempo e um contexto de suporte que permita a experiência e a aceitação do erro como parte do sucesso (Campos, 2017, p. 41; Ferreira, 2016). Só assim consegue-se garantir uma evolução qualitativa nos trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo que vigora.

Citado, igualmente, por Ferreira (2016) é o modelo conceptual proposto por Teresa Amabile. Esta defende que a criatividade emerge da interseção de quatro elementos fundamentais: pensamento imaginativo, pensamento crítico, conhecimento prévio e motivação. Nesta estrutura, o pensamento imaginativo pode ser entendido como uma síntese dos tipos de pensamento fluente, flexível e original, defendidos pelo modelo de Torrance e Guilford. O pensamento crítico, por conseguinte, aproxima-se do pensamento elaborativo, mas distingue-se pela sua função avaliativa, envolvendo não só a complexidade conceptual, mas também, a análise da exequibilidade, coerência e pertinência das ideias geradas. O conhecimento, por sua vez, refere-se ao conjunto de saberes tácitos e explícitos que o indivíduo detém sobre um domínio específico,

constituindo a base indispensável a partir da qual a inovação pode ocorrer – a criatividade não surge do nada, como é óbvio. Finalmente, a motivação assume um papel central, funcionando como o catalisador que mobiliza e orienta os recursos cognitivos do indivíduo para a ação criativa.

É precisamente este último elemento, a motivação, que confere a este modelo uma especial relevância para a prática letiva. Na ausência de uma motivação, dificilmente, pode-se esperar que os alunos produzam trabalhos, genuinamente, criativos e invulgares (Campos, 2017). Ao contrário do que se pretende, a tarefa será percebida como mais uma obrigação curricular, resultando num produto convencional. Em contrapartida, a criação de um ambiente estimulante em sala de aula, que desperte o interesse e o envolvimento autêntico dos discentes revela ser condição *sine qua non* para que estes se empenhem em atingir os requisitos propostos por Amabile. Este processo, por sua vez, obriga-os a um contacto mais profundo e multidimensional com os conteúdos programáticos, aproximando-os da matéria que estão a aprender de uma forma significativa. Por tudo isto, consideramos, como tal, este modelo mais pertinente que o anterior.

No que toca, ainda, à motivação esta é um fator afetivo importante enquanto elemento condicionante para o processo de aprendizagem. Relembremos que ao utilizar o Humor em sala de aula, o professor consegue criar as condições necessárias para proporcionar uma atmosfera descontraída na aula, torná-las, como tal, mais interessantes e, conseqüentemente, contribuindo para uma maior motivação dos estudantes. Assim, através do Humor, assegura a atenção dos alunos, tornando-os, inevitavelmente, mais presentes e participativos em sala de aula. Por seu turno, níveis de motivação mais elevados, contribuem para a aprendizagem (Littlerwood, 1984 *cit.* Bergillos, 2008, p. 310). Ao sentirem que o espaço da sala de aula é um espaço no qual podem interagir sem medos e comunicar de uma forma divertida, os alunos sentir-se-ão, certamente, mais motivados para a aprendizagem. Claro que, como tal, cabe ao docente promover essa motivação, através de aulas e de atividades, neste contexto, mais divertidas, diferentes e originais. Como vimos, com base dos autores analisados, tal garante uma maior motivação que, por sua vez, assegura uma maior criatividade.

Portanto, existe, a nosso ver, uma relação de reciprocidade entre a invulgaridade e a originalidade das aulas lecionadas pelo professor e a qualidade criativa dos trabalhos produzidos pelos alunos. O empenho do docente numa constante inovação pedagógica e no investimento de um Humor estratégico e original não é, como tal, um acessório, mas antes o motor essencial para fomentar a motivação necessária e criar as condições propícias ao florescimento da criatividade dos discentes. Princípios que, enquanto docentes, tivemos em consideração no planeamento e preparação das nossas aulas, com vista a alcançarmos os objetivos delineados. Empenhamo-nos numa constante inovação e originalidade, envolvendo o Humor, das nossas aulas e, em particular, nas atividades propostas aos alunos. Na nossa perspetiva, aulas originais e diferentes do habitual proporcionam uma maior criatividade aos estudantes, que se manifesta, inevitavelmente, nos seus trabalhos. Portanto, “sala de aula x Humor = (+) criatividade”.

Finalmente, e no que à avaliação da criatividade diz respeito, sendo tão complexa quanto a sua definição, frequentemente, esta centra-se na análise do produto criativo. Besemer e Treffinger (1981 *cit.* Nogueira & Baía, 2006) propõem uma avaliação baseada em três dimensões: a novidade (subdividida em originalidade, germinabilidade – a capacidade de gerar novas ideias – e poder de transformação – oferecer uma nova perspetiva); a resolução (avaliada através da adequação, validade, utilidade, lógica e pertinência) e, a elaboração e síntese (analisada pela sua expressividade, complexidade, atratividade, grau de aperfeiçoamento – esforço e cuidado empreendidos – integração e elegância). Este modelo oferece uma grelha abrangente para aferir a qualidade e o impacto de um *output* criativo. Por isso, por acharmos mais pertinentes e condizentes com aquilo que procuramos observar e, assim como Maria Duarte (2020) o fez, sustentamo-nos nos critérios patentes neste modelo para a avaliação do Humor e da criatividade dos nossos alunos, com base naquilo que prepararam nas atividades desenvolvidas para este Relatório de Estágio.

Em modo de conclusão deste primeiro capítulo, como fomos constatando ao longo do mesmo, o Humor, ainda que se apresente como um conceito de difícil definição e, com uma História/evolução, ao longo dos séculos, marcada por altos e baixos, o que, de certo modo, contribuiu para a existência de poucos estudos em torno do mesmo,

revela ser uma ferramenta didática fundamental quando aplicada no ambiente escolar, nomeadamente, em sala de aula. Ao ser utilizado nas suas variadas formas, como detalhamos nos subcapítulos anteriores, assegura um ambiente em sala de aula mais descontraído e divertido, bem como uma aproximação saudável dos alunos para com o professor. Por meio da realização de diferentes atividades humorísticas, mas também, por uma postura engraçada, sempre, consciente dos perigos e riscos envolventes, o professor consegue garantir alunos mais atentos e entusiasmados para com aquilo que estão a aprender. Tal contribui para um aumento dos níveis de motivação e, por conseguinte, de aprendizagem, evitando, de igual forma, a monotonia vigente na aula. Por isso, o Humor, com base na bibliografia que sustentou este capítulo 1, pode contribuir para despertar e promover o interesse dos discentes pelas aulas, e em especial, pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico.

Ademais, e indo ao encontro da ideia presente em Ziz (1982) de que a manifestação do Humor abrange, também, as artes visuais, importa compreender, neste sentido, no capítulo seguinte, como é possível relacionar o desenvolvimento da Literacia Visual dos discentes com a aula de História, por sua vez, assente numa prática constante do Humor em sala de aula, que permitam não só uma melhor interpretação da História e do mundo que os rodeia mas, ao mesmo tempo, que garanta um maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico. Interessa, portanto, conhecer o próprio conceito de Literacia Visual e a sua aplicabilidade no contexto do ensino, em especial, da disciplina de História, para que, desta forma, a partir do aglutinar de diferentes perspetivas e definições, consigamos estreitar, depois, o nosso caminho, a fim de cumprirmos com um dos objetivos delineados, para o desenvolvimento da Literacia Visual, apenas, por meio de estratégias visuais humorísticas, como já explicado (*se fosse a vocês, revia a nota de rodapé 9, p.26*).

2. “O essencial é saber ver”: o que é Literacia Visual?

Olhar e ver, ainda que possam parecer ações semelhantes, são, na verdade, e na ótica de Brian Kennedy (Darmouth, 2010), conceitos bastante distintos. Na sua conceção

mais ampla, enquanto olhar corresponde, simplesmente, a uma ação superficial, ver implica, não só a capacidade de ler, como também, de retirar informação de um determinado recurso visual, aquilo a que corresponde o conceito que aqui exploramos de Literacia Visual (Darmouth, 2010).

Desde sempre que a escola tem sido associada à tarefa primordial de ensinar os seus alunos a ler e a escrever, competências consideradas fundamentais para todas as aprendizagens futuras. Neste sentido, John Debes e Roger Fransecky na obra *“Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach”* (1972) afirmam que, por muito tempo, as escolas concentraram as suas ações no desenvolvimento, sobretudo, de uma Literacia Verbal, relacionada, portanto, com a aprendizagem da escrita, da leitura e da fala. Entende-se que, na sua forma mais básica, literacia corresponde à capacidade de ler e de utilizar materiais escritos diversificados, o que limita a sua definição ao universo textual (Gil, 2011, p. 16). Todavia, com a evolução da digitalização, a que se assiste nos dias de hoje, e com a crescente presença de imagens na vida quotidiana, tornou-se necessário desenvolver novos tipos de literacia, como a Literacia Digital e a Literacia Visual. Competências que, posteriormente, passaram a ser vistas como complementares à Literacia Textual, refletindo, assim, as próprias mudanças tecnológicas e culturais da sociedade (Debes e Fransecky, 1972, p. 9).

Com o aparecimento de novas formas de literacia, surgiu nos anos 90, num artigo publicado pela Revista *Educacional* de Harvard, o termo multiliteracia, da autoria de um grupo de investigadores conhecido como *The New London Group* (Lapa, 2012, p. 140). Em Portugal, também nos finais da década de 90, apareceu a primeira definição de literacia, na oitava edição do Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora. Definição esta, ainda, muito sumária, que se cingia apenas à capacidade de escrever e ler, aproximando-se da definição, por natureza, de alfabetismo.

Todavia, recuando, um pouco, aos anos 60, o conceito de Literacia Visual surgiu, pela primeira vez, associado ao trabalho de John Debes, o precursor deste termo, e à *International Visual Literacy Association* (IVLA), uma organização americana dedicada ao estudo desta área. Na obra *“Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach”* (1972), o conceito de Literacia Visual encontra-se definido como um conjunto de competências

desenvolvidas através da interação multissensorial com o objeto visual, não se limitando apenas ao uso da visão (daí que olhar seja diferente de ver). Assim, de acordo com esta definição, a Literacia Visual permite ao indivíduo descrever, interpretar e comunicar os elementos visuais, desenvolvendo, deste modo, uma sensibilidade crítica para com o mundo que o rodeia (Debes e Fransecky, 1972, p. 7). Para uma melhor compreensão, atente-se na definição original, por nós, devidamente, traduzida:

A Literacia Visual refere-se a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver vendo e ao mesmo tempo tendo e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para uma aprendizagem humana normal. Quando desenvolvidas, elas permitem que uma pessoa visualmente alfabetizada discrimine e interprete as ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou feitos pelo homem, que ela encontra no seu ambiente. Através do uso criativo dessas competências, ela é capaz de se comunicar com os outros. Através do uso apreciativo dessas competências, ela é capaz de compreender e apreciar as obras-primas da comunicação visual (Debes e Fransecky, 1972, p. 7).

Acontece que, devido à sua complexidade e natureza multidisciplinar, o conceito de Literacia Visual não se prende a uma definição única e objetiva. Mais recentemente, Isabel Capelo Gil (2011) tem vindo a defender que, mais do que apenas uma competência, a Literacia Visual é, igualmente, uma estratégia que permite perceber o funcionamento da sociedade. Segundo a mesma, esta é uma literacia multivalente que não resulta, simplesmente, da aprendizagem desenvolvida no ambiente escolar, embora esta seja fundamental para o seu desenvolvimento, mas que, como complemento, exige conhecimentos em várias áreas (Gil, 2011, p. 15):

Literacia Visual designa assim simultaneamente uma competência e uma estratégia. Não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora não seja possível sem ela, não resulta da mera escolaridade, embora exija estudo, não é apanágio de uma única disciplina, mas exige competências múltiplas (...) (Gil, 2011, p. 15).

A acrescentar, de acordo com esta mesma autora, a Literacia Visual abrange todo o tipo de imagem. Ao mesmo tempo, esta forma de literacia pode fornecer as ferramentas necessárias não apenas para ver, mas para aprender realmente a ver e

extrair conhecimento do que se vê (Gil, 2011, p. 15), pois ver não é algo inato, exigindo, em si, uma aprendizagem.

Em perspectivas anteriores a esta, outros autores apresentaram diferentes definições para este mesmo conceito. Ralph Wileman, na sua obra *“Visual Communicating”* (1993), declara que Literacia Visual é a capacidade de ler, interpretar e de compreender a informação nas imagens. Já para Judith e Richard Wilde (2000), a Literacia Visual não se cinge apenas à capacidade de ler e compreender as imagens, mas também corresponde à capacidade de interpretar, criticar e de apreciar essas imagens, sendo necessário dominar um vocabulário e conhecimento, que permitam uma discussão em torno das mesmas e dos seus signos visuais (Wilde e Wilde, 2000). Visão partilhada, igualmente, por Oksana Duchak (2014).

Por sua vez, para Philip Yenawine, no seu artigo *“Thoughts on Visual Literacy”* (2005), a Literacia Visual consiste na capacidade de compreender e de descobrir significado nos recursos visuais. A esta ideia, Brian Kennedy acrescenta que, mais do que construir significado a partir de imagens, esta literacia é, também, uma forma de pensamento crítico capaz de desenvolver a nossa capacidade intelectual (Darmouth, 2010). Não muito distante, o historiador da arte James Elkins na sua obra *“Visual Studies: A Skeptical Introduction”* (2003) menciona a Literacia Visual como uma tentativa de resolver a necessidade de ler as imagens.

Ora, em 2017, especialistas do *Toledo Museum of Art*, em colaboração com o *Center of Visual Expertise*, publicaram um artigo em torno do impacto da Literacia Visual no aumento da segurança no trabalho. Reconhecendo o vasto conjunto de definições, apresentadas pelos diversos autores aqui mencionados, propuseram uma definição mais ampla, referindo-se à Literacia Visual como a capacidade de ler, compreender e de criar linguagem visual (*Toledo Museum of Art*, 2017, p. 3). De acordo com os demais especialistas, esta competência visava dois objetivos maiores: por um lado, ajudar os indivíduos a interpretar e a ler a informação inerente aos recursos visuais e, por outro lado, a comunicar informação, através da escrita e da criação de representações visuais. Acontece que, nestas definições, o conceito torna-se mais vasto, pois para além da

capacidade de se ler imagens, é acrescentada a capacidade de se conseguir comunicar a informação que essas mesmas imagens pretendem transmitir.

Apresentados alguns dos maiores contributos para a definição do conceito, condensamos as diferentes ideias e concluímos que, a nosso ver, a Literacia Visual corresponde a um conjunto de competências que permitem ao indivíduo analisar, interpretar, compreender e atribuir significado aos recursos visuais. Além de facilitar a compreensão crítica do mundo que o rodeia, esta literacia envolve a capacidade de comunicar essas informações visuais aos outros e a possibilidade de poderem criar, inclusive, os seus próprios elementos visuais. No entanto, como analisamos, a Literacia Visual não se desenvolve de forma espontânea. Numa tentativa de procurar determinar de que forma o sujeito se torna visualmente letrado, John Debes propôs um conjunto de passos para o seu desenvolvimento, que foram, posteriormente, alargados pelos especialistas do *Toledo Museum of Art*. Passos que incluem, pois, a observação, a aprendizagem, a comunicação, a interpretação e a compreensão dos elementos visuais.

Seguindo este mesmo raciocínio, nos subpontos que se seguem, avaliaremos esta visão quer nas propostas relativas ao processo de desenvolvimento da Literacia Visual, quer o espaço ocupado por esta competência na educação, de modo a visualizarmos a pertinência do uso deste conceito, no nosso entendimento, fundamental para o ensino da História.

2.1. Aprender a olhar: o ensino da Literacia Visual

Para muitos autores, a Literacia Visual desempenha um papel fundamental na educação, sendo, por isso, necessário integrá-la em todo o currículo (Fontes, 2023). Neste âmbito, Brian Kennedy, na época diretor do *Hood Museum of Art em Darmouth*, participou numa conferência⁴⁸, dedicada à pertinência da Literacia Visual no sistema educativo. Questionado, Kennedy defendeu que apesar de, antes mesmo de

⁴⁸ Participou no TEDx Talks, um programa criado em 2009 pela TED (Technology, Entertainment, Design), uma série de conferências realizadas um pouco por todo o mundo, como na Europa, na Ásia e nos E.U.A, destinadas à disseminação de conhecimentos e ideias sobre os mais variados temas, desde a educação, ciência, tecnologia, criatividade, entre outros.

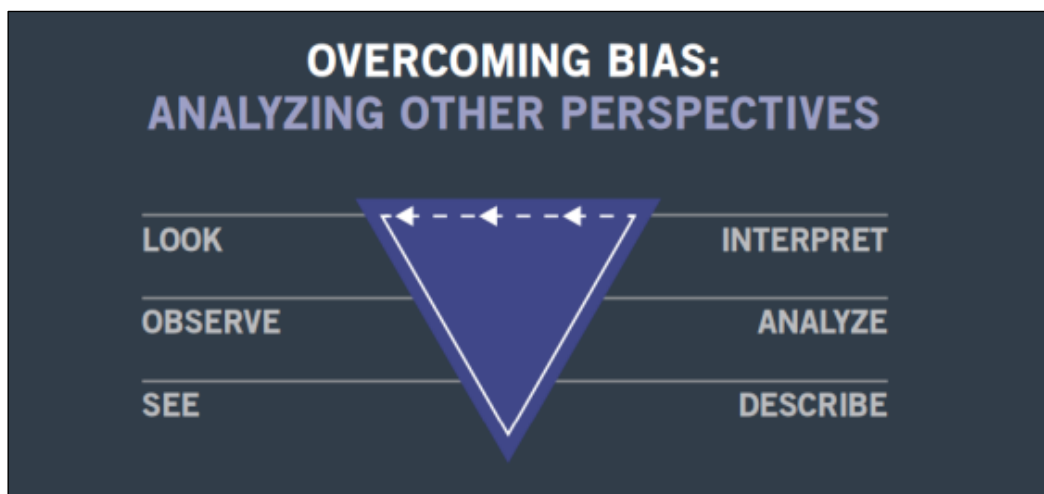
conseguirmos verbalizar já sermos capazes de visualizar, a instituição escolar continua a priorizar o ensino da escrita e da leitura, em detrimento do desenvolvimento da Literacia Visual dos seus alunos. Como tal, acrescentou que é necessário treinarmos a nossa capacidade visual, uma vez que esta forma de literacia permite melhorar a nossa comunicação com o mundo. Assim, de acordo com o autor, esta revela-se, portanto, fundamental, sendo tão importante desenvolvê-la como qualquer outra literacia (Fontes, 2023, p. 44).

Com efeito, John Debes, considerado, como referido, o precursor do conceito de Literacia Visual, propôs cinco etapas essenciais para o desenvolvimento desta competência: ver, aprender, comunicar, interpretar e compreender (nesta ordem) (Duchak, 2014, p. 44). Segundo a lógica inerente a este processo, enquanto sujeitos, começamos por visualizar o objeto, partindo, depois, para a aprendizagem de uma linguagem específica da dimensão visual, revelando-nos, deste modo, capazes de comunicar e de interpretar o que observamos, sendo a compreensão deste último o culminar de todo o projeto. Assim, no final, seremos capazes de construir significado, tornando-nos visualmente letrados (*Toledo Museum of Art*, 2017, p. 12).

Com base nesta ideia, o *Toledo Museum of Art* apresentou, em 2013, uma conceção mais aprofundada, através de uma representação em forma de esquema, que condensou um conjunto de várias etapas em três grandes competências – leitura, compreensão e escrita visual, observável na figura 1⁴⁹.

⁴⁹ Nouye & Deetsch, 2017, p. 12.

Figura 1: O desenvolvimento da Literacia Visual.



Fonte: Esquema do *Toledo Museum of Art*, para ensinar Literacia Visual, 2013, p. 12.

Segundo esta proposta, o processo de desenvolvimento da Literacia Visual tem início com uma observação atenta do objeto visual. Primeiramente, o sujeito deve olhar para o objeto de forma a apreender as suas linhas gerais e, em seguida, observar com mais detalhe, identificando os seus elementos específicos. Após esta fase de observação, o sujeito deve procurar proceder à descrição da informação visual, revelando, desta forma, uma capacidade em verbalizar ou descrever o que está a ser observado. Por sua vez, esta descrição é fundamental para a atribuição de significado à informação visual, que ocorre através da análise e interpretação do conteúdo visual. Por fim, a última etapa envolve a escrita visual, isto é, a capacidade de comunicar a informação interpretada por meio da criação de representações visuais, seja por desenhos, diagramas ou por outras formas de expressão visual (Nouye e Deetsch, 2017, p. 12).

No entanto, a Literacia Visual não se limita à simples análise de elementos visuais. Apoiando-nos na ideia defendida por Isabel Capelo Gil, esta competência é fundamental para o exercício de uma cidadania ativa, permitindo aos indivíduos exercer o "direito de olhar", como definido, anteriormente, pelo filósofo do século XX, Jacques Derrida (Gil, 2011, p. 12). Um indivíduo visualmente letrado possui um olhar informado, capaz de refletir e criticar artefactos culturais complexos, inseridos num contexto

sociocultural específico. Esta capacidade crítica, por conseguinte, é essencial para a compreensão dos sistemas discursivos de poder e para a interpretação das mensagens visuais que permeiam a sociedade contemporânea (Gil, 2011, p. 24).

A Literacia Visual assume-se, assim, como uma competência de grande relevância para o desenvolvimento de indivíduos letrados, em termos visuais, mas também, cívicos, capazes de compreender e de interpretar tudo o que os rodeia. Neste âmbito, levanta-se a seguinte questão: como desenvolver a Literacia Visual dos alunos? A este respeito, a autora Isabel Calado (1994), refere que o primeiro passo reside na formação dos próprios docentes, na medida em que, se pretendem utilizar imagens como recurso didático, têm de dominar, completamente, a gramática visual e saber selecionar imagens que vão ao encontro do que procuram abordar nas suas aulas. Além disso, os professores devem, sempre, promover uma alfabetização visual⁵⁰ dos seus alunos, pois só desta forma conseguem incutir-lhes competências que lhes possam ser úteis para viverem num mundo, por si designado, de “iconosfera”, ou seja, um mundo onde os meios de comunicação de massa, rodeiam-se de um conjunto de informações visuais (Calado, 1994, p. 18).

Ademais, a autora sublinha, ainda, que “a ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão”, pelo que o desenvolvimento da Literacia Visual exige um processo de ensino-aprendizagem estruturado, que envolva a intervenção de professores e de outros agentes educativos. Este processo deve incluir não apenas a análise de imagens, mas também a prática constante de interpretação e criação de representações visuais. O professor deve, portanto, assumir o papel de mediador entre o aluno e a imagem (Calado, 1994, p. 21).

Como tal, a escola desempenha um papel crucial neste processo. Contemplado no documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), estão presentes as condições propícias, que o ambiente escolar deve proporcionar, para fomentar a capacidade crítica e de análise visual dos estudantes. De acordo com o

⁵⁰ Entendido por Isabel Calado como a capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação visual, assim como a capacidade de estes se expressarem através dele.

documento, os alunos, tendo terminado o seu percurso escolar, devem ser capazes de analisar criticamente a realidade, selecionar informações e tomar decisões fundamentadas, competências que incluem a Literacia Visual. Este documento destaca a importância de se desenvolver múltiplas literacias, incluindo a Literacia Visual, enquanto parte integrante da formação dos alunos⁵¹.

No entanto, a ampla disponibilidade de recursos visuais não é sinónimo de uma sociedade visualmente letrada. Segundo Oksana Duchak (2014), os estudantes, apesar de, constantemente, bombardeados por imagens no seu dia a dia, não são visualmente instruídos. Por mais que as consigam ver e até mesmo ler, não são capazes de as interpretar nem de criar elementos visuais (Duchak, 2014, p. 45). Esta lacuna deve-se, em parte, à falta de investimento no ensino da Literacia Visual, tanto dentro como fora das escolas. Philip Yenawine reforça que o desenvolvimento desta competência requer uma intervenção educacional que se estenda por vários domínios, visto que, como qualquer processo de aprendizagem, a Literacia Visual é apreendida de forma lenta e desigual, dependendo do sujeito que aprende e dos estilos de ensino a que é submetido (Yenawine, 2005, p. 2).

O professor desempenha, por isso, um papel fundamental neste processo. Mais do que apenas guiar os seus alunos no desenvolvimento da Literacia Visual, ele deve atuar como mediador no decorrer da aprendizagem, indo muito além da simples análise dos elementos visuais. A sua intervenção deve estabelecer uma ligação entre os estudantes e as diferentes etapas de compreensão e construção do significado das imagens. O processo de ensino deve procurar promover uma abordagem crítica e reflexiva em relação aos objetos visuais, reconhecendo que os alunos já possuem um repertório de imagens prévias. Esta mesma bagagem, por sua vez, influencia a forma como interpretam e compreendem as imagens, sendo, portanto, parte integrante do desenvolvimento da cultura visual. Com base nesta ideia, vários autores realçam a

⁵¹ Ministério da Educação/Direção Geral da Educação – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. p. 15.

influência dos contextos sociais e culturais de cada sujeito no modo como encaram a realidade visual que os norteia (Sousa, 2024, p. 21).

Para tal, o incremento da literacia visual deve ser feito de forma constante, não se restringindo apenas a episódios esporádicos e, espacialmente, afastados. Segundo o *Toledo Museum of Art* é essencial a adoção de uma rotina de pensamento e discussão de informação em torno das representações visuais, com vista ao desenvolvimento não só da capacidade de análise de imagens, como também, de outros tipos de inteligência. Ideia, igualmente, defendida na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, um psicólogo cognitivo e educacional, professor na Universidade de Harvard. Além disso, outros autores, como Helen Tuckey e Mailoo Selvaratnam (*cit. Nouye e Deetsch*, 2017), acrescentam que, através de uma prática constante em sala de aula, a Literacia Visual dos alunos pode ser desenvolvida.

Em modo de conclusão, uma vez que, como analisamos, as imagens não se explicam por si só, é fundamental que haja uma formação de professores a este nível, sobretudo numa fase em que estes ainda se encontram a desenvolver as suas opções pedagógicas e metodológicas. Ideia que vai ao encontro do argumento, anteriormente, apresentado por Isabel Calado (1994). Assim, visualmente letrado, o professor surge como mediador, possibilitando que o aluno se torne, também ele, visualmente alfabetizado, ao desenvolver uma série de competências como a observação, análise, compreensão e interpretação de recursos visuais. Mas, e ao nível do ensino da História, como se deve desenvolver a Literacia Visual? É o que analisaremos no subcapítulo seguinte.

2.2. Olhar para aprender: a Literacia Visual no ensino de História

Como constatamos, a Literacia Visual é uma competência essencial não apenas no processo educativo, como também na vida quotidiana dos indivíduos. O ambiente escolar, com o professor no papel de orientador, revela-se um espaço propício para o desenvolvimento desta competência, que deve ser integrada de forma transversal no currículo, especialmente em disciplinas como a História, onde a análise de fontes visuais

desempenha um papel crucial. Para o caso português, quando nos debruçamos sobre as diretrizes que norteiam a educação, existem documentos incontornáveis que destacam a importância da Literacia Visual e da educação artística. Um desses documentos é a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) aprovada em 1986⁵², que estabelece as bases para a organização, gestão e desenvolvimento do sistema educativo português, nos diversos ciclos de estudo.

No que respeita ao ensino secundário, nível onde se situa a amostra utilizada para a elaboração do presente projeto, a LBSE estabelece, no seu artigo 9º, como objetivos principais:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa.
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística⁵³.

É possível observar, em ambas as alíneas, uma crescente preocupação com o incremento de processos de raciocínio cada vez mais complexos, que envolvam não apenas a reflexão e a interpretação crítica, mas também a compreensão das diversas expressões culturais. A escola consolida-se, assim, enquanto pilar de um conhecimento não apenas científico, como também técnico e artístico, promovendo tanto a aquisição de saberes teóricos quanto o estímulo à manifestação artística dos seus alunos.

Um outro documento de referência para o sistema educativo é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017. Trata-se de um documento que elenca o conjunto de competências, valores

⁵² Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 237.

⁵³ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. Artigo 9.º alíneas a e b.

e princípios que se pretende que os alunos alcancem até ao final do seu percurso escolar. O PASEO propõe competências que não são despidas de conhecimento e que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes que, por sua vez, culminam no desenvolvimento de diversas áreas de competência, complementares, pressupondo, ainda, o desenvolvimento de literacias múltiplas, fundamentais para a formação dos alunos.

Ora, uma das dez áreas de competências mencionadas no PASEO, relevantes para o nosso estudo, diz respeito a "Linguagens e textos" (PASEO, p. 21). Nesta área, espera-se que o aluno não só comunique corretamente, tanto de forma oral como escrita, mas que desenvolva, também, competências ao nível da comunicação, através de elementos e símbolos visuais. A introdução da imagem enquanto linguagem encontra-se, diretamente, ligada à alfabetização visual, que envolve não apenas a leitura, análise e interpretação de signos visuais, mas também, a capacidade de criar e expressar-se visualmente. A segunda área do PASEO relevante neste domínio é a reservada à "Sensibilidade estética e artística" (PASEO, p. 28), onde se espera que o aluno seja capaz de apreciar criticamente as realidades artísticas, nos seus diferentes meios, bem como, valorizar as várias formas de expressão artística e do património que o envolve.

Mais do que apenas definir as competências programáticas que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar, o PASEO entende o processo de ensino-aprendizagem como um processo que integra múltiplas literacias, que devem ser entendidas como complementares. Desta forma, enfatizamos a importância de uma formação abrangente, que não se limite à aquisição única de conhecimentos, mas que, também, fomente diferentes formas de alfabetização/literacia e comunicação, preparando os alunos para os desafios da atualidade (PASEO, p. 50).

Por fim, no que respeita ao contexto específico do ensino da História, a Literacia Visual assume um papel crucial na análise crítica das diversas fontes visuais. O Conselho da Europa, no documento *Quality History Education in the 21st Century* (2018), destaca a importância de educar os alunos sobre o poder das imagens, especialmente numa era de desinformação e de manipulação visual:

[V]isuals can be far more persuasive than other forms of communication, which can make them much more powerful vehicles for mis- and disinformation. There is also a need to educate people on the power of images to manipulate and persuade (...) the way we understand visuals is fundamentally different to how we think about text (2018, p. 20)⁵⁴.

Segundo este mesmo documento, as imagens podem ser muito mais persuasivas do que outras formas de comunicação, o que as torna veículos poderosos para a desinformação. É, portanto, essencial educar os alunos sobre a capacidade das imagens para manipular e persuadir, bem como sobre as diferenças fundamentais entre a forma como entendemos as imagens e a forma como pensamos sobre os textos.

Por último, não podemos deixar de mencionar as *Aprendizagens Essenciais* (AE), homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018. Criadas com o propósito de promover o aprofundamento do conhecimento essencial para cada ano escolar e disciplina, estas diretrizes encontram-se articuladas com o PASEO, como forma de facilitar o processo de desenvolvimento das competências dos alunos, previstas neste perfil orientador. Com efeito, as AE de História estabelecem o plano de estudo específico da disciplina e definem os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos podem atingir com a aprendizagem da História.

Relativamente a este aspeto, torna-se relevante focarmo-nos nas AE de História A do 12º ano do Ensino Secundário, ano em que se situa a amostra deste estudo. Sem descurar, obviamente, todas as outras competências presentes no documento, igualmente, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento histórico dos alunos, destacamos a que pretendemos dar maior relevo:

- “Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2018, p. 4).

⁵⁴ Tradução de autoria própria: “As imagens podem ser muito mais persuasivas do que outras formas de comunicação, o que as pode tornar veículos muito mais poderosos para a desinformação e informação falsa. Há também a necessidade de educar as pessoas sobre o poder das imagens para manipular e persuadir (...) a forma como entendemos as imagens é fundamentalmente diferente da forma como pensamos sobre texto” (2018, p. 20).

Competência esta que, desde logo, se relaciona com a definição proposta de Literacia Visual, que estabelece que os indivíduos devem ser capazes de comunicar e produzir elementos visuais.

A Literacia Visual é, por tudo isto, uma competência fundamental para a formação de indivíduos capazes de interpretar e de comunicar informações visuais. No contexto educativo, esta literacia deve ser desenvolvida de forma integrada, preparando os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais visual e digital. A escola, enquanto espaço de formação, deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento desta competência, integrando-a de forma transversal no currículo e promovendo a análise crítica de fontes visuais, especialmente em disciplinas como a História. Resta-nos, agora, colocar em prática o desenvolvimento da Literacia visual, mas restringindo-nos, com vista a alcançar um dos objetivos elencados, aos recursos visuais humorísticos (caricaturas, memes, *sketches*, entre tantos outros), de modo a percebermos se os alunos da amostra em questão, serão capazes, portanto, de analisar, interpretar, compreender e atribuir significado a este tipo de estratégias visuais.

3. “Oh *stora*, que secaaavaa”: o Humor nas aulas de História

Ainda a Prática de Ensino Supervisionada não ia a meio – aliás, pelo contrário, ia *bemmmmm* lá no início! – quando nos deparamos, pela primeira vez, com um comentário de um dos nossos alunos que, de certo modo, nos fez confirmar o ponto de situação atual do ensino português. Por mais que tenha sido um comentário proferido por um único aluno, acreditamos, com tamanha facilidade – basta, atentar, nos problemas internos e externos do sistema de ensino em Portugal – que este corresponde à opinião de grande parte dos estudantes. Quando, numa conversa mais informal em sala de aula, comentámos com os nossos alunos que a História “é fixe”, um deles respondeu-nos a esta afirmação, dizendo “oh *stora*, História é fixe, as aulas é que são uma seca”. A verdade é que, e de acordo com Campos (2017), o sistema de ensino-aprendizagem, dentro das centenas de escolas portuguesas, nos últimos cem anos,

arrisca-se a dizer, pouco ou nada mudou. Segundo o autor, continua a consistir, basicamente, na figura do professor à frente da sala a falar durante uma hora e meia, enquanto os alunos limitam-se a escutar. É um método de ensino que se caracteriza por um monólogo que ignora, por completo, as características e especificidades das turmas, no geral, e dos alunos, em particular. Tal pode dever-se, no nosso entendimento, a um grupo de docentes cada vez mais envelhecido, habituado a uma forma de lecionar mais tradicional, e à falta de investimento que atraia docentes mais jovens e com uma mentalidade mais aberta a uma mudança/renovação. Não admira, portanto, que os alunos não gostem de frequentar as aulas, pois por mais que as disciplinas até possam agradar aos estudantes, a forma como os conteúdos são lecionados acabam por desiludir os mesmos e desinteressá-los sobre aquilo que estão a aprender. Assim como vimos, é exigido, como solução, uma constante adaptação e renovação das metodologias (Ocon, 2015).

Por seu turno, aliado à figura de professor, surge o manual escolar. O mesmo acarreta, em si, a responsabilidade de auxiliar quem dele se serve. Por isso, tendo por base esta ideia, facilmente concordamos com Isabel Afonso quando esta esclarece que “o manual escolar só cumprirá a sua função de recurso facilitador do ensino e aprendizagem se, como qualquer outro recurso educativo, estiver adaptado à realidade escolar” (Afonso, 2014, p. 149) e com Esmeralda Santo quando, em consonância, acrescenta que “é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma atualização e/ou renovação da prática pedagógica do professor” (Santo, 2006, p. 107). Portanto, o próprio manual deve adequar-se à nova realidade educativa, tornando-se, por isso, mais apelativo.

Neste sentido e tendo em mente o facto de que a atual realidade educativa já não se identifica com a manutenção/persistência de um sistema de ensino tradicional e que, portanto, é necessária uma renovação da própria prática pedagógica, adaptando-se a um ensino em que, de facto, as exigências dos alunos são respondidas e respeitadas e em que as atividades e as aulas preparadas promovam um ensino mais divertido, envolvente e motivador – portanto, aquilo que nos propomos fazer, recorrendo ao Humor – considerámos oportuno averiguar, por um lado, se o manual de História A

revela essa adaptação⁵⁵ e, por outro lado, observar duas experiências de aprendizagem, de dois autores diferentes, que tiveram a possibilidade de, nas suas práticas pedagógicas, trabalhar e analisar novas estratégias e atividades, relacionadas com o presente tema, com vista a promoverem, de igual forma, um ensino mais divertido e interessante, para os seus alunos⁵⁶. Consideramos, neste sentido, que, também, seria oportuno centrar a nossa abordagem em atividades realizadas em contextos da mesma índole.

3.1. O Humor num manual de História A

Prevendo que, neste momento, numa altura em que já aprofundamos a História do Humor e as suas potencialidades na educação e, em que já explicitamos o conceito de Literacia Visual, o leitor possa estar a considerar que este subcapítulo 3.1. transparece um retrocesso, ao nível da organização do nosso Enquadramento Teórico, consideramos importante começar por esclarecer que achamos uma mais-valia observar aquele que continua a ocupar um dos lugares primordiais no âmbito das planificações dos docentes e no apoio ao estudo dos estudantes, o manual escolar impresso. Como tal e dada a sua relevância e extensão, optamos por dedicar um capítulo exclusivo a esta abordagem e aos objetivos que procuramos, aqui, observar, em vez de o inserirmos, num subcapítulo mais curto, no primeiro capítulo dedicado ao Humor⁵⁷.

Feito este breve esclarecimento, podemos, pois, depositar a nossa atenção, num primeiro momento, num exemplar de manual de História A. Dado o elevado número de manuais escolares de História que as editoras disponibilizam para os vários anos letivos em que a disciplina de História é lecionada, decidimos filtrar a nossa escolha com base em dois critérios: ser um manual utilizado no 12º ano, uma vez que corresponde ao ano

⁵⁵ No caso de presente Relatório, perceber como o manual de História A trabalha o Humor – que estratégias pedagógicas sugere e/ou fornece ao professor? Que tipo de Humor está presente, direta ou indiretamente, num exemplar de manual de História A? Em que quantidade?

⁵⁶ Procurámos conhecer que atividades realizaram junto dos alunos, que estratégias empreenderam, o que correu bem e o que correu mal... portanto, servimo-nos de dois exemplos de anos letivos anteriores, como apoio, para sabermos que caminhos seguir, na prática.

⁵⁷ Por outras palavras, esta nossa escolha deveu-se, unicamente, a motivos de organização desta parte teórica.

de escolaridade com que trabalhamos durante a Iniciação à Prática Profissional e, ser um manual que se encontra estruturado em conformidade com as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de História. Com efeito, tendo em consideração o panorama enunciado, a nossa escolha não poderia ter sido mais óbvia: debruçamo-nos sobre o manual *Entre Tempos 12* (Rosa, Maria *et al*, 2023), produzido pela Porto Editora. A acrescentar e justificando, igualmente, a nossa escolha, este é o manual adotado pelo núcleo de Estágio onde decorreu a nossa PES, portanto, um manual com o qual a nossa amostra teve um contacto direto, ao longo do ano letivo 2024/2025.

Além disso e não sendo o nosso objetivo censurar ou incutir qualquer crítica ou juízo de valor no trabalho realizado pela equipa que concebeu este manual, gostaríamos de salientar, novamente, que a análise seguinte é fruto de uma tentativa de percebermos se o manual contempla a presença de Humor e, se afirmativo, que tipos de Humor se encontram patentes no mesmo, disponíveis ao professor. Temos consciência, também, de que a nossa partilha individual pode não ir ao encontro da opinião do leitor, pelo que deixamos, desde logo, esta ideia clarificada.

Ademais e, antes de avançarmos para uma breve análise, acreditamos que o leitor pode estar a questionar o motivo pelo qual escolhemos, apenas, um manual e, não, pelo menos, dois como forma de estabelecermos uma comparação. Acontece que, procuramos, exclusivamente, verificar a presença ou não do Humor neste manual utilizado pelos nossos alunos e, ao contrário do que possa esperar, não tentamos estabelecer quaisquer comparações que podem, consequentemente, induzir o leitor quanto à nossa preferência de um manual em detrimento do outro⁵⁸.

Assim sendo, apresentados os critérios que sustentaram esta seleção, e feitas as ressalvas necessárias, consideramos estarem reunidas as condições para iniciarmos a nossa apreciação. Com efeito, prosseguimos com a observação do manual, composto por três partes e, como complemento, do caderno do aluno e das propostas presentes

⁵⁸ Por outras palavras, procuramos, acima de tudo, observar com que tipo de Humor a nossa amostra irá se deparar ao longo do manual utilizado nas aulas de História e que, enquanto professores, podemos usar. Não nos interessa, para este efeito, saber qual dos manuais escolares de História apresenta mais propostas de recursos humorísticos, ou seja, qual o melhor e qual o pior, a este nível.

no Dossiê do Professor, mais concretamente, o ponto 2 dedicado às sugestões de recursos didáticos e o ponto 4 correspondente à avaliação formativa⁵⁹. Como observável na tabela 1, reunimos todas as informações recolhidas, segundo a tipologia das estratégias humorísticas propostas e a frequência/quantidade das mesmas, em cada componente analisada.

Tabela 1: Propostas de estratégias humorísticas (Entre Tempos 12).

Tipologia de Humor	Quantidade de estratégias humorísticas, por componente analisada				
	Manual Parte 1	Manual Parte 2	Manual Parte 3	Caderno do Aluno	Dossiê do Professor
Caricatura	15	6	5	2	7
<i>Cartoon</i>	0	5	0	1	1
Banda Desenhada	1	0	0	0	0
Desenho Humorístico ⁶⁰	7	3	2	4	4
Total	23	14	7	7	12
	63 estratégias humorísticas ⁶¹				

Fonte: autoria própria.

⁵⁹ Isto porque os demais pontos dedicam-se às sugestões de planificações de aulas; às propostas de rúbricas; à disciplina de História e Cidadania e, às soluções das respostas às questões do manual, pelo que não apresentam quaisquer recursos didáticos, passíveis de serem observados.

⁶⁰ Por desenho humorístico, se entende, também, imagem satírica. Optamos por juntar as duas opções, uma vez que, no fundo, representam a mesma coisa.

⁶¹ Contabilizámos todos os recursos visuais existentes nas cinco componentes analisadas, para além das estratégias visuais humorísticas – para termos uma noção da discrepância – e contámos um total de cerca de 742 recursos visuais – entre imagens, pinturas, esculturas e outras formas de arte, publicidades e cartazes e, ainda, mapas e fotografias. De entre os 742 recursos encontrados, apenas 63 correspondem, como patente na tabela, a estratégias visuais humorísticas, distribuídas, como visível, pelas cinco componentes observadas.

Sem que a tabela denote qualquer preferência ou ordem de outro feito, podemos começar por apontar que a presença do Humor no manual manifesta-se, sem qualquer dúvida, através daquilo que já conhecemos por Humor gráfico. Na primeira coluna que organizamos, encontram-se presentes os únicos quatro tipos de Humor gráfico que observamos ao longo das cinco componentes analisadas – caricatura; *cartoon*; banda desenhada e desenho humorístico – que, por sua vez, compreendem um universo de, somente, 63 estratégias humorísticas no total (o que comparado às propostas de recursos didáticos escritos ou iconográficos⁶², apresenta uma elevada deficiência numérica). Em contrapartida, como rapidamente concluímos, atividades humorísticas de outra natureza e que a própria bibliografia enuncia (relembre o subcapítulo 1.3, por completo!), tais como os memes, jogos ou outros, não surgem enquanto sugestões didáticas, recomendadas pela editora.

Diante deste panorama, podemos-nos questionar acerca dos motivos pelos quais não existe um grande investimento em recursos humorísticos no manual, por parte dos autores que elaboraram o mesmo. No nosso entendimento, tal justificação se pode assentar em dois cenários diferentes, mas que, de certo modo, se relacionam. Por um lado, pela necessidade de articular as propostas com as Aprendizagens Essenciais de História A (2018) e, de igual modo, respeitar os demais documentos normativos – que tivemos a oportunidade de abordar no capítulo 2 – nomeadamente, os princípios que estabelecem que os alunos devem ser capazes de analisar, interpretar, comunicar e produzir elementos visuais, ideia visível no ponto “Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2018, p. 4). Por outras palavras, tal se pode justificar pela necessidade dos professores procurarem, sempre que possível, promover o desenvolvimento da Literacia Visual dos seus discentes⁶³. Daí

⁶² Referimo-nos aos 742 documentos iconográficos como imagens “normais”; quadros pictóricos e outras formas de arte visual, cartazes, publicidades, mapas e fotografias. Isto é, os recursos didáticos visuais, além dos humorísticos.

⁶³ O que, também, justifica a existência de outros documentos iconográficos patentes no manual, por mais que em menor quantidade quando comparados aos documentos escritos.

que, para este efeito, a pouca presença de Humor se apresente, apenas, através do Humor gráfico, ou seja, de recursos visuais humorísticos.

Ademais e sem esquecer o que referimos até então, acreditamos, por outro lado, que um outro motivo se pode assentar, também, num possível receio e, até mesmo, medo de que muitos professores assumem perante a utilização do Humor em sala de aula, sobretudo, através de outras atividades humorísticas, fora da caixa, que não o Humor gráfico a que, normalmente, “estão habituados”. Como verificamos na leitura de bibliografia em torno deste tópico, os docentes, muitas vezes, colocam alguns entraves ao uso do Humor em sala de sala, pelos perigos e dificuldades inerentes ao mesmo que, quando utilizado sem o devido cuidado e consciência, pode transformar a sala num “circo”, destabilizar o ambiente conseguido e, descredibilizar o professor, tornando-o num “palhacinho” (García, 2005). Portanto, de certa forma, compreende-se que as próprias editoras não invistam, com uma maior frequência, neste tipo de recursos didáticos, optando por jogar “pelo seguro”. Tal princípio se manifesta, assim, no próprio manual, uma vez que ele é, pois, o maior apoio didático quer do docente quer, em especial, para o estudo dos alunos (Afonso, 2014). Deste modo, optam, igualmente, por colocar nas mãos dos professores a opção de recorrerem, ou não, ao Humor no ambiente escolar, com uma maior consistência.

Aclarada esta primeira dimensão, importa agora determo-nos na relação quantidade-qualidade que encabeça o conjunto de recursos humorísticos recomendados pelo manual escolar. Olhando, novamente, para o universo de 63 estratégias humorísticas, rapidamente, percebemos que o maior número se circunscreve à caricatura (35), seguido do desenho humorístico (20), ao qual se sucede o cartoon com, apenas, sete estratégias e, por fim, a banda desenhada, assente num único recurso didático. Tal se deve, e lembrando uma vez mais o que verificamos nos trabalhos produzidos pelos diferentes autores, ao facto deste tipo de Humor gráfico, sobretudo, a caricatura, ser utilizada para se criticar e se ridicularizar, por meio da ironia e da sátira, os problemas sociais, políticos e culturais da sociedade nas diferentes épocas históricas (Minois, 2007). Daí se compreende, também, que a grande maioria destes recursos se limite ao manual parte 1 (23), uma vez que – e para o caso do leitor não

estar a par desta realidade – este manual reúne o período dos inícios do século XX até à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ou seja, um tempo marcado por graves crises económicas; por duas Guerras Mundiais; pela ascensão dos regimes totalitários na Europa e, no caso de Portugal, pela queda da Monarquia e os anos conturbados da I República, sucedidos pelo Salazarismo. Portanto, uma altura em que, como vimos em Minois (2007), ria-se para se suportar o medo e a dor (“mais vale rir do que chorar!”, relembremos) e, conseqüentemente, uma altura em que se recorria a este tipo de Humor para se expor e ridicularizar a situação em que se vivia e os problemas, sobretudo, políticos e sociais à época⁶⁴. Por isso, compreende-se, também, que quer as propostas patentes no manual quer no caderno do aluno ou, ainda, no dossiê do professor, assentem, na sua grande maioria, nestas temáticas aludidas⁶⁵.

Avançando para o manual parte 2, ainda que em menor número comparado com o primeiro manual, este reúne um conjunto de 14 do total de estratégias humorísticas, com maior incidência, uma vez mais, na caricatura. Regressando aos mesmos motivos que expusemos, anteriormente, esta segunda parte condensa um período marcado pela Guerra Fria, que sucedeu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e pelos problemas políticos e sociais inerentes à mesma como a divisão do mundo em dois blocos antagonistas, separados por uma “cortina de ferro”, de acordo com as palavras de Churchill; por um clima de tensão; pelo processo de descolonização a partir dos anos 50 e, no caso português, pela Guerra Colonial e a Revolução do 25 de abril, com o conseqüente processo de Democratização. Portanto, temas propícios, igualmente, à exposição, à crítica social e à ridicularização, por meio de caricaturas, *cartoons* ou desenhos satíricos. Partindo, for fim, para a terceira parte do manual, o cenário revela-se diferente, constituindo, apenas, um conjunto de 7 estratégias humorísticas, ou seja, menos de metade das duas partes anteriores. Tal se justifica pelo facto de este se

⁶⁴ Inclusive, sobretudo as caricaturas eram utilizadas para denegrir e ridicularizar o lado inimigo. É exemplo, a caricatura “A Europa sob o Plano Marshall” da revista soviética *Krokodil* de 1949, que ridiculariza os vários líderes europeus que aceitaram este plano de ajuda económica (Manual “*Entre Tempos 12*”, parte 2, p. 24).

⁶⁵ Se o leitor, assim como fizemos, tiver a oportunidade de olhar, muito rapidamente, para o manual parte 1, chegará, também, à conclusão de que os recursos humorísticos recomendados ilustram, por um lado, os problemas geopolíticos, como as Grandes Guerras e a ascensão dos regimes ditatoriais e, por outro lado, os problemas sociais, como a crise de 1929. Comparando com o caderno do aluno e as propostas presentes no dossiê do professor, os recursos incidem, exatamente, sobre estes mesmos temas, pelos motivos esclarecidos anteriormente.

centrar em temas mais atuais, circunscrevendo-se ao período entre o final da Guerra Fria e, como consequência, à queda do bloco oriental até à atualidade. Os únicos recursos humorísticos presentes – caricaturas e desenhos satíricos – debruçam-se sobre problemas sociais atuais como a globalização, o ambiente e/ou a Era digital, denunciando e expondo os seus problemas, por meio do exagero das suas formas e do ridículo. Neste âmbito, é exemplo a caricatura “América primeiro: planeta por último”, alusiva à decisão de Donald Trump, em 2017, de abandonar o Acordo de Paris, por não acreditar no fenómeno do aquecimento global (manual “*Entre Tempos 12*”, parte 3, p. 100). Recorrendo, ainda, a este exemplo, em muitos dos recursos apresentados, os próprios títulos denotam um certo tom de Humor, por mais que, por vezes, seja impercetível e quase inexistente aos olhos, sobretudo, dos alunos.

Quanto ao caderno do aluno e ao dossiê do professor, no seu conjunto, condensam 19 do total de estratégias humorísticas que, como referido, curiosamente, incidem sobre os mesmos temas dos recursos humorísticos patentes no manual, por completo. Por conseguinte e mais concretamente no dossiê do professor, verificamos, ainda, a repetição de algumas das estratégias humorísticas, em especial, as caricaturas, recomendadas no manual. É exemplo a caricatura de 2008 intitulada “A OMC arbitra a competição entre os países do norte e os do sul, pronunciando “que ganhe o melhor!” (Manual “*Entre Tempos 12*”, parte 3, p. 80) que surge, novamente, na página 136 do ponto 4: avaliação formativa, do dossiê do professor.

Encaminhando-nos por uma visão menos positiva e sem esquecermos estas eventuais repetições de estratégias humorísticas, apontamos, desde logo, um problema inerente a quase todos estes recursos propostos pela editora, assente no facto de surgirem como um complemento de um documento escrito e não como um recurso didático por si só (único)⁶⁶. Tal se reflete no próprio questionamento que não é dirigido, diretamente, à estratégia visual humorística, o que pode resultar, a nosso ver, numa análise e interpretação generalizada e superficial, feita pelos alunos⁶⁷. No nosso

⁶⁶ Com exceção da banda desenhada presente na página 98 da parte 1 do manual “*Entre Tempos 12*”, em que é dedicado à mesma um conjunto vasto de perguntas, para que os alunos aprendam a analisar uma banda desenhada.

⁶⁷ O que, por seu turno, não permite o desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos.

entendimento, este tipo de documentos visuais aparece em segundo plano, não recebendo a devida importância e esforço, por parte dos autores do manual⁶⁸, pelos motivos enunciados. Servindo-nos do exemplo da caricatura exposta anteriormente – caricatura de 2008 – a mesma sustenta e acompanha o documento escrito “A globalização: prós e contras”, para o qual é dirigido, apenas, a questão “refira dois prós e dois contras da globalização” (Manual “*Entre Tempos 12*”, parte 3, p. 80). Portanto, uma pergunta que não exige, necessariamente, uma análise aprofundada do recurso visual humorístico vigente.

Antes de procedermos às conclusões, consideramos uma mais-valia tecer algumas considerações acerca do manual interativo, ao qual o manual impresso, por inúmeras vezes, reporta o professor. Por mais que não tenhamos prosseguido com uma observação detalhada do mesmo, reunimos um conjunto de informações, na nossa perspectiva, pertinentes para aquilo que, neste subcapítulo, apresentamos. Por um lado, diante das dezenas de vídeos propostos e exercícios interativos, verificamos que nenhum denota qualquer teor humorístico. Nas próprias apresentações em *Powerpoint* que a editora fornece aos professores, os poucos recursos visuais humorísticos, uma vez mais, são os mesmos sugeridos pelo manual impresso. Todavia, por outro lado, chamamos a atenção do leitor para a recomendação de um documento que apresenta os passos para a análise de uma caricatura (o que é uma caricatura e como analisá-la), acompanhado de um questionamento pertinente e dirigido, exclusivamente, à mesma, ao contrário do que observamos no manual⁶⁹. Por mais que a caricatura sugerida seja a mesma que é recomendada numa das muitas páginas analisadas – portanto, nada de novo – este revela ser um documento importante tanto para o professor como para os alunos, uma vez que procede a uma explicação detalhada do processo de análise de um recurso visual humorístico desta natureza o que, por sua vez, assegura e permite o desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes, a este nível.

⁶⁸ Cabe, portanto, ao docente, contradizer esta tendência, empregando uma análise correta e bem fundamentada dos mesmos, indo mais além das sugestões do manual.

⁶⁹ Pela sua pertinência, optamos por colocar o documento em anexos. Como tal, consulte o anexo 1.

Em síntese, apesar dos esforços empreendidos pela editora, a presença de Humor no manual de História A é, ainda, muito deficiente quando comparado a outros documentos didáticos. Apesar de, como esclarecemos no início deste subcapítulo, termos optado por não procedermos a comparações com outros manuais, acreditamos, firmemente, que este cenário é visível em manuais de outras editoras⁷⁰. A falta de Humor é, deste modo, uma constante sendo que, aquele que mais se faz presente, limita-se aos recursos visuais humorísticos, ou seja, ao Humor gráfico. Diante deste panorama, terminamos a nossa apreciação com uma questão que consideramos legítima: será que, por estarem habituados ao Humor gráfico no manual, manifestado através de caricaturas, *cartoons* e desenhos humorísticos, os alunos não acharão tanta piada, uma vez que, aos olhos dos mesmos, não representam algo de novo, invulgar e original? A nosso ver, acreditamos que sim, no entanto, propomos-mos a observar, também, esta questão aquando da nossa experiência prática junto da amostra.

3.2. O Humor na sala de aula: duas experiências de aprendizagem

Considerando que as propostas presentes no manual escolar, analisado no subcapítulo antecessor, não esgotam a variedade de caminhos pelos quais o uso do Humor, em sala de aula, permite enveredar, entendemos ser necessário complementar a nossa investigação com a apresentação de atividades que revelam, na nossa perspectiva, a versatilidade que o Humor pode conferir às aulas e, em particular, às de História. Sem querermos retirar o mérito ao trabalho desenvolvido em artigos científicos, que nos deram importantes notas sobre a temática e aquilo que desejamos clarificar ou, em outras dissertações e teses que assentaram, igualmente, nos parâmetros descritos, decidimos encaminhar a nossa abordagem por um breve folhear de atividades realizadas em contextos da mesma índole.

Assim sendo, começamos este subcapítulo por, mais uma vez, voltar a reforçar, a ideia de que o nosso objetivo é, apenas, observar que atividades podem ser passíveis

⁷⁰ Proposta para um futuro estudo.

de se realizarem em sala de aula, envolvendo o Humor – que tipo de Humor podemos utilizar, com base naquilo que já foi feito por outros – e não, dedicarmo-nos a tecer qualquer crítica e/ou juízos de valor sobre aquilo que, os autores definidos para este efeito, optaram por preparar e abordar nos seus Relatórios de Estágio. No nosso entendimento, cada trabalho é um trabalho e, como tal, não deixam de ser relevantes para os estudos em torno da pertinência do uso do Humor em sala de aula, em especial e mais concretamente, na disciplina de História.

Além disso, e não desmerecendo, igualmente, o trabalho teórico desenvolvido⁷¹ nos relatórios analisados, a partir da leitura de inúmeros autores e bibliografia, a nossa análise centrar-se-á, unicamente, a fim de cumprirmos com o objetivo que, para este ponto, delineamos, na parte prática, preparada e realizada, junto das respetivas amostras das investigações observadas – o que é que já foi feito?

Tecidos importantes esclarecimentos, podemos, então, prosseguir. Assim sendo, para os efeitos desta investigação, cingimos a nossa pesquisa ao Repositório Aberto da Universidade do Porto, única e exclusivamente, por ser aquele onde se insere a nossa instituição de Ensino Superior. Após uma pesquisa pelo motor de busca, fazendo uso de palavras-chave como “Humor”, “riso”, “sala de aula” e, ainda, “História” – palavras estas que considerámos pertinentes uma vez que, à primeira vista, nos permitiriam ir ao encontro, de uma forma mais rápida, daquilo que procuraríamos, visto que estão, diretamente, relacionadas com o tema em estudo – deparámo-nos com dois Relatórios de Estágio, com um espaço de intervalo de, apenas, três anos e, dois relatórios que incidiam, exatamente, naquilo que queríamos. Referimo-nos ao trabalho de Maria João Domingues Duarte, intitulado “Sorria, está a aprender: Humor como estratégia de aprendizagem na sala de aula” (2020) e ao do Hugo Miguel Ferreira Campos, com o título “Senta-te e ri! O Humor dentro da Sala de Aula” (2017). Depois de um breve olhar por ambos, rapidamente, concluímos dois dados importantes e que, em parte, justificaram as suas escolhas: por um lado, são dois relatórios que, apesar de exaustivos no que ao

⁷¹ Trabalho esse que, como já referido, ajudou-nos no desenvolvimento deste nosso enquadramento teórico, dando-nos a conhecer autores, com as suas perspetivas e, os caminhos que poderíamos seguir.

enquadramento teórico diz respeito (algo necessário, todavia), apresentam uma metodologia clara, com objetivos bem definidos, assim como, uma componente prática perceptível ao leitor, diversificada e, igualmente, clara e de fácil leitura (os autores vão diretos ao ponto, *top*) e, por outro lado, são dois relatórios em que a amostra estudada engloba alunos do Ensino Secundário⁷², portanto, um nível de ensino que vai ao encontro da nossa própria amostra (como o leitor terá a oportunidade de ver, mais adiante, trabalhamos com duas turmas do 12º ano). Por outras palavras, tal permitiu observar atividades preparadas e idealizadas para o grau de dificuldade e idades de alunos característicos de um Ensino Secundário.

A acrescentar, rapidamente, percebemos, também que, da mesma forma que nos inspiramos em ambos os trabalhos para a parte prática do presente Relatório de Estágio, também Maria Duarte (2020), teve por base aquilo que foi feito, anteriormente, por Campos (2017), um dos primeiros a estudar o Humor, aplicado à sala de aula na disciplina de História⁷³ (pelo menos, não conseguimos encontrar nenhum anterior a este, dentro dos contornos estabelecidos). Por isso e como o leitor irá concluir em breve, o conteúdo das atividades preparadas em ambos os relatórios, por mais que os resultados tenham sido diferentes, uma vez que, lá está, cada turma é uma turma e, em particular, cada aluno é um aluno – e não existem duas obras iguais – a verdade é que tiveram, na grande maioria, a mesma base de fundo, ou seja, trabalhou-se o mesmo tipo de Humor (aplicado, claro, consoante as características de cada amostra). Ora veja-se a tabela 2, onde sintetizamos, em cada autor, as estratégias de Humor, por si, utilizadas.

Tabela 2: Estratégias humorísticas utilizadas em sala de aula, por Duarte (2020) e Campos (2017).

Autora: Maria João Domingues Duarte (2020)	Sketches Humorísticos
	Jogos
	Memes

⁷² Importa referir que, em ambos os casos, a amostra é, também, composta por alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, inclusive, os dois autores fazem uma separação entre o básico e o secundário.

⁷³ Aspeto, desde início, esclarecido por Duarte (2020). Logo na introdução, a mesma refere “Depois da sua leitura, de modo geral, identifiquei-me com o trabalho” (2020, p. 18).

	Caricaturas
	Animações no <i>Powerpoint</i>
	Uso de acessórios e trajes
	Representação teatral/dramatização
	Postura em sala de aula
	Atividades humorísticas de outra natureza
Autor: Hugo Miguel Ferreira Campos (2017)	Improviso
	Caricaturas
	Animações em <i>Powerpoint</i>
	Teatro/dramatização
	Memes
	Postura em sala de aula
	Atividades humorísticas de outra natureza

Fonte: autoria própria.

Sem que a ordem estabelecida na presente tabela, no que às estratégias humorísticas utilizadas pelos autores diz respeito, depreenda qualquer preferência nossa, ordem por data de publicação ou frequência⁷⁴ quanto ao seu recurso em ambos os relatórios notados, podemos começar por observar que, de facto, quer num trabalho, quer no outro, as tipologias de recursos humorísticos empreendidos no decorrer das aulas, foram as mesmas, com exceção do uso de momentos de “improviso”, no caso do relatório de Hugo Campos (2017) e dos “*sketches* humorísticos” e “jogos”, utilizados por Duarte no seu relatório – o que reforça a ideia que esclarecemos, anteriormente, de que Maria Duarte (2020) tomou, quase sempre, como referência as experiências pedagógico-didáticas, envolvendo o Humor, desenvolvidas por Campos. Além disso, conseguimos, desde logo, referir que ambos os autores se sustentaram, pois, para o planeamento de todas as suas atividades e momentos didáticos, no que consta na bibliografia assente no uso do Humor em sala de aula e as suas variadas tipologias⁷⁵, a

⁷⁴ Isto é, de maior para a menor frequência ou vice-versa.

⁷⁵ E que, curiosamente, abordamos no ponto 1.3.1.

qual, por sua vez, fundamentou cientificamente, o Enquadramento Teórico dos dois. Ademais, não se centraram, exclusivamente, nas propostas presentes no manual escolar de História, nomeadamente, no que diz respeito ao Humor gráfico⁷⁶. Podemos, portanto, encaminharmo-nos por uma análise em simultâneo, com exceção, dos três recursos humorísticos mencionados.

A multifuncionalidade do Humor na sala de aula, em particular, na aula de História testemunha-se, assim, com o emprego, por um lado, daquilo que já conhecemos por Humor gráfico, circunscrito, nestes dois casos em específico, à aplicabilidade, sobretudo, de memes, caricaturas e *sketches* humorísticos. Com efeito, quanto ao primeiro, o meme, caracterizado por Maria Duarte (2020) como “uma imagem, vídeo ou outro conteúdo com carácter humorístico que é reproduzido e divulgado rapidamente através da internet” (2020, p. 59), pode contribuir para a importância de saber motivar os alunos. Isto é, um professor ao conseguir adaptar um meme à matéria que está a lecionar, permite e assegura um maior envolvimento e interesse dos seus alunos para com aquilo que estão a aprender, sobretudo, se o meme for de conhecimento geral dos mesmos. Os estudantes sentem-se, assim, mais motivados, provocando, não só, risos e gargalhadas entre eles, mas também, e ao mesmo tempo, garantindo uma construção do conhecimento histórico mais eficaz. Claro que, sobre este recurso visual humorístico, em especial, o professor deve ter, sempre, o cuidado de contextualizar os seus alunos cientificamente, para que não caiam em graves erros históricos. Os professores podem, ainda, permitir que sejam os alunos a criarem os seus próprios memes, por exemplo, com base no conteúdo temático que estão a aprender. Portanto, o meme, passível de ser utilizado de diversas formas, assegura uma aprendizagem mais engraçada, envolvente e interessante. Para comprovar esta ideia, Campos refere que um dos seus memes adaptados “acabou por provocar uma das maiores reações humorísticas que até agora presenciei [...] toda a turma entrou numa desenfreada risada que durou bem perto de um minuto” (Campos, 2017, p. 49).

⁷⁶ Isto é, trouxeram para as suas aulas recursos visuais humorísticos, nomeadamente, caricaturas que não aquelas patentes no manual de História que lhes serviu de apoio, no decorrer do ano letivo. Procuramos fazer o mesmo.

Por seu turno, relativamente à caricatura, os testemunhos não divergem do que se encontra referido no anterior, em grande medida. Assumindo um papel importante, por permitir fazer rir e, em simultâneo, ilustrar uma crítica a alguém ou a algo, por meio do exagero das formas (sátira e ironia), a caricatura exige, em si, a necessidade de se desconstruir a sua simbologia, pelo que se revela uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem da História. Ao professor cabe, no entanto, assegurar uma correta desconstrução dessa imagem humorística. Contrariamente ao que pode suceder com a utilização de memes em sala de aula, a presença frequente de caricaturas nos manuais escolares – como verificamos no subcapítulo anterior – torna difícil captar, por vezes, a atenção dos alunos, uma vez que, aos olhos dos mesmos, este recurso visual não lhes representa algo de novo (Duarte, 2020, p. 73), respondendo, de certa forma, à nossa hipótese colocada no subcapítulo 3.1. Como tal, o objetivo de garantir um riso ou despertar a curiosidade dos discentes, pode não se concretizar com o sucesso desejado. Mesmo assim, não deixam de ser recursos humorísticos valiosos para o ensino da História, tal como ambos dos autores demonstram nos seus relatórios.

No que diz respeito, ainda, ao Humor gráfico, os *sketches* humorísticos, se bem escolhidos pelos docentes, podem ser uma estratégia de aprendizagem tão relevante quanto a que faz uso dos documentos escritos ou iconográficos. O sucesso dos mesmos, todavia, deve ser assegurado, acima de tudo, pelo professor, ao procurar, sempre que possível, relacionar os *sketches* com a matéria em estudo, dando a oportunidade aos seus alunos de participarem e de, eles mesmos, conseguirem estabelecer uma ligação com a própria matéria. Assim, quando bem utilizados, garantem momentos de risota em sala de aula e, permitem-lhes que não se esqueçam, com facilidade, aquilo que visualizaram e ouviram. Possibilitam, de igual modo, que os estudantes se riam de coisas que aconteceram há centenas de anos, indo, assim, ao encontro da ideia presente em Minois (2007) de que, hoje em dia, ainda nos rimos de histórias que já os nossos antepassados se riam. Acerca da aplicabilidade deste recurso, Duarte (2020) explica que a sua análise, bem fundamentada, requer três momentos distintos – antes, durante e depois do seu visionamento – e, por sua vez, o seu sucesso deve ser assegurado por meio de um conjunto de questões pertinentes que coloquem os discentes no centro

dessa mesma análise. Além disso, esclarece, também, que este é um recurso versátil, ao possibilitar que o professor recorra ao mesmo no decorrer da aula, em momentos específicos onde pode relembrar os alunos sobre determinada cena ou discurso, que visualizaram anteriormente. Por isso, este é um tipo de Humor que, na nossa perspectiva, consegue ser inserido numa fase inicial da aula, enquanto motivação ou, ainda, numa fase mais adiante da mesma, como consolidação de determinado aspeto abordado, interrompendo, conseqüentemente, a monotonia presente na sala de aula.

Posto isto, a listagem de recursos humorísticos passíveis de serem aplicados na aula de História continua, por outro lado, com uma outra tipologia de Humor, os jogos/estratégias lúdicas (Duarte, 2020). Com o objetivo de dinamizar as aulas e motivar os alunos, ao saírem, um pouco, “fora da caixa”, os professores conseguem transformar as suas aulas em aulas menos maçudas e repetitivas. Os alunos, por seu lado, e com base em ambos os autores, demonstram um entusiasmo generalizado, desde início, aquando da explicação da atividade em que irão participar, inclusive, aqueles alunos menos participativos (Duarte, 2020). Aliado aos jogos, os docentes podem, ainda, realizar em sala de aula, pequenos desafios bónus, onde os alunos vencedores, têm a possibilidade de conquistarem um prémio. Tal permite um maior envolvimento, assegurando, ao mesmo tempo, um momento de descontração e de competição. Quer desenvolvidos de forma manual, quer realizados com recurso ao digital, os jogos revelam-se, assim, uma mais-valia para o ensino da História e, conseqüentemente, para a prática do Humor no âmbito escolar. cremos que esta opção poderá ser exequível, tanto no momento inicial da aula, como motivação ou recapitulação da matéria aprendida na aula anterior; no final da mesma, como consolidação dos conhecimentos adquiridos⁷⁷ ou, também, numa aula dedicada à preparação para o momento de avaliação formativa – isto é, preparar os alunos para o teste de avaliação, através de jogos, com perguntas diversas, criadas pelo professor, às quais devem responder, acertadamente, por exemplo.

Não obstante, tanto Maria Duarte (2020) como Hugo Campos (2017), fizeram uso, frequente, de animações originais presentes nas suas apresentações em

⁷⁷ São várias as aplicações, disponíveis na internet, que vão ao encontro destes objetivos.

Powerpoint, a acompanhar o seu próprio discurso humorístico, com o objetivo de provocar reações de risos, por meio da surpresa. Com efeito, neste sentido, um professor pode recorrer a barulhos ou a melodias; ao desvanecimento e aparecimento de imagens e/ou memes; à desconstrução de imagens de forma engraçada ou, ainda, de frases satíricas. Ao não deixarem um ambiente monótono, em demasia, em sala de aula, os docentes conseguem inserir os alunos e ligá-los ao ponto pretendido, de uma forma engraçada e, muitas vezes, inesperada (daí a reação de surpresa). Os testemunhos que nos chegam dos dois autores, comprovam tais afirmações: “o riso instalou-se na sala devido à melodia” (Campos, 2017, p. 51); “risos e sorrisos na cara de todos os alunos cujos olhares se concentraram na minha pessoa” (Campos, 2017, p. 47) e, ainda, “alguns alunos se dirigiram a mim para me notificar da satisfação que tiveram com a aula” (Campos, 2017, p. 52).

Não muito distante, Hugo Campos (2017), chama-nos a atenção para a importância e necessidade de momentos de improviso/imprevistos que podem ser adotados em sala de aula. Considerados pelo próprio autor como “das situações mais propícias, não só para a provocação de Humor, mas também, para a procura de provocação de Humor” (2007, p. 70), os momentos de improviso, tal como o nome assim o indica, devem acontecer sem qualquer preparação por parte do professor. Os próprios alunos podem, também, assumir um papel fundamental, provocando, muitas das vezes, momentos de piada, através de comentários irónicos e satíricos sobre determinado aspeto ou curiosidade histórica da matéria que estão a aprender. Diante de tal panorama, cabe ao docente aproveitar esses momentos para provocar o riso e envolver, assim, todos os seus discentes. Acontece que estes momentos de improviso devem ser promovidos num período em que o professor já conheça, devidamente, as turmas com quem está a trabalhar, ou seja, que saiba, à partida, que tipo de Humor e de piadas podem ou não funcionar. Se tal não se suceder, este pode cair num erro crucial inerente ao improviso que é o não saber a reação que pode provocar no outro lado da sala o que, consequentemente, pode gerar reações mais negativas e, ao contrário do que espera, não provocar, de todo, o riso. Importa, portanto, que o professor esteja preparado e consciente destes riscos. Mas então que momentos de improviso podemos adotar, a

partir do que os dois autores implementaram? Segundo os mesmos, podemos colocar os alunos a ler, em voz alta e com um tom de piada, um determinado documento escrito; pedir para, sem qualquer tipo de guião, um estudante, que se sinta confortável, dramatize o que está a ler ou, ainda, e ligado a este, teatros de improviso em sala de aula, onde os alunos, representando figuras históricas específicas, satirizam e ironizam acerca de uma situação inerente à matéria em estudo. O objetivo é, acima de tudo, gerar risota nas aulas. Claro que cabe ao professor estar preparado para todos os riscos que envolvem este tipo de atividades. Cremos que estratégias desta natureza podem ser realizadas no início da aula, envolvendo, desde logo, os alunos, captando a sua atenção ou, no decorrer da mesma, aquando da análise de um recurso didático específico e através de comentários e piadas, inseridos em momentos propícios para tal.

Aliado ao teatro de improviso, este não necessita, obrigatoriamente, de ser improvisado, tal como os autores sugerem. Sobre este tipo de estratégia de aprendizagem, o docente pode preparar, também, todo um guião e atribuir personagens e as devidas falas aos seus alunos, no final de uma aula, garantindo-lhes tempo para a preparação de cada um (com acessórios e trajes, inclusive). Ao contrário do improviso, numa representação teatral/dramatização planificada e planeada devidamente, os riscos não são tão prováveis nem intensificados.

Entre o conjunto de sugestões com as quais nos deparamos durante a nossa pesquisa, constam, também, ideias que não envolvem, necessariamente, a realização de atividades humorísticas em concreto. Tanto Duarte (2020) como Campos (2017), descrevem a importância da postura adotada por um professor em sala de aula se, de facto, o mesmo procurar ser engraçado e provocar o riso. Tal vai ao encontro do que abordamos no ponto 1.3.1. Postura essa que, à primeira vista, pode parecer algo simples e normal. Por exemplo, Hugo Campos, no início de cada aula, fazia sempre uma piada. Ora, tal tornou-se um hábito para os seus alunos que, sempre que entravam na sala de aula queriam, desde logo, saber qual seria a piada do dia⁷⁸. Deste modo, Campos,

⁷⁸ Sobre este aspeto, podemos fazer uma breve nota do que adotámos ao longo do ano letivo, com as nossas turmas e que tiveram por base a ideia que Campos (2017) procurou comprovar. Acontece que, do primeiro ao último dia, em

conseguia provocar sorrisos nos seus alunos, antes mesmo de dar início com a explicação da matéria. Com o tempo, inclusive, muitos dos alunos acabavam por inserir comentários sarcásticos às próprias piadas do professor, o que contribuía, ainda mais, para um momento de risota inicial em sala de aula. Já Maria Duarte (2017), adotou uma postura em sala de aula muito semelhante, fazendo uso, muitas vezes, de acessórios e trajes (por exemplo, camisolas estampadas com Napoleão Bonaparte, acompanhadas de uma frase satírica), inseridos no tema que estava a lecionar, para provocar risos nos seus estudantes. Este tipo de postura, em ambos os casos, revelou-se um sucesso.

Por fim e como o leitor teve a oportunidade de verificar na tabela 2, terminamos a sua elaboração com a categoria “Atividades humorísticas de outra natureza”. Mas o que queremos dizer com isto? Referimo-nos a atividades em que, ambos os autores, colocaram os seus alunos como construtores de Humor, através de exercícios, nos dois relatórios, enviados como tarefas para casa (os *famosinhos* TPC’s). Apesar de quer num caso quer no outro, esclarecerem que não tiveram o tempo que esperavam para aplicar esta metodologia e que, portanto, não conseguiram tirar grandes conclusões quanto aos seus resultados, os dois testemunhos permitiram-nos recolher importantes informações: o facto de colocarmos os alunos responsáveis pelo desenvolvimento e funcionamento de uma tarefa, ou seja, de serem eles os próprios autores das piadas, em vez dos professores, como tradicionalmente, desperta-lhes um maior entusiasmo e atenção para o que irão realizar. E são várias as tarefas que eles podem desenvolver, de acordo com Campos (2017) e Duarte (2020). Desde recolherem informações históricas sobre algo ou alguém relacionado com a matéria, aplicando um toque de Humor e, depois, apresentarem diante da turma, até, personificarem uma determinada personagem histórica e escreverem uma carta sobre a vida dos mesmos ou, como Duarte sugere, uma carta de reclamação engraçada, onde expõem os problemas sociais e políticos de um período específico. A verdade é que, com base nestes testemunhos,

todas as aulas, esperávamos os nossos discentes à porta da sala, de braços cruzados, numa postura de porteiro, à espera que entrassem. Em tom de brincadeira, cumprimentávamos todos à entrada. Tal se tornou um hábito que, mesmo quando ainda estavam no fundo do corredor em direção à sala, vinham já a rir-se e, das poucas vezes em que não conseguimos estar presente à porta da sala por motivos de outra ordem, muitos deles entravam a perguntar por nós, se estávamos a faltar, uma vez que não nos tinham visto na porta. É apenas uma curiosidade que consideramos interessante para o contexto presente.

os alunos ficam mais entusiasmados e os professores conseguem promover uma maior criatividade e originalidade. O sucesso é, assim, garantido⁷⁹. No entanto, como sempre, Campos (2017) chama a atenção para alguns dos problemas que podem surgir com a aplicabilidade deste tipo de atividades, realizadas como TPC's – a aderência de poucos alunos; a falta de empenho; limitam-se, por vezes, a seguir os exemplos que os professores apresentam no momento da aula, ou seja, falta de criatividade; o recurso constante à Inteligência Artificial ou, o apuramento de dados, historicamente, errados⁸⁰ – pelo que, a partir da sua experiência, considerámos mais frutífero empreender o Humor, diretamente, em sala de aula e adaptar este tipo de estratégias de aprendizagem no tempo e contexto da mesma (*nada de TPC's!*)

Em suma, como cremos ser visível a partir do panorama descrito, sempre que todas as condições logísticas estejam reunidas, o Humor em sala de aula pode constituir uma mais-valia para o ensino da História. Tomando por base aquilo que já foi feito e observado por Maria Duarte e Hugo Campos, nos seus Relatórios de Estágio, propomo-nos a experienciar outro tipo de estratégias de aprendizagem humorísticas, para além destas⁸¹, procurando, assim como estes o conseguiram, provocar riso nos nossos alunos e a promover um ensino mais engraçado, envolvente e divertido, provando que sim! o Humor pode e deve ser implementado, com frequência, em sala de aula. Deste modo, damos por concluída toda a base teórica que nos irá sustentar a próxima parte, a prática. Será que vamos conseguir alcançar os mesmos resultados? *NEXT!*

⁷⁹ Basta atentar quando um aluno refere “deu as melhores aulas de História da minha vida porque dá as aulas de uma maneira extremamente interessante e divertida, fazendo com que os alunos estejam atentos” (Campos, 2017, p. 103), ou “acho que esses aspetos me ajudaram a compreender melhor a matéria de História pois como cativa interesse estou mais atento e por isso compreender melhor a matéria” (Campos, 2017, p. 107) ou, por fim, “é uma maneira divertida de aprender” (Duarte, 2020, p. 84).

⁸⁰ Claro que irá depender de turma para turma, mas recolhemos estes dados com base no que os autores observaram na sua experiência prática.

⁸¹ Por outras palavras, procuramos organizar e planejar estratégias diferentes destas que, ambos, realizaram com as suas turmas. Atividades, no nosso entendimento, mais consistentes, não nos limitando, apenas, a momentos definidos para essa prática humorística, como os autores fizeram. Implementamos, sempre que possível, outras formas de Humor. No entanto, algumas das atividades, tiveram por base aquilo que estes autores fizeram, visto que permitiram-nos recolher ideias do que podíamos ou não fazer junto da nossa amostra. Atividades estas que, como o leitor terá a oportunidade de verificar no Enquadramento Metodológico, tiveram, também, como base as sugestões feitas pelos próprios alunos da amostra, aquando da realização do inquérito por questionário inicial. Caro leitor, aguarde pelo terceiro capítulo da parte 2 deste nosso trabalho!

PARTE 2:

***Ladies and gentlemem... é hora do
espetáculo!***

O Enquadramento Metodológico

*“Ninguém aprende sem estar bem-humorado, ninguém aprende de mau Humor.
Portanto, aprender com um sorriso nos lábios é mil vezes melhor do que aprender com
um esgar de horror ou qualquer coisa”*

Rui Correia, numa entrevista ao Jornal *Público*, em 2019.

Por mais que, à primeira vista, se caracterizem pela sua natureza distinta e, por conseguinte, por uma resposta a objetivos dissemelhantes, a verdade é que a contextualização teórica e o enquadramento metodológico se relacionam, entre si, de forma intrínseca. Se, numa primeira fase, o enquadramento teórico é essencial para aprofundar os conteúdos relacionados com a temática que norteia o Relatório, o enquadramento prático, numa segunda, permite analisar as opções metodológicas que um investigador, à partida, pode definir, tendo por base os conhecimentos adquiridos nesse primeiro momento. Por outras palavras, não seria possível desenharmos as nossas intervenções pedagógico-didáticas, sem uma teoria, bem fundamentada, que sustentasse todas as nossas opções. Podemos, portanto, afirmar, que a primeira fase assegura o decorrer da segunda.

Assim sendo, no seguimento do enunciado e a partir da concetualização teórica abordada, resta-nos colocar em prática as estratégias necessárias à verificação dos objetivos definidos para o presente estudo. Como foi possível atentar, com base em diferentes autores, a prática do Humor em sala de aula, aplicada por meio de diversos recursos didáticos de variadas tipologias, assegura e resulta numa aprendizagem mais envolvente, entusiasmante, criativa e divertida para os alunos, permitindo uma melhor relação com as matérias lecionadas e com as próprias aulas e professores. Recuperando, assim, o provérbio popular que serviu de mote ao capítulo 1 do enquadramento teórico – e ao título do nosso Relatório – “rir é o melhor remédio” para aprender. Mas será que a nossa amostra defende o mesmo? É isso que iremos observar nesta segunda parte do trabalho.

Para tal, a apresentação de todo o processo empreendido, encontra-se organizada em quatro capítulos, divididos, por sua vez, em subcapítulos, à semelhança da parte teórica. No primeiro capítulo, iremos apresentar o contexto em que desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) – a escola, palco do espetáculo de *stand up comedy* que decorreu ao longo deste ano letivo e, as turmas, o público mais importante e exigente que sustentou o mesmo. Já num segundo capítulo, debruçar-nos-emos, no primeiro subcapítulo, na apresentação dos primeiros passos dados neste caminho – as intervenções-diagnóstico – e, no segundo, mas diretamente

relacionado com o anterior, na explicitação da metodologia adotada para a recolha dos dados necessários ao cumprimento dos nossos objetivos. Seguiremos, no terceiro capítulo, para a apresentação e análise de um inquérito por questionário inicial, com vista à recolha das informações essenciais para conhecermos melhor o contexto da nossa intervenção e as opções viáveis no mesmo e, depois, para a descrição das estratégias pedagógico-didáticas que idealizamos, planificamos e executamos. Para a realização das mesmas não só tivemos em consideração o contexto espacial e temporal em que se desenvolveram, como também, as necessidades e especificidades das duas turmas com que trabalhamos. Posteriormente, no quarto capítulo, analisaremos, discutiremos e refletiremos sobre os resultados apurados após as nossas intervenções e, como forma de colmatar o problema de possíveis interpretações incorretas, feitas por observação direta sobre as mesmas, aplicaremos um inquérito por questionário final para averiguarmos a informação recolhida.

1. “Onde é que eu tô?”: o contexto da intervenção

Costuma-se dizer que “o bom filho a casa torna”⁸². Foi com esta ideia, sempre muito presente, que acreditávamos, ainda numa fase embrionária deste nosso caminho, que iríamos regressar ao lugar onde fomos felizes, à casa que nos viu crescer por seis anos – 7º ao 12º ano – e que, por isso, acompanhou alguns dos momentos mais importantes para a pessoa que, hoje, somos. Acreditávamos que voltaríamos, em setembro de 2024, a uma casa por nós já conhecida, às paredes dos corredores e às salas de aula que não só nos fizeram apaixonar por História como também, guardavam histórias de tempos distantes (mas sempre presentes). Que, aí, iríamos descobrir o que era estar do “outro lado da sala”. No entanto, não foi o que se sucedeu, (in)felizmente. Por motivos que não interessam a ninguém – aquelas chatices do costume e, como tal, não querendo empatar o leitor – não se tornou possível esse regresso à velha casa, à escola de outros tempos.

⁸² Famoso ditado popular português (mais um!).

Não é, portanto, difícil de compreender todos os receios, medos e inseguranças, típicos de quem inicia uma nova aventura, um caminho, à primeira vista, ainda muito incerto e que não se conhece. Se foi destino ou não, a verdade é que, rapidamente, estas inquietações e nervosismos foram substituídos, desde início, pelo acolhimento, pela segurança e pelas doces palavras das funcionárias e de outros professores – “Sejam bem-vindas”; “Tenham um bom ano letivo” ou “As meninas são as novas estagiárias? Tão novinhas...” – mas também, pelas turmas que, apesar da timidez natural de quem, ainda, não nos conhece – receberam-nos de braços abertos e fizeram-nos sentir que estávamos *em casa*.

1.1. Aqui, a História era séria ... até *Eu* chegar!: o Núcleo de Estágio

Volvidos 5 anos voltámos a entrar pelos portões de uma escola, desta vez não como simples estudantes, mas antes para ocuparmos o tão desejado lugar do “outro lado da sala”. Localizada em Vila Nova de Gaia, a história da escola onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada remonta ao ano 1884, à época sob a designação de Escola de Desenho Industrial de Passos Manuel. De acordo com António Cruz na obra “História da Educação em Vila Nova de Gaia” (2017), aquando da sua fundação, a escola procurava responder às necessidades da população envolvente apostando, como tal, num ensino virado para a Indústria e para o Desenho. Por sua vez, o currículo encontrava-se dividido em duas secções: a Elementar e a Industrial.

Desde então, a instituição passou por diversas transformações. Desde Escola Elementar de Artes e Ofícios e, depois, Escola de Cerâmica Passos Manuel – apostando, sempre, num ensino vocacionado para as características e necessidades do seu meio – a partir de 1924, a Escola Industrial e Comercial de Passos Manuel, assim conhecida naquele período, fundiu-se com a Escola Industrial Teixeira Lopes, recebendo uma nova designação, Escola Industrial e Comercial de Vila Nova de Gaia. Somente em 1952 é que teve início a construção do edifício ocupado, ainda hoje, pela escola, na Avenida Nuno Álvares, junto ao jardim Soares dos Reis. Anos mais tarde, em 1978, adquiriu a designação de Escola Secundária passando, em 1984, ano centenário da abertura da

escola, a ser chamada pelo nome que atualmente conhecemos, em homenagem ao legado do novo patrono António Sérgio, pelo seu contributo para as escolas portuguesas e para o ensino público no país (Torre do Tombo, Rede de Arquivos Escolares, 1867/2010).

De 2012 em diante, tornou-se a sede do Agrupamento de Escolas António Sérgio, o qual encontra-se constituído por cinco jardins de infância, cinco escolas básicas do primeiro ciclo, uma escola básica com segundos e terceiros ciclos e, também, uma escola com terceiro ciclo e ensino secundário, completando, assim, um conjunto de doze escolas, distribuídas por duas diferentes freguesias de Vila Nova de Gaia (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017, p. 129).

Quanto ao Projeto Educativo desta escola, a mesma encarrega-se do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e, ainda, do Ensino Profissional. Quanto ao Ensino Secundário importa acrescentar que este oferece, aos alunos, a possibilidade de o frequentarem de duas formas: diurno ou noturno. Ademais e no que à oferta formativa diz respeito, a escola sede, objeto de estudo do presente Relatório de Estágio, disponibiliza os três tradicionais cursos Científico-Humanísticos – Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades – e, ainda, o curso de Artes Visuais. Como referido, a escola oferece, também, a possibilidade dos alunos frequentarem cursos profissionais, de entre as opções, os cursos de Programação de Sistemas Informáticos, Multimédia e Operações Turísticas. Contudo, nos últimos anos, esta oferta tem vindo a diminuir, dada à falta de procura. Assegura, ainda, um Centro Qualifica, destinado para aqueles que, apesar de já terem concluído a escolaridade obrigatória, pretendem continuar a sua formação escolar ou profissional, com vista a uma melhor qualificação para a entrada no mercado de trabalho (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017, p. 96)⁸³.

Intervencionada pelo *Programa de Modernização do Parque Escolar*, responsável pela reabilitação das escolas públicas portuguesas desde 2007, todo o

⁸³ Ver, também, Agrupamento de Escolas António Sérgio – *Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio*. [Consult. 31 de julho de 2025]. Disponível em <https://antoniosergio.pt/images/PDF/ProjetoEducativo.pdf>.

Agrupamento, incluindo a escola sede, foi alvo de importantes remodelações, concluídas, somente, no ano de 2010. Uma vez que, até então, o edifício encontrava-se em muito mau estado, estas remodelações permitiram efetuar melhorias significativas nas instalações e nos equipamentos tecnológicos especializados, que os professores e a restante comunidade educativa tinham à sua disposição. Observaram-se, com efeito, melhorias consideráveis em espaços como a papelaria, a biblioteca, que passou a oferecer um vasto e diversificado catálogo, bem como, espaços dedicados ao estudo, os laboratórios, os campos desportivos, o bufete, a cantina, que se tornou maior e modernizada, a sala multimédia, equipada com diversos materiais tecnológicos, que os alunos, sempre que o desejem, podem frequentar para realizarem trabalhos individuais e de grupo ou, ainda, as salas de aula que se preencheram de grandes quadros brancos, de projetores funcionais e de computadores garantindo, assim, as melhores condições aos alunos que se encaminham para a vida adulta, como observável na figura 2.

Figura 2: Sala de aula onde se realizou a nossa primeira regência.



Fonte: Autoria própria, novembro de 2024.

De igual forma, com a conclusão das obras, a capacidade da escola aumentou o conjunto de turmas que a compõem, acolhendo, deste modo, um maior número de alunos, de diferentes meios socioeconómicos.

Localizada no coração da cidade e a poucos minutos do centro histórico de Vila Nova de Gaia, a deslocação até à escola é beneficiada por uma vasta rede de transportes nos arredores, com várias rotas de autocarro e a disponibilidade de transportes suburbanos e metropolitanos a poucos metros de distância, que fazem a ligação a diversos pontos da cidade e até a concelhos vizinhos.

Em suma, o mais importante a reter em relação ao espaço onde decorreu a lecionação das nossas aulas prende-se com o facto de ser uma escola urbana, aberta a todo o tipo de alunos – independentemente da sua situação económica, cor e etnia – muito bem localizada e com instalações modernas e diversificadas que garantem as condições necessárias para um bom ambiente de ensino-aprendizagem. Destaca-se, de igual modo, pelo vasto número de atividades de carácter solidário levadas a cabo ao longo de todo o ano letivo, como é o caso do Bolo Solidário, bem como pelas diversas visitas de estudo, promovidas junto dos alunos, preparando, assim, jovens, intelectualmente, mais saudáveis e criativos, assegurando-lhes uma participação mais ativa na sociedade atual. Importa, também, acrescentar que este é já o terceiro ano letivo em que o núcleo de estágio se mantém ativo e que, por sua vez, deve ser apresentado como uma soma de múltiplas partes: por um lado, é composto, no ano letivo 2024/2025, por duas professoras estagiárias que já trazem uma relação de amizade e entreajuda bem estabelecida e, por outro lado, pela confiança e segurança da orientadora-cooperante, que sempre atenta e preocupada em melhorar o nosso desempenho, proporcionou uma experiência muito agradável e enriquecedora.

1.2. O Público ... mais difícil de agradar!: as Turmas-cooperantes

Conhecido o espaço onde realizámos o espetáculo durante todo este ano letivo, importa conhecer, em seguida, um pouco daqueles que o assistiram, com todo gosto e dedicação, as duas turmas com que trabalhamos. Constituindo peças-chave

fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, os alunos, no nosso entendimento, ocupam o lugar de topo neste trabalho e representam o reflexo da nossa prática profissional. São eles o início e o fim deste caminho. Mais do que qualquer base teórica e didática que trouxemos, previamente, connosco e, apesar de reconhecemos as características da escola descrita no ponto anterior, foi o contacto e a relação estabelecida com cada um dos nossos alunos que moldou e deu significado à nossa Iniciação à Prática Profissional. Mais do que transmitir, apenas, conhecimento, o papel do professor deve prender-se com a capacidade de reconhecer e adaptar-se às características e necessidades de cada uma das suas turmas, pensando e repensando novas formas de ensinar, rumo ao sucesso. Foi com isto em mente que pensamos todas as nossas intervenções pedagógico-didáticas, na senda de desmitificarmos a ideia de que a disciplina de História é uma seca e que, afinal, aprender sobre a mesma pode e deve ser algo divertido e interessante. Procurámos ensinar-lhes uma História na qual reconheçam valor.

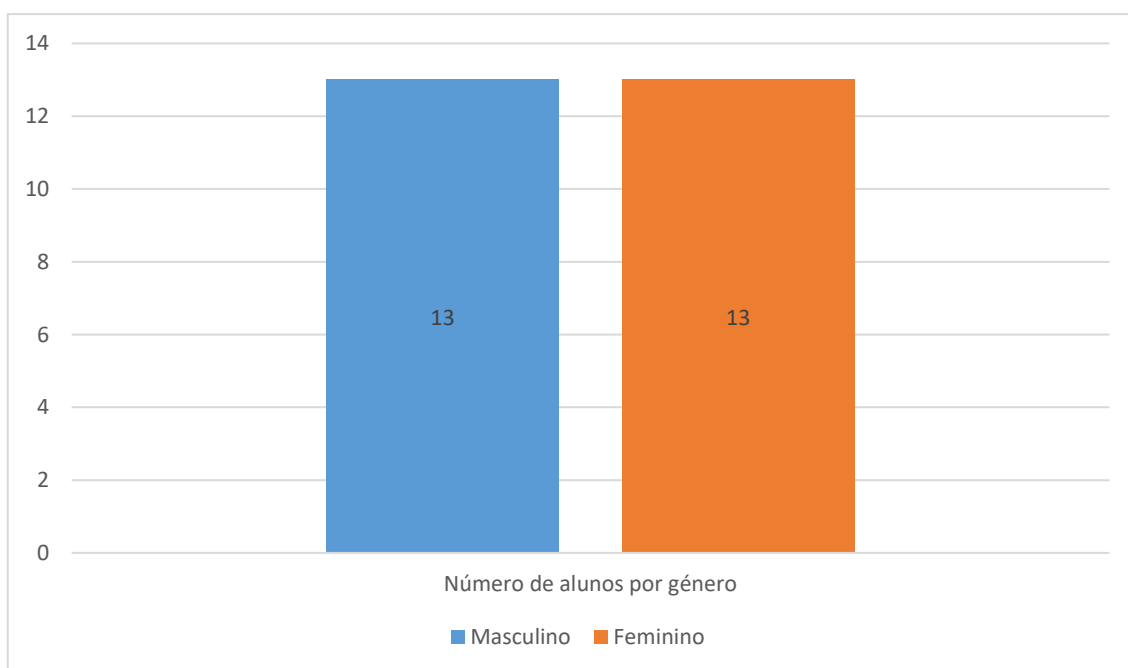
Na sequência da explicação do objetivo que premeia o presente ponto – a caracterização das turmas (a amostra) – interessa ressaltar que o enquadramento prático que, nesta segunda parte, apresentámos, assenta em torno das intervenções pedagógico-didáticas que aplicámos nas duas turmas atribuídas à nossa professora-cooperante. Falamos de duas turmas de 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, a quem lecionamos a disciplina de História A. Dada a necessidade de zelarmos pela confidencialidade dos dados e pelo anonimato dos envolvidos, ao longo do trabalho iremos referir-nos às turmas como sendo a turma “stand-up” e a turma “comedy” – duas denominações que escolhemos com base na relação que estabelecem com o tema do presente Relatório de Estágio, uma vez que perfazem o nome pelo qual conhecemos um espetáculo humorístico, *Stand-up Comedy*.

Embora sejam duas turmas do mesmo ano e ciclo de estudos, ambas se caracterizam por serem, completamente, distintas e heterogéneas. Como tal, considerámos mais proveitoso utilizar as duas como amostra do nosso estudo – em vez de, apenas, uma – algo justificado pela possibilidade de conseguirmos trabalhar com um maior número de respostas e, assim, verificarmos ou não, padrões de evolução entre as

atividades planeadas. Apesar de terem assistido às mesmas aulas e realizado as mesmas atividades, salvo raras exceções, a verdade é que as duas turmas apresentaram diferentes posturas e respostas às mesmas, pelo que acreditámos que seria importante observarmos e compararmos os resultados obtidos.

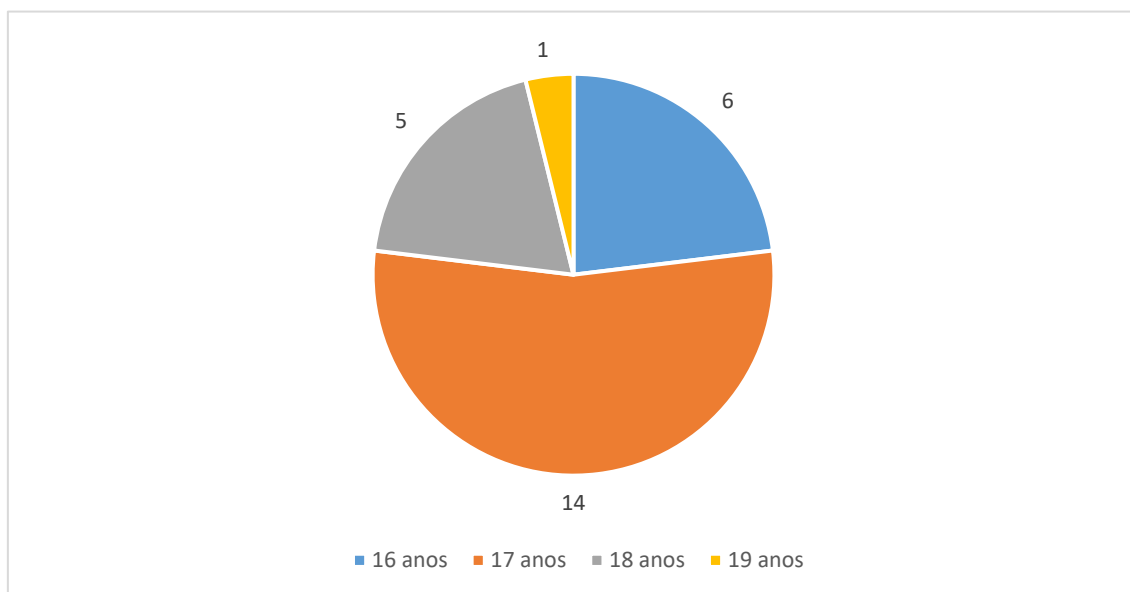
Posto isto e sem que a ordem apresentada traduza qualquer grau de relevância ou de maior preferência, podemos prosseguir com a caracterização das duas turmas com a descrição da turma “comedy”, a primeira a quem lecionamos e de quem nos chamou, pela primeira vez, de “professora”. Procurando priorizar os dados principais, interessa referir, desde logo, que a turma “comedy” era constituída por 26 alunos de diferentes nacionalidades: brasileira e argentina, à parte da portuguesa. Vale destacar que o conjunto mencionado era composto por 13 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, que correspondiam a uma idade média assente nos 17,03 anos, como observável nos gráficos 1 e 2, respetivamente. Interessa, ainda, referir que uma aluna dispunha de medidas seletivas (diagnosticada com dislexia).

Gráfico 1: Distribuição dos alunos da turma “comedy”, por género.



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos da turma “comedy”, por idades.



Fonte: Autoria própria.

Ainda que com algumas variações no decorrer do ano letivo, tratou-se de uma turma com um aproveitamento académico passível de ser enquadrado no nível “bom”, pois, sem esquecer o facto de a média do 1º semestre na disciplina de História A ter sido de 13,94, existindo classificações compreendidas em 8 e 19 valores, verificamos no final do 2º semestre que a média aumentou para 14,83, que todas as classificações foram iguais ou superiores a 10 valores e que, inclusivamente, uma aluna conseguiu alcançar a marca dos 20 valores.

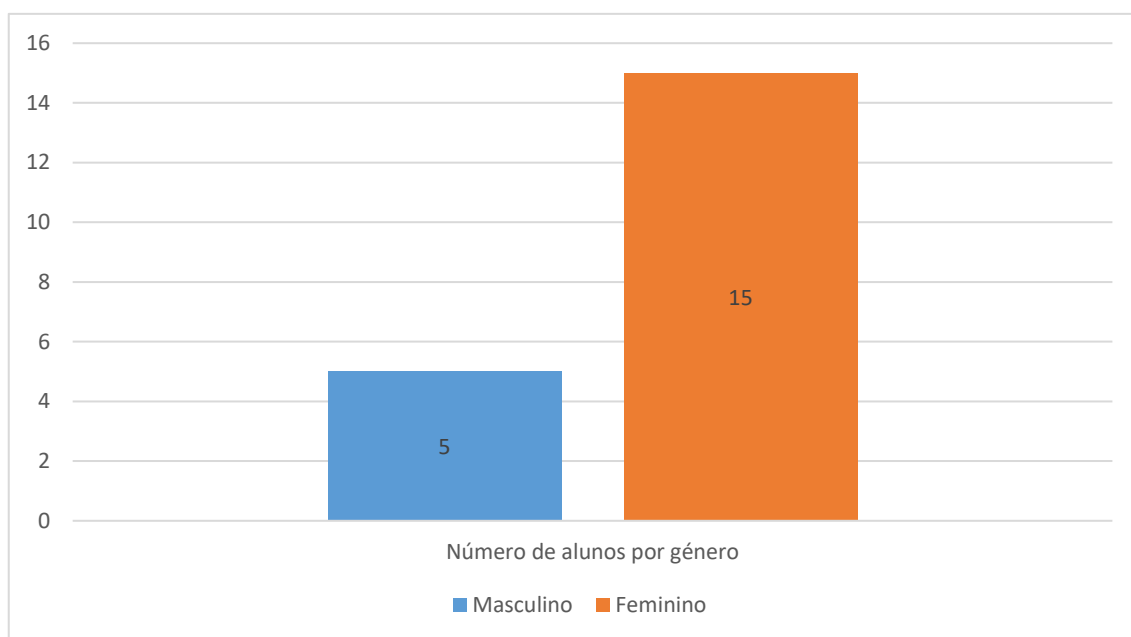
No que concerne às atitudes, os 2000 minutos lecionados à turma “comedy” permitem-nos acrescentar que a turma se destacou, desde início, pela abertura e respeito demonstrado para com as docentes, em especial, com as duas professoras estagiárias, pela participação ativa nas aulas e por uma atitude empática. Apesar de ter sido uma turma constituída por alunos que vinham de duas diferentes turmas do ano letivo anterior, a maioria já se conhecida e tinha já estabelecida, entre si, uma boa relação de amizade, algo que se refletiu, igualmente, numa relação entre colegas e professores marcada pelo respeito mútuo e confiança. Além disso, os alunos destacaram-se, ao longo de todo o ano letivo, pela postura extrovertida, alegre e entusiasmante, o que garantiu um bom aproveitamento generalizado das atividades

desenvolvidas. Mostraram-se, sempre, abertos a atividades diferentes e “fora da caixa”, o que nos ajudou no planeamento e realização das mesmas. Contudo, pelo lado negativo, demarcou-se, na sua grande maioria, pelo incumprimento da pontualidade e pela incapacidade de permanecerem em silêncio parte significativa das aulas (aspeto, diretamente, ligado à postura extrovertida dos mesmos). Foi, sobretudo, em virtude da abertura demonstrada e pela facilidade que sentimos em trabalhar com estes alunos, que associamos a turma ao termo “comedy” (comédia/comediantes).

Por seu turno, passando, agora, para a turma “stand-up”, podemos começar, mais uma vez, por evidenciar que esta turma era composta, inicialmente, por 21 alunos e dizemos “inicialmente” porque, de facto, em meados do 1º semestre, dois alunos – um rapaz e uma rapariga – por motivos de indisciplina, saíram da turma e, eventualmente, acabaram por pedir transferência para uma outra instituição escolar. Além disso e, também, nesse período, um outro aluno inscreveu-se à disciplina de História A⁸⁴ e começou, por isso, a assistir às aulas. Portanto, em finais do mês de novembro, a turma contemplava um total de 20 alunos – cenário verificado aquando das nossas primeiras intervenções – de diferentes nacionalidades: brasileira, angolana e argentina, para além da portuguesa. No que diz respeito a dados numéricos relativamente à sua composição, podemos, de igual modo, afirmar que a turma integrava 15 raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, que correspondiam a uma idade média assente nos 17,25 anos, como observável nos gráficos 3 e 4, respetivamente.

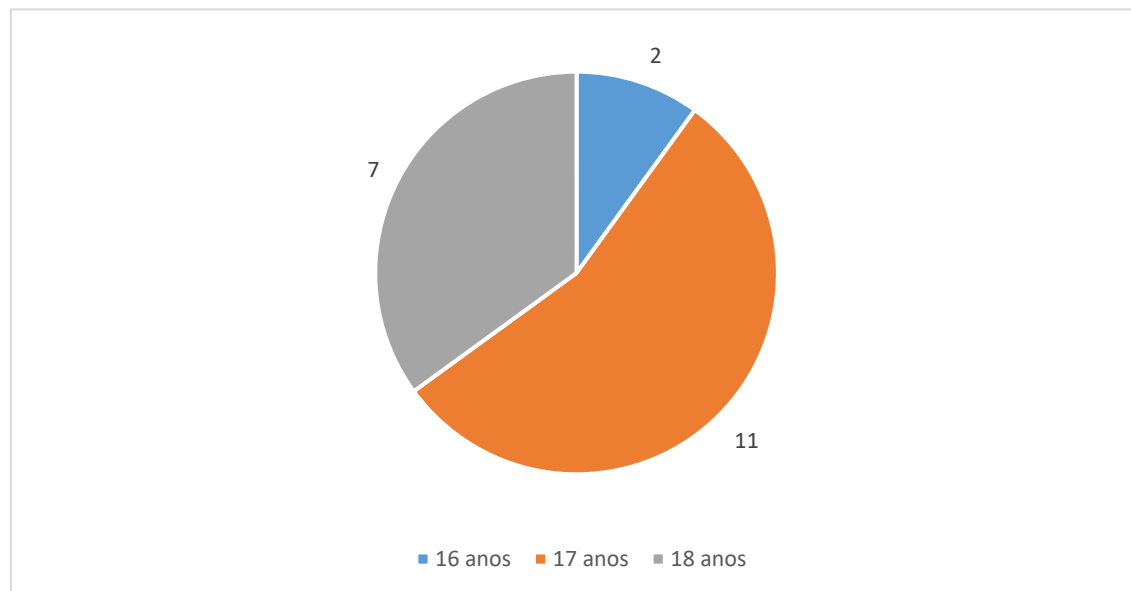
⁸⁴ Apenas um breve esclarecimento. O aluno, em questão, pediu para assistir às aulas de História, com o objetivo final de poder melhorar a sua nota do exame nacional de História A. Mesmo assim, este aluno contempla a amostra utilizada no presente estudo, tendo participado em todas as atividades realizadas.

Gráfico 3: Distribuição dos alunos da turma “stand-up”, por género.



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 4: Distribuição dos alunos da turma “stand-up”, por idades.



Fonte: Autoria própria.

Relativamente às classificações alcançadas na disciplina de História A, ao contrário da turma “comedy”, esta turma pode ser enquadrada no nível “suficiente alto”. Apesar de se ter assistido a uma evolução positiva ao longo do ano letivo, a

verdade é que a média final obtida no 1º semestre, à disciplina, assentou nos 11,24 valores e que 9 alunos registaram uma classificação negativa. Já no 2º semestre, a turma assinalou um aumento da média para os 12,85 valores, a recuperação das negativas obtidas e um total de dois alunos com uma classificação de 18 valores.

Ao longo dos 1900 minutos que lecionamos à turma “stand-up” (menos 100 minutos que à turma “comedy”, por motivos de horário), constatamos que, de facto, esta turma destacou-se pela falta de pontualidade, pelas graves dificuldades de aprendizagem, pelo desinteresse inicial e por uma relação entre colegas distante e pouco colaborativa, sendo notória a falta de coesão do grupo. Algo justificado por ter sido uma turma que agrupou alunos de diferentes turmas do ano letivo anterior, sendo que, a maioria, não se conhecia ou, pior, não nutriam qualquer apreço nem amizade, o que dificultou (mas, como o leitor irá observar mais adiante, não prejudicou) o decorrer das aulas. Além disso, caracterizou-se por uma postura mais reservada e por uma participação quase inexistente – o silêncio fazia-se, sempre, presente – sendo necessária uma constante intervenção e estímulo dos professores para esse efeito. Tal influenciou a observação referente à participação nas atividades. Todavia, talvez por termos colocado baixas expectativas nesta turma, a verdade é que foi a que mais nos surpreendeu ao longo do ano letivo. Se de início mostrou ser uma turma muito pouco autónoma e difícil de agradar, o certo é que, paulatinamente, os alunos foram revelando um maior envolvimento, disposição e interesse para com as atividades aplicadas, o que nos fez pensar que, realmente, estávamos no caminho correto – mesmo que, para tal, fosse essencial uma maior intervenção dos professores, ao contrário do que acontecia com a turma “comedy”, em que já demonstravam mais autonomia e espírito crítico. Ainda que com as suas várias dificuldades e entraves, estes mostraram-se propícios à aprendizagem e motivados pelas atividades pensadas. A própria relação com os colegas foi melhorando, pouco a pouco, e, mesmo com as professoras, foi se construindo uma amizade assente na confiança e no respeito.

Em síntese, as duas turmas perfizeram um conjunto de 46 alunos, a amostra utilizada para o presente estudo. Considerámos que, de um modo geral, ambas as turmas começaram em pontos de partida distantes, mas que, no decorrer deste

processo, realizaram curvas de evolução semelhantes e positivas. Enquanto a turma “comedy” nos recebeu de braços abertos e foi, sempre, uma turma envolvida, divertida e presente ao longo do ano letivo – já sabíamos o que esperar dela – a turma “stand-up”, por seu lado, marcou-nos por ter sido uma turma mais complexa e difícil de agradar, mas que, no final, foi aquela que mais nos surpreendeu, positivamente. Ambas, no entanto, permitiram-nos arriscar nas atividades, adaptar a nossa forma de ensinar e, crescer e aprender enquanto profissionais, contribuindo, deste modo, para o sucesso deste trabalho. À parte, importa acrescentar o sempre presente respeito mútuo entre os colegas de trabalho e dos professores, num ambiente seguro e calmo, propício à partilha de conhecimento e aprendizagem.

2. “De pequenino é que se torce o pepino!”: o pano de fundo

Apresentado o palco onde decorreu o espetáculo de *stand-up comedy*, e o público para o qual o mesmo foi dirigido, chegou o momento de o comediante dar a conhecer os materiais que utilizou para a criação do seu *show* de comédia. Chegou, portanto, a hora de conhecermos, nos dois subcapítulos que se seguem, o que esteve por detrás das cortinas, o pano de fundo deste espetáculo. Só deste modo torna-se possível que, no terceiro capítulo, a concetualização teórica ganhe forma através da elaboração de várias estratégias de aprendizagem, com vista à confirmação da questão orientadora do presente estudo: será que a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos?

2.1. Os primeiros passos – duas intervenções-diagnóstico

Numa altura em que, apenas, tínhamos como única certeza o facto de que gostaríamos de trabalhar o Humor em sala de aula, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais divertido, engraçado, envolvente e dinâmico – tal como queríamos que tivesse acontecido connosco quando ainda estávamos do outro lado da sala e sentados nos mesmos lugares que os nossos alunos (*eishhh tocámos na ferida!*) – e,

numa altura de muitas conversas com colegas e professores sobre possíveis atividades que gostaríamos de realizar junto das duas turmas no âmbito do Relatório de Estágio – típico de quem começa algo novo e, em bom português, *quer fazer tudo e mais alguma coisa* – começamos por dar os primeiros passos neste sentido. Fazendo *jus* à expressão popular que, inclusive, dá título ao presente capítulo “De pequenino se torce o pepino” – um provérbio que, transpondo para o plano educativo, enfatiza a importância de uma educação precoce, uma vez que é mais fácil formar um indivíduo durante a infância do que corrigir comportamentos indesejados na vida adulta – entendemos ser necessário promover uma prática humorística em sala de aula desde cedo, garantindo-nos, assim, um período de tempo essencial para conseguirmos analisar os processos de evolução da nossa amostra, bem como os resultados inerentes ao uso do Humor no contexto educativo, de um forma contínua. Por isso, neste espaço, dedicar-nos-emos à apresentação de duas atividades humorísticas, de diferentes naturezas e com objetivos dissemelhantes que primaram por terem sido o primeiro contacto, em concreto, dos alunos com o Humor. Duas atividades que, de entre outros momentos humorísticos que fomos aplicando e testando antes de definirmos uma metodologia e o desenho da nossa intervenção, se destacaram pela sua pertinência, utilidade e por nos terem dado a conhecer alguns caminhos que poderíamos ou não seguir.

No entanto, antes de prosseguirmos, revela-se fundamental esclarecer que, por terem acontecido numa fase muito prematura, compreende-se que, à época, ainda não tínhamos definido nenhum método de avaliação para a recolha de dados, pelo que, quanto a estas duas intervenções primárias, não procedemos a nenhuma forma de avaliação⁸⁵, optando, apenas, por intermédio de uma observação direta – e registos no caderno das reações e comentários que foram proferidos pelos alunos no momento que

⁸⁵ Caso a ideia que procuramos transmitir não esteja, ainda, muito clara, não traremos para este subcapítulo uma análise aprofundada das duas atividades (não é esse o nosso objetivo!). Mais concretamente para atividade nº1, o poema satírico, que exigiu, de facto, um trabalho escrito ao contrário do meme da atividade nº 2, não iremos apresentar exemplos de trabalhos realizados pela amostra, nem procederemos à sua avaliação quantitativa e qualitativa, uma vez que, como referido, nesta fase inicial não tínhamos, ainda, uma metodologia definida nem métodos de análise para a recolha de dados. Portanto, achamos desnecessário fazermos, aqui, aquilo que iremos realizar nos capítulos 3 e 4 desta parte II, para as seis intervenções pedagógicas que desenvolvemos, de facto, para fins deste relatório. Em síntese, apresentamos, apenas, dois exemplos, onde testamos algumas ideias que tínhamos em mente, para percebermos o que funcionaria com as nossas turmas e o que deveria ser evitado (conhecer o perfil dos alunos, como vimos na leitura de bibliografia!) e que consideramos uma mais-valia deixar registado.

antecedeu cada atividade, mas também, aquando da sua realização – apurar os dados que consideramos pertinentes para definirmos os nossos objetivos, a metodologia a adotar e, conseqüentemente, planeamos e introduzimos, de facto, as nossas seis intervenções humorísticas e que o leitor terá a oportunidade de conhecer nos capítulos 3 e 4 que se seguem.

Posto isto, podemos, então, iniciar com a apresentação da primeira intervenção-diagnóstico “Sarcasmo de Saia – uma sátira em verso”, aplicada no dia 8 de outubro de 2024, às duas turmas, numa aula de 100 minutos, que se diferenciou por ter sido logo a nossa segunda aula lecionada tanto à turma “stand-up” como à turma “comedy” – por curiosidade, a primeira aula que lecionamos, correspondeu a uma aula de 50 minutos, que consideramos como uma aula diagnóstico (serviu para testarmos o nosso à-vontade à frente dos alunos e “arrancarmos, rapidamente, o penso”). Portanto, e como observamos na bibliografia, começamos a testar algumas ideias, desde o início da nossa PES. Tratando-se de uma aula, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, incidente sobre o domínio “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na Primeira Metade do século XX”, sobre o subdomínio “As transformações das primeiras décadas do século XX” e, de modo mais específico, sobre as mutações nos comportamentos, com o processo de Emancipação Feminina que se assistiu nos conhecidos “Loucos anos 20”, a intervenção foi pensada para ser aplicada nos últimos 40 minutos da aula preparada – tempo que, à primeira vista, acreditávamos ser mais que suficiente (*Spoiler: saiu-nos o tiro pela culatra!*). Mas, então, em que é que consistiu? Deve-se estar a perguntar.

Tendo por base as propostas que atentamos numa leitura primária da bibliografia, seguimos a ideia patente em Morrison (2008) – que nos chamou a atenção por se mostrar inovadora, e que comprovamos, mais adiante na mesma aula, uma vez que os alunos nunca tinham realizado uma atividade do género – de uma prática humorística através da criação de poemas satíricos. Sendo esta uma aula em que abordaríamos o Movimento Feminista no pós-Grande Guerra e o conseqüente processo de Emancipação Feminina, um processo, como iriam aprender na primeira parte da aula, lento e violento, mas que, todavia, garantiu, ao sexo feminino, a tão desejada libertação e independência, manifestada no aparecimento da *Flapper*, pensamos que seria

interessante conhecer a opinião de cada aluno da nossa amostra sobre a luta feminista e o surgimento da “nova mulher”, por meio de uma forma construtiva e criativa, com base nos conhecimentos adquiridos. Procurávamos, de igual modo que, criticamente, estabelecessem uma relação com o que assistiam no presente – a situação atual do movimento feminista, em determinados países, pela luta de direitos sociais e a favor da igualmente de género. O objetivo era, pois, promover o pensamento crítico dos alunos, mas de uma forma mais engraçada e diferente e, ao mesmo tempo, auxiliar, acreditávamos nós, a construção do conhecimento histórico.

Para tal, elaboramos um guião de trabalho⁸⁶, que entregámos, em formato papel e individualmente, às nossas turmas, com todas as regras que deveriam seguir para a construção do poema satírico: a criação de um poema, de autoria própria, que retratasse a sua visão quanto ao papel da mulher; que recorressem, para tal, à sátira, ou seja, à ironia e ridicularização; que demonstrassem, de forma perceptível, uma crítica social, onde estabelecessem uma relação com o presente e, que tivesse, no mínimo, duas quadras. Compreendendo-se os receios típicos de quem lecionava, apenas, pela segunda vez uma aula e prevendo que a atividade poderia não ser aplicada no momento da mesma, adiantámos, também, no próprio guião, como plano B, que em caso de ser enviada como tarefa para casa, teriam de cumprir determinadas regras que, aí, definimos e que deveriam enviá-la até ao dia 11 de outubro, ou seja, até ao final dessa semana, para o nosso correio eletrónico – um espaço de tempo que consideramos mais do que suficiente para a sua realização⁸⁷. A este nível, ainda, se recorda do que Campos (2017) experienciou, na sua amostra, quanto à realização de tarefas como TPC’s? Pois...

Se à primeira vista parece que tínhamos tudo muito bem idealizado e organizado e que, portanto, não havia margem para erros, a verdade é que ainda não tínhamos chegado ao momento da atividade e já sabíamos que iria correr tudo menos bem. Tratou-se de uma aula em que trabalhamos, por um lado, o papel das mulheres aquando da Primeira Guerra Mundial, o que possibilitou uma abertura das mentalidades e lhes

⁸⁶ Veja-se anexo 2.

⁸⁷ Se colocarmos na equação o facto de que esta atividade, na prática, era para ser aplicada e realizada em 40 minutos, estávamos a ser até demasiado compreensivos e amigáveis.

deu uma independência que, com o final do conflito, procuraram manter, impulsionando, assim, o processo de Emancipação Feminina e, por outro lado, abordamos, também, a mulher na atualidade, por meio de notícias que reportavam casos de violência feminina e a contínua luta pelos seus direitos, em alguns países. Acontece que, sem esquecermos, ainda, as múltiplas dúvidas e questões que nos foram colocando, os 60 minutos iniciais que tínhamos pensado para a lecionação desta temática prolongaram-se pelos 100 minutos, na sua totalidade, o que obrigou a realização da atividade como tarefa para casa. *Parece que já estávamos a adivinhar.* Ora, se foi este o cenário que aconteceu, inicialmente, na turma “stand-up”, lecionamos a mesma aula à turma “comedy”, conscientes de que se iria voltar a repetir. Acontece que, como foram duas aulas dadas no mesmo dia, não tivemos tempo nem a possibilidade de repensar outras opções⁸⁸.

A par disto, apesar de termos proporcionado uma margem de tempo suficiente para a sua realização e de, por várias vezes nas aulas seguintes termos lembrado os alunos para a concretização da atividade, recolhemos, apenas, no total de 46 alunos, 21 trabalhos, ou seja, somente 45,65% da amostra concretizou a tarefa proposta. O leitor pode se estar a questionar sobre as nossas escolhas: mas se não deu para aplicar na aula porque não optamos por realizá-la no dia seguinte em vez de ser enviada como trabalho para casa? A pergunta é, deveras, legítima, mas a verdade é que, na altura, por nervosismo e por sabermos que não estava a correr como planeado, não nos lembramos dessa hipótese e, com efeito, encaminhamo-la, logo, como TPC. Por termos tomado esta decisão com a primeira turma, mesmo assim, conscientes de que não foi a melhor ideia, optamos por voltar a repetir o mesmo com a segunda, arcando com as consequências. Diante deste cenário desastroso, decidimos questionar os nossos estudantes sobre o porquê de não terem aderido à atividade, pelo que, entre aqueles que não entregaram, a justificação mais válida era a de que não sabiam como fazer. Razão que vai ao encontro

⁸⁸ Cientes de que não devemos lecionar duas aulas em duas turmas, exatamente da mesma forma, confessamos que não nos preparamos, devidamente, de modo a evitarmos situações inesperadas como a sucedida. E não a realizar não era uma escolha para nós, uma vez que queríamos testar esta nossa primeira ideia em ambas as turmas. Portanto, foram erros de quem, apesar de ter aprendido, por diversas vezes, sobre a necessidade de contornarmos estes problemas, não tomou as devidas precauções, o que, diretamente, prejudicou o bom funcionamento da atividade. No entanto, aprendemos com estes erros e, com certeza, não os voltámos a repetir.

das reações, menos positivas, que observamos enquanto, nos minutos finais da aula, explicávamos a atividade, bem como todo o processo para a sua realização. Comentários como “ohhhh *stora*, UM POEMA?”; “que *secaaaa*”; “eu sei lá fazer um poema!”; “professora, temos mesmo de ser nós a escrever um poema?” e, ainda, “pode explicar melhor o que é uma sátira”, fez-nos perceber que esta intervenção não foi, de todo, uma boa ideia para ser aplicada sem antes compreendermos as lacunas da nossa amostra, visto que, muitos, não tinham, ainda, entre outros aspetos, uma definição correta do que era uma sátira – a qual esclarecemos, rapidamente, devido ao pouco tempo que nos restava. Erros atrás de erros. Além disso, concluímos que esta inexperiência por parte dos alunos, nomeadamente, quanto à criação de um poema foi razão suficiente para não os motivar nem promover a criatividade⁸⁹. Culpa nossa que nos arriscamos a preparar uma atividade desta profundidade e exigência, sem conhecermos o perfil da turma.

A acrescentar, apesar de, como referimos, não termos avaliado os poucos trabalhos que nos fizeram chegar, por curiosidade, procedemos à leitura dos mesmos e o cenário foi assustador. Se por um lado conseguimos contar com os dedos de uma mão os trabalhos que, realmente, cumpriram com os propósitos e as regras estabelecidas – crítica social através da piada e ironia – por outro lado, muitos limitaram-se a recorrer à Inteligência Artificial e a fazer o famoso “Copia e cola”. Portanto, esta primeira intervenção não contribuiu, como pretendíamos, para a consolidação da aprendizagem e construção do conhecimento.

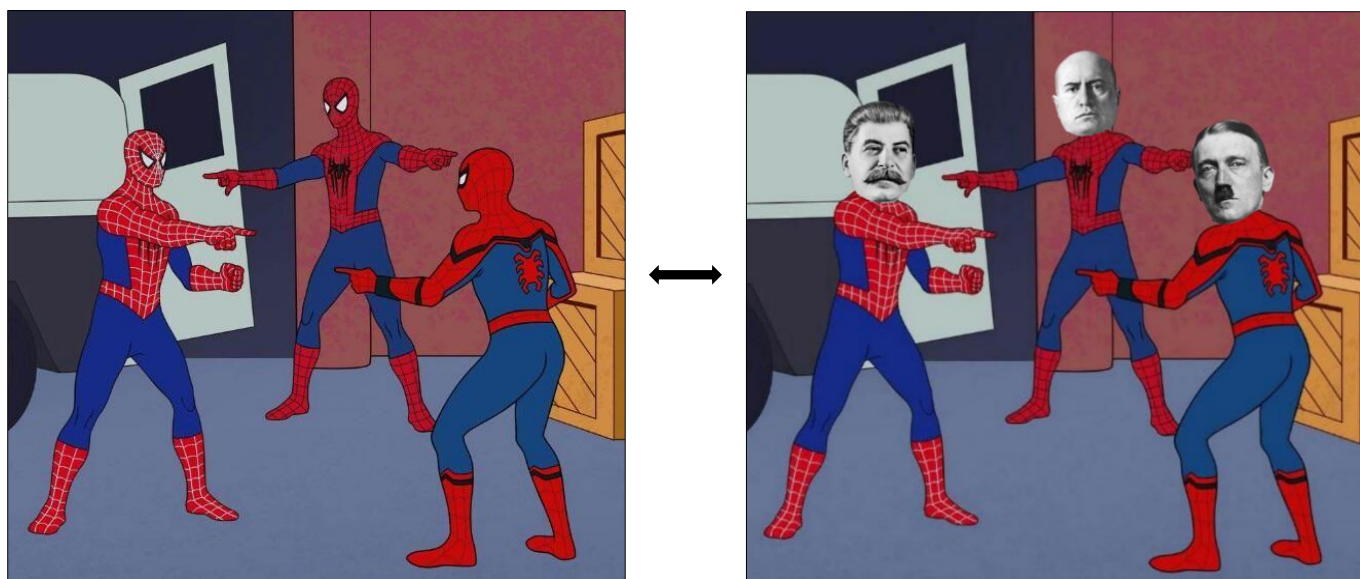
Mesmo assim e perante este insucesso, continuamos persistentes e confiantes de que gostaríamos de manter uma prática humorística dentro da sala de aula. Por isso, voltámos, uma vez mais, a arriscar e a inserir outros momentos com piada nas nossas aulas. Entre eles, gostaríamos de destacar a atividade “Quem és tu? És eu? Quem é quem?”, que idealizamos, a este nível, como segunda intervenção-diagnóstico, aplicada no dia 27 de novembro às duas turmas, numa aula de 50 minutos e em que todos os

⁸⁹ Não querendo amenizar a situação, a verdade é que nesta altura ainda não tínhamos concluído com a leitura de toda a bibliografia utilizada, pelo que não estávamos cientes destes desafios e de como preveni-los.

elementos da amostra estiveram presentes. Fazendo uso, novamente, da leitura de bibliografia e sustentando-nos no sucesso que observamos nos Relatórios de Estágio de Duarte (2020) e Campos (2017) aquando da aplicação, nas suas aulas, de memes adaptados à temática lecionada, enveredamos por este caminho e utilizamos, pela primeira vez, junto dos alunos, um meme. Tratando-se de uma aula incidente sobre o domínio “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na Primeira Metade do século XX”, sobre o subdomínio “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30” e, mais concretamente, sobre o estalinismo e o aparelho repressivo do Estado, a intervenção foi pensada para ser aplicada numa fase inicial da aula, como motivação. Além disso, primou por ter sido um momento humorístico que coincidiu, no caso da turma “comedy”, com a nossa primeira aula supervisionada. Cientes das exigências de uma aula desta natureza, sobrelevamos a necessidade de trazer para os alunos algo original, engraçado e envolvente, que despertasse a sua atenção, desde cedo, para a matéria que iriam aprender. Mas, então, em que é que consistiu? Voltam a perguntar.

Numa altura em que já tinham aprendido sobre as opções totalitárias do fascismo e nazismo e as características inerentes aos mesmos, recorreremos ao famoso meme dos “três homens-aranha” – com origem numa série da década de 60, no episódio intitulado “Double Identity” e que transmite a simples mensagem que, os homens-aranha, no fundo, representam a mesma pessoa, mas em universos diferentes – para ilustrar as semelhanças destes dois regimes totalitários com um outro, o estalinismo. Com efeito, adaptamos o meme original colocando em cada homem-aranha, o rosto de Estaline (à esquerda, fazendo alusão à sua ideologia) e o de Mussolini e Hitler (à direita), como se da mesma pessoa se tratassem, observável na figura 3.

Figura 3: Meme adaptado dos “3 homens-aranha”, intitulado “Quem és tu? És eu? Quem é quem?”.



Fonte: Autoria própria.

Como temos conhecimento, apesar de ideologicamente distintos, os três regimes assentavam nos mesmos ideais: no totalitarismo repressivo do Estado; no uso da força e violência para se imporem e controlarem a sociedade; no culto da personalidade da figura do chefe e, ainda, no enquadramento das massas em organizações. Ao mostrarmos, por meio do meme, essa ideia de que, no fundo, eram “a mesma pessoa”, o nosso objetivo era despertar a atenção dos alunos para essa mensagem de que, em síntese, tinham sido regimes muito idênticos e com as mesmas características que, por sua vez, iriam analisar e compreender ao longo da restante aula. Por outras palavras, que conseguissem analisar e interpretar esta mensagem que estavam a observar no meme apresentado.

Se a intervenção anterior pecou pelos graves erros cometidos, o que nos provocou um certo descontentamento e incerteza para o tema que queríamos implementar, esta atividade, de uma forma muito positiva, veio acabar com qualquer hesitação que ainda podia existir. Foi, sem dúvida, um sucesso, em ambas as turmas, sobretudo na turma “comedy” que por ser, naturalmente, mais dinâmica e alegre permitiu o bom funcionamento da atividade. Através de uma observação direta conseguimos perceber que o meme, desde cedo, envolveu-os e despertou-lhes a

atenção para o que estavam a analisar. Por mais que não tenha gerado uma risota em sala de aula, conseguimos provocar sorrisos nos nossos alunos. Além disso, e como verificamos na obra de Ziz (1982) por ter sido um recurso visual adaptado de um meme que eles já conheciam, ou seja, era do conhecimento geral das turmas – o que não surpreende, uma vez que pertencia ao universo *Marvel* com o qual eles estavam familiarizados – rapidamente, conseguiram interpretar a mensagem que procurávamos inculcar e relacioná-la com a matéria em estudo, ou seja, conseguimos alcançar o nosso objetivo inicial, fornecendo-lhes as bases e as principais noções sobre o que iriam aprender (aqui se encontram as raízes do nosso interesse em torno da promoção da Literacia Visual, ou seja, como é que poderíamos utilizar recursos visuais desta natureza para o desenvolvimento da mesma, indo mais além do que a sua função humorística). Assim, o sucesso da restante aula deveu-se, muito em parte, a este momento humorístico.

A acrescentar, mesmo no final da aula, alguns alunos vieram ao nosso encontro para demonstrar o seu agrado com este momento e mostraram-se entusiasmados por saber que, assim como eles, a professora, também, gostava dos filmes da *Marvel* – através de comentários como “Oh *stora*, você gosta da Marvel? Que fixe”; “Já viu o trailer do novo filme que vai sair?” ou, “vou trazer um *stiker* para a professora colar no seu computador junto dos outros!” – o que por mais que não pareça, contribuiu para uma aproximação com os discentes. Aproveitando-nos do *feedback* da orientadora-cooperante, esta veio confirmar que o meme utilizado como motivação não só foi bem planeado como revelou uma grande criatividade e originalidade, o que chamou a atenção dos alunos pois, ao não estarem habituados ao uso frequente dos memes em sala de aula⁹⁰, se mostraram, rapidamente, interessados e cativados.

Portanto, por um lado, diante do insucesso da primeira intervenção-diagnóstico, que, para além de ter reforçado a ideia patente em Campos (2017) de que este tipo de atividades como trabalhos para casa não são uma boa opção, dado os riscos que acarretam e que observamos (nada de TPC’s!) e que, em contrapartida, devemos nos

⁹⁰ Relembre o que verificamos no subcapítulo 3.1 da parte I, quanto à inexistência de memes no manual de História.

cingir ao ambiente escolar e ao contacto humorístico direto com os alunos, apresentou-nos, ainda, algumas lacunas da nossa amostra, como a falta de conhecimento quanto a estratégias humorísticas, visível, neste caso, na sátira⁹¹, mas também, a necessidade de enveredarmos por momentos humorísticos com os quais os alunos se identificassem e que, por seu turno, descomplicassem a aprendizagem em vez de a complicar, auxiliando-a. Por outro lado, diante do sucesso da segunda atividade que nos fez perceber que devíamos seguir um caminho que se primasse pela originalidade, inovação e diferença, que promovesse a criatividade e a motivação e que, não nos cingindo aos recursos visuais humorísticos como meros momentos de piada, aproveitássemos o seu uso para promover, de igual modo, o desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos e, por inerência, a construção de conhecimento, consolidamos, assim, a nossa questão-orientadora, assente – e lembrando – no contributo do Humor em sala de aula para motivar e despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico; os respetivos objetivos que a norteariam, mas também, a metodologia que, no nosso entendimento, melhor se enquadrasse nos parâmetros estabelecidos para este trabalho, colmatando os problemas identificados e respeitando os interesses da amostra. Algo que o leitor terá a oportunidade de conhecer no subcapítulo seguinte.

2.2. A Metodologia adotada

Cada professor é um professor. Isso é facto! Cada um tem o seu método de ensinar e de se relacionar com os alunos. O sucesso ou insucesso escolar, no entanto, assenta na forma como cada professor consegue adaptar-se às circunstâncias, exigências e características do meio que o envolve. Colocando a tónica na ideia de José Moreira e de Maria João Horta, “não existe um «modelo único» de Guião Pedagógico” (Moreira & Horta, 2020, p. 23). Por outras palavras, segundo esta visão dos autores, os professores devem ser capazes de criar o seu próprio Guião Pedagógico, tendo em

⁹¹ Lacunas que, inclusive, vimos reforçadas pelos resultados apurados no inquérito por questionário inicial, como irá observar no terceiro capítulo, mais adiante.

consideração, não apenas, a sua conceção pedagógica, como também, as características dos seus estudantes e, de igual modo, as características do ambiente onde irão trabalhar com os mesmos. Assim sendo e a partir das palavras, anteriormente, proferidas, cremos que se sobleva a importância de apresentarmos uma abordagem esclarecedora, em torno da ligação da metodologia adotada com os princípios que a sustentaram, com os meios que a colocaram em prática e com os fins que procurou alcançar.

Com efeito e regendo-nos por uma ordem sequencial, podemos começar por afirmar que a acoplagem estabelecida entre a metodologia e os princípios que a impulsionaram reside, essencialmente, nas ideias que apreendemos, num primeiro momento, a partir da leitura da teoria e da interpretação da mesma aquando da sua exposição, que ocupou a parte I deste Relatório de Estágio e, num segundo momento, com base nas ideias retiradas a partir de uma “observação direta” – e das anotações tomadas, num caderno, no decorrer de ambas – empreendida no espaço onde, assim como apresentado no subcapítulo que antecede este, desenvolvemos, juntos dos nossos alunos, as primeiras duas intervenções-diagnóstico, que nos permitiram perceber, antes mesmo de definirmos uma metodologia concreta e ideal para o cumprimento dos nossos objetivos, que estratégias poderiam ou não funcionar – dentro do tema que havíamos, desde cedo, escolhido – por meio das suas reações e *feedbacks*, perante este primeiro contacto. Não é, portanto, difícil de compreender que os pilares que sustentaram a metodologia adotada recaíram sobre a necessidade de esta dar uma resposta às nossas ambições, mas também e, talvez mais importante, de colmatar as lacunas identificadas, até ao momento, nos alunos, sobre o entendimento de que essa resposta pode ser assegurada através da propiciação de contextos em que o Humor é utilizado, enquanto ferramenta de aprendizagem, em sala de aula, com o intuito máximo de estimular a construção do conhecimento histórico e de, na medida do possível, promover a criatividade e o interesse dos estudantes pelas aulas, nomeadamente, e para este estudo, pela disciplina de História.

Posto isto, descritos os princípios que inspiraram a metodologia, podemos prosseguir com a explicitação dos meios que a viabilizaram. Chegados à sala de aula e depois de recolhidas as primeiras impressões, a partir da aplicabilidade das duas já

conhecidas intervenções-diagnóstico, surgiram as dúvidas naturais de quem enfrentava aquela realidade pela primeira vez e, as inseguranças de quem, apesar de já ter a questão de investigação e os objetivos delineados, para o presente trabalho, preocupava-se em conseguir, de facto, conjugar as suas ambições com as características e especificidades de cada uma das turmas, o objeto de estudo. Como iríamos concretizá-lo? Era esta a nossa preocupação central. Assim, para conseguirmos dar uma resposta a esta questão, procedemos à elaboração e aplicação de um questionário por inquérito inicial, composto por quinze questões que variaram entre perguntas de resposta aberta e perguntas fechadas, onde os alunos foram convidados a responder anonimamente, durante um momento da aula destinado para tal. Não querendo entrar numa explicação aprofundada, uma vez que haverá espaço para esse efeito no início do terceiro capítulo que se segue, o facto de o questionário ter sido aplicado em formato papel, permitiu-nos não só uma garantia de que todos os alunos conseguiram responder, uma vez que recolhemos 100% das respostas, como possibilitou uma explicação pormenorizada, junto dos discentes, das várias perguntas que o compunham, esclarecendo, desde logo, possíveis dúvidas, que poderiam eventualmente surgir, quanto à linguagem e conceitos presentes.

Além disso, os dados apurados por intermédio do mesmo, confirmaram os contornos previstos para a exequibilidade da metodologia adotada, como o leitor terá a oportunidade de observar mais adiante (cuidado, *SPOILER!*): confirmaram o interesse dos alunos na possibilidade de experienciarem atividades assentes no Humor, confirmaram, num sentido não tão entusiástico, a falta de conhecimento quanto às estratégias pedagógicas humorísticas existentes e passíveis de serem aplicadas em sala de aula – conhecimento que se cinge, quase exclusivamente, ao Humor gráfico – mas, também, o pouco conhecimento quanto à definição do conceito de Literacia Visual e a sua aplicabilidade no ensino e, possibilitaram, em contrapartida, a recolha de sugestões, por parte dos alunos, de possíveis atividades a serem realizadas em sala de aula, envolvendo o Humor. Queremos, portanto, esclarecer, desde já, que grande parte das atividades planeadas e desenvolvidas para os efeitos desta investigação – que podem ser observadas no capítulo seguinte – foram pensadas depois de analisadas as sugestões

feitas pelos próprios alunos, de exemplos de intervenções que gostariam de ver nas aulas de História – memes, *sketches* humorísticos, dramatizações, caricaturas e jogos – e tendo em consideração a base teórica que exploramos ao longo da parte I do trabalho.

Com base nestas informações retiradas do inquérito inicial, prosseguimos com a idealização e a realização do desenho da nossa intervenção pedagógica ao longo do ano letivo, aplicada nas nossas duas turmas. Neste sentido, vale ressaltar a sua subdivisão em seis estratégias distintas, subjacentes a objetivos específicos, igualmente, distintos – algo necessário para realizarmos várias testagens e, assim, verificarmos as estratégias que devem ser incutidas com uma maior consistência ou, pelo contrário, aquelas que, por apresentarem graves erros e entraves à sua funcionalidade, não asseguram o sucesso pretendido. Não obstante, todas as estratégias pedagógicas humorísticas, que de seguida iremos descrever e explicar, foram idealizadas de acordo com um denominador comum: a ligação, a nosso ver indissociável, do Humor à História, procurando promover, sempre que possível, o desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos e, ao mesmo tempo, motivando e despertando o seu interesse por esta disciplina, ao auxiliar a construção do conhecimento histórico. No fundo, intentamos privilegiar estratégias que, indo ao encontro dos interesses dos nossos alunos, explícitos no inquérito inicial, proporcionassem um processo de ensino-aprendizagem coincidente, mas não só, com as declarações do famoso humorista português Ricardo Araújo Pereira, proferidas numa entrevista à SIC Notícias, em janeiro de 2023⁹², de que “o humor aumenta a eficácia do ensino/da capacidade de ensinar o outro, maximiza a aprendizagem, aumenta a capacidade de concentração e a afinidade entre os alunos e professores” e de que “o humor e o riso fortalecem as relações tornando os estudantes mais aptos a ouvir e respeitar os professores, porque gostam deles” (SIC Notícias, 2023).

Deste modo, diante do panorama descrito e quanto às seis intervenções planeadas, no que à avaliação das mesmas diz respeito, para procedermos à recolha de

⁹² Numa entrevista à rubrica do sire da SIC Notícias “Desafios da Mente”, Ricardo Araújo Pereira abordou a importância do Humor e o papel de um humorista. Entre os vários tópicos aí discutidos, esteve presente a necessidade de se utilizar o Humor em sala de aula. Para mais informações, consultar <https://sicnoticias.pt/saude-e-bem-estar/2023-01-18-video-como-e-que-o-humor-pode-melhorar-a-qualidade-de-vida--deaf475e>.

dados, optámos por enveredar por uma análise qualitativa, assente, por um lado, na “observação direta” da prestação dos alunos⁹³, aquando da sua realização, com o objetivo de observarmos os seus comportamentos e reações/comentários às estratégias humorísticas empreendidas, uma vez que como Quivy aponta na sua obra “Manual de investigação em ciências sociais” (2005):

Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Quivy, 2005, p. 196).

Ademais, assente, ainda, numa observação direta, sustentamos a nossa avaliação qualitativa quanto ao Humor e criatividade dos alunos, nos critérios patentes no modelo de Besemer e Treffinger (1981 *cit.* Nogueira & Baía, 2006), que apontamos, desde logo, no nosso enquadramento teórico. Portanto e relembrando, tivemos por base um modelo que propõe uma avaliação baseada em três dimensões: a novidade; a resolução e, a elaboração e síntese⁹⁴ dos trabalhos desenvolvidos.

De igual forma, e com vista a cumprirmos um dos objetivos propostos, assente no desenvolvimento da Literacia Visual dos nossos discentes a partir de recursos visuais humorísticos, no que à avaliação do desempenho e da evolução dos mesmos diz respeito, a este nível, optámos, igualmente, por uma análise qualitativa, recorrendo à categorização dos dados recolhidos como forma de identificar padrões de evolução (ou não) e de comparar a nossa amostra, ao longo de três das intervenções pedagógicas⁹⁵. Para tal, elaboramos os nossos níveis de análise a partir da categorização idealizada por

⁹³ E dos consequentes apontamentos e anotações, num caderno à parte, que fomos retirando a partir dessa observação direta.

⁹⁴ Consulte, novamente, o penúltimo parágrafo do subcapítulo 1.4 do Enquadramento Teórico, para uma melhor compreensão do mesmo.

⁹⁵ O desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos, conjugado com o uso do Humor, foi o principal foco de, somente, três atividades – as duas primeiras e a última – como o leitor irá observar. No entanto, foram três intervenções realizadas ao longo do ano letivo, paulatinamente, separadas por um intervalo de tempo que considerámos necessário para avaliarmos uma evolução dos nossos discentes a este nível. Dada a dimensão do presente trabalho não se tornou viável apresentarmos todas as experiências aplicadas que envolveram recursos visuais humorísticos, pelo que optámos por selecionar as mais relevantes para este estudo. Mesmo assim, importa esclarecer que trabalho com a imagem humorística foi um processo didático contínuo, procurando, sempre, promover o desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes.

Filipa Sousa, no seu Relatório de Estágio, intitulado “Olhar é um ato de escolha: o papel das fontes iconográficas no processo de construção de uma consciência histórica” (2024), a qual, por sua vez, procedeu a uma adaptação das categorizações incluídas na obra de Isabel Barca e de Marília Gago (2006). Assim, e seguindo a mesma base de justificação e explicação que Filipa Sousa apresenta, relativamente à avaliação dos níveis de Literacia Visual iremos nos sustentar em três categorias – interpretação descritiva, interpretação explicativa e interpretação reflexiva – que considerámos suficientes para aferir a evolução da nossa amostra e as implicações das intervenções pedagógicas.

Tabela 3: Categorização dos níveis de Literacia Visual.

Categorias	Descritores
Nível 1: Interpretação Descritiva	Os alunos limitam-se a descrever e a enumerar os elementos visuais presentes na fonte iconográfica, demonstrando uma incapacidade em relacionar o que estão a observar com os conteúdos lecionados ou com o próprio contexto da imagem.
Nível 2: Interpretação Explicativa	Os alunos não se limitam a identificar, apenas, os elementos visuais presentes, como também, conseguem localizá-los temporalmente (identificar o período histórico em que se inserem) e, relacioná-los com os conteúdos lecionados em aula (o contexto).
Nível 3: Interpretação Reflexiva	Os alunos revelam uma capacidade em observar, interpretar e contextualizar os objetos imagéticos que estão a analisar. Mais do que conseguir identificar e relacionar os elementos visuais, os alunos que se situam nesta categoria, demonstram uma capacidade de reflexão em torno de todo o contexto inerente ao recurso visual.

Fonte: Com base na categorização preconizada por Sousa, Filipa (2024) – “Olhar é um ato de escolha” O papel das fontes iconográficas no processo de construção de uma consciência histórica, p. 82. Por sua vez, a mesma adaptou a categorização presente em Gago, Marília (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In Barca, Isabel & Gago, Marília – *Questões de Epistemologia e Investigação no Ensino da História*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Esclarecido o conjunto de categorias que iremos utilizar para a aferição dos resultados obtidos em três das intervenções aplicadas, relacionadas com a Literacia Visual, interessa, ainda, referir que esses mesmos resultados serão categorizados tendo em consideração a amostra que realizou cada uma dessas atividades, quer individualmente ou em grupo⁹⁶.

À parte e tomando em conta as palavras de Quivy (2005) de que, no âmbito de uma observação direta empreendida, “o investigador não pode confiar unicamente na recordação dos acontecimentos apreendido ao vivo, dado que a memória é selectiva” (2005, p. 199), optámos, novamente, por um segundo questionário por inquérito final, desenvolvido e aplicado nos mesmos moldes que o primeiro, com vista a percebermos os efeitos das nossas estratégias, a partir da informação recolhida, abrindo, assim, espaço para que os alunos pudessem refletir acerca desta experiência.

Como tudo o que tem um princípio e um meio tem, também, um fim, importa, nesta fase final, aclarar as principais finalidades da nossa intervenção pedagógico-didática – os fins que procurou alcançar. Regressando, mais uma vez, a Quivy (2005) o mesmo explica que “qualquer investigação coerente possui uma pergunta que lhe assegura unidade [...] deve ajudá-lo a progredir” (2005, p. 46). Tendo isto em mente, a metodologia adotada e explicada, detalhadamente, acima procurou responder, então, à nossa pergunta (voltemos a lembrar!): Será que a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos?

Por conseguinte e como forma de operacionalizarmos a nossa questão-orientadora, elaboramos um conjunto de quatro objetivos específicos, que procuraram: 1) identificar as principais ideias que os alunos têm sobre como aprender História através do Humor; 2) averiguar de que forma as estratégias pedagógicas humorísticas podem ser trabalhadas para promover uma maior criatividade e motivação e, despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História; 3) avaliar o papel das estratégias

⁹⁶ Por outras palavras, os alunos serão inseridos nestas categorias, de acordo com as suas respostas.

pedagógicas humorísticas no desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes e, 4) avaliar o impacto do uso do Humor, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Posto este esclarecimento, acreditámos estarem reunidas todas as condições necessárias para prosseguirmos com a nossa argumentação. Assim, em síntese, tendo em conta a questão e objetivos propostos, o nosso Relatório consiste numa investigação-ação educacional e, em complementaridade, um estudo de caso⁹⁷, com recurso a uma análise qualitativa⁹⁸ e observação direta dos dados recolhidos. A metodologia foi sustentada pelo “carácter prático e situacional” (Cardoso, 2014, p. 33 *cit.* Sousa, 2024, p. 65) de uma investigação-ação, pelas palavras de Ana Paula Cardoso, que pressupõe três etapas: planificação, observação e reflexão dos dados obtidos. Estrutura aplicada neste trabalho. Com efeito, nos dois grandes capítulos seguintes, debruçar-nos-emos na análise do questionário por inquérito inicial (agora sim! – *depois de levarem com um valente spoiler...*), na explanação das estratégias pedagógicas que empreendemos, nomeadamente, à explicação dos processos das suas planificações, à indicação dos objetivos que as nortearam e à apresentação de dados que observamos de forma direta aquando da sua realização e, a partir das respostas dos alunos e dos próprios processos de análise, interpretação e reflexão que estabeleceram até lá chegarem, isto é, de dados a que atendemos para refletir e cumprirmos, assim, com o que propusemos para esta investigação.

3. “Trabalhar que é bom, nada!”: e foi assim que aconteceu...

Concretizadas as primeiras duas experiências, junto da nossa amostra, que nos permitiram recolher os dados necessários para a definição da questão-orientadora e dos

⁹⁷ Primeiro, observámos e analisámos e, depois, intervimos.

⁹⁸ Apesar desta investigação-ação assentar-se numa análise qualitativa, como o leitor terá a oportunidade de verificar, na última atividade desenvolvida, o facto de ter sido planeada e pensada em conjunto com a professora-cooperante, uma vez que serviu enquanto componente de avaliação final do 2º semestre, obrigou-nos a organizar e a criar uma grelha de avaliação própria e a avaliar os alunos, também, em termos quantitativos. Contudo, importa esclarecer que, para os efeitos desta investigação, tal não se revelou importante para a avaliação, neste caso, quer do Humor quer dos níveis de Literacia Visual, pelo que empreendemos, também aí, uma análise qualitativa.

quatro objetivos centrais ao presente Relatório de Estágio, mas também para a definição de uma metodologia que, como explicamos, recaiu sobre a necessidade de esta dar uma resposta às nossas ambições, e mais importante, de colmatar as lacunas identificadas, até então, nos alunos, podemos, pois, prosseguir, neste terceiro capítulo, com a explicitação e análise do inquérito por questionário inicial (finalmente!), aplicado às duas turmas em estudo, ainda numa fase anterior ao nosso trabalho, para certificar a sua possibilidade e, conseqüentemente, com a descrição das intervenções pedagógico-didáticas que concebemos, a fim de cumprirmos com os desígnios apresentados. Atividades que, como o leitor já teve a oportunidade de conhecer, desenhamos a partir das sugestões aferidas, por todos os alunos que compõem a amostra, no inquérito inicial e, ao mesmo tempo, tendo, sempre, por base a teoria que expusemos na parte I deste relatório. Portanto, importa passar, agora, à prática e compreender o processo de levou à criação e planificação de cada uma das atividades, os objetivos que cada uma procurou servir e de que forma foram operacionalizadas tendo em conta as exigências da nossa investigação.

3.1. “Ufa, finalmente!”: o Inquérito por Questionário Inicial

Cientes dos desafios que nos esperam, típicos de quem inicia uma aventura desta dimensão, mas ambiciosos por, finalmente, podermos trabalhar com as nossas duas turmas um tema que tanto nos preza e, ao mesmo tempo, conscientes das características, especificidades e lacunas da amostra reunidas ao longo dos primeiros quatro meses da Iniciação à Prática Profissional, por intermédio das duas intervenções diagnósticas que já expusemos e por outros momentos didáticos menores que fomos implementando, sempre que possível, nas aulas de regência e supervisionadas, percebemos, rapidamente, que precisávamos de aplicar uma técnica de investigação com potencial para nos auxiliar na recolha de informação e, assim, certificarmos a sua possibilidade para prosseguirmos com o nosso tema de estudo.

Como tal, do mesmo modo que recorremos à bibliografia para sustentarmos o nosso Enquadramento Teórico da parte I do Relatório de Estágio, também para este

efeito, consultamos autores que, por se dedicarem ao esclarecimento do processo de investigação das ciências sociais, nos pudessem elucidar. A leitura empreendida demonstrou-nos que dependendo dos nossos objetivos de investigação, dos resultados que esperamos alcançar, do tempo disponível dedicado ao estudo e, também, das suas limitações (Santos & Henriques, 2021, p. 6 *cit.* Cardoso, 2023), existe, sempre, uma técnica que melhor se enquadra na aplicabilidade do nosso trabalho (atenção, não sendo esta mais correta do que as demais). Compreende-se, portanto, que após verificarmos a bibliografia, tenhamos optado por uma técnica que representasse um maior nível de adequação e fiabilidade para com o caminho que procurávamos seguir. Referimo-nos, com efeito, ao inquérito por questionário, entendido por Santos & Henriques (2021) enquanto um instrumento de recolha “aplicado a um conjunto de indivíduos, sobre os quais se pretende recolher informações para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (2021, p. 10 *cit.* Cardoso, 2023, p. 88).

Apesar de ser uma das técnicas de recolha de informação mais utilizadas na investigação educacional, à semelhança dos demais, o inquérito por questionário prima por apresentar tanto inúmeras vantagens, como também algumas desvantagens e cuidados que se deve ter. Se, por um lado, permite-nos quantificar uma pluralidade de dados e, conseqüentemente, procedermos à análise das múltiplas relações entre eles; obter as respostas necessárias, de uma forma rápida e eficaz; distanciar a restrição ou interdição de uma resposta indesejada em favor de uma mais adequada, como não raras vezes acontece em questões respondidas oralmente, ou seja, não escritas e, não menos importante, os baixos custos envolvidos (Santos & Henriques, 2021 *cit.* Cardoso, 2023, p. 89) – benefícios que consideramos uma mais-valia para esta investigação-ação – por outro lado, o inquérito por questionário liga-se à impossibilidade de apresentar recursos que motivem os inquiridos a responderem às questões – pelo que, para este efeito, optamos, na sua grande maioria, por realçar com um * (asterisco) as perguntas de carácter obrigatório, com vista a contrariarmos esta primeira desvantagem – mas também, à probabilidade de algumas respostas serem respondidas superficialmente, descredibilizando, de certo modo, os dados apurados (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.

188 *cit.* Cardoso, 2023, p. 89). Assim, diante deste panorama, a bibliografia propõe um conjunto de cuidados que se deve ter, desde logo na formulação das próprias perguntas. De acordo com Rui Santos e Susana Henriques (2021), as questões devem ser curtas; compostas por frases e por uma linguagem simples; devem adotar afirmações imparciais e que distanciem respostas que impliquem o “politicamente correto” e, de igual forma, devem evitar frases na negação, que ilustrem a presença de afetividade ou indissociáveis de juízos de valor (Santos & Henriques, 2021, p. 30 *cit.* Cardoso, 2023, p. 89). No caso das questões fechadas, estas devem ser compostas por uma lista capaz de cobrir com todas as possibilidades de respostas dos inquiridos (Dias, 1994, p. 18).

A par destas circunspeções quanto à elaboração das perguntas, outros autores indicam, para além das opções de resposta fechada, a necessidade de o inquérito por questionário constituir, de igual modo, opções de resposta aberta, que permitam aos inquiridos expressar a sua opinião, ideias e experiências por palavras próprias, em vez de se limitarem a escolher entre opções predefinidas. Estas, no entanto, não necessitam de ter um carácter obrigatório, servindo, muitas vezes, para justificar ou aprofundar as opções apontadas em perguntas anteriores. Por outras palavras, este tipo de perguntas oferece ao investigador a possibilidade de obter respostas mais detalhadas sobre determinada questão fechada que antecede a mesma, servindo como complemento da resposta anterior. Bell citando Youngman, esclarece que perguntas do tipo aberta permitem “[...] produzir informações úteis”, garantindo aos “respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado – ou de apresentarem algumas queixas” (1986, *cit.* Bell, 2004, p. 119).

Dotados do conhecimento necessário, julgamos estarem reunidas as condições para procedermos com a apresentação e análise do inquérito por questionário, de forma bem fundamentada e cuidada. Aplicado às duas turmas no dia 10 de dezembro de 2024⁹⁹, uma data que escolhemos com base na compatibilidade de horário dos intervenientes e na imprescindibilidade de o aplicarmos antes de iniciarmos a nossa intervenção, a partir do mês de janeiro, após a interrupção letiva do Natal, o inquérito

⁹⁹ Veja-se anexo 3.

foi aplicado numa aula de 50 minutos, em sala de aula, de forma direta e em formato papel A4¹⁰⁰, uma opção que nos pareceu segura para garantir que recolhíamos os dados de todos os alunos, tal como se sucedeu (foram recolhidas 100% das respostas). No entanto, o leitor pode se estar a questionar sobre o porquê de termos utilizado uma aula completa de 50 minutos para a realização deste inquérito, uma vez que, numa primeira instância, pode parecer demasiado tempo envolvido. A verdade é que tal decisão não só nos garantiu o tempo necessário para, junto dos alunos, esclarecemos os objetivos inerentes ao inquérito que iriam responder, como também, e ao mesmo tempo, nos permitiu, em conjunto com os mesmos, procedermos a uma leitura em voz alta de todas as perguntas e, conseqüentemente, ao esclarecimento de possíveis dúvidas que poderiam, eventualmente, surgir, em torno da linguagem – não desmerecendo todo o cuidado que tivemos na formulação das questões, tendo em consideração as sugestões dos autores indicados anteriormente – e daquilo que, de facto, lhes era pedido que respondessem em cada uma. A par disto, esta escolha permitiu, também, aos alunos o tempo necessário para conseguirem responder com calma e consciência, assegurando-nos, por seu turno, uma recolha de informação o mais fiel e pertinente possível, para podermos conhecer o perfil da amostra e, por conseguinte, seguirmos com as intervenções pedagógico-didáticas desenhadas.

A par dos esclarecimentos avançados, importa, ainda, referir que os resultados que iremos expor correspondem à soma dos dados recolhidos nas duas turmas com que trabalhamos, uma escolha que nos pareceu adequada dada a necessidade de evitarmos repetições, fruto de uma análise individual (de uma turma e, depois, da outra) e, também, porque concebemos a soma das duas turmas como a amostra inerente à nossa intervenção – sem esclarecermos que, em caso de maior significância ou disparidade, poderemos especificar alguma situação em particular. Assim, para os efeitos desta investigação contabilizamos um total de 46 inquéritos por questionário.

¹⁰⁰ A este nível, optamos pela realização de um inquérito em formato papel e não, por exemplo, por intermédio do *Google Forms* – o que, à primeira vista, podia ter sido uma opção mais fácil e menos trabalhosa. Contudo, tal decisão foi tomada com cuidado e como precaução, isto porque, num cenário em que um aluno não pudesse responder ao mesmo por não se encontrar presente na aula, ao ser em papel, conseguiria responder numa aula seguinte. Adiantamos, no entanto, que tal não aconteceu.

Partindo para a sua estruturação e primando por um inquérito incisivo e eficaz, a fim de cumprirmos com os nossos objetivos, elaboramos um conjunto de quinze questões, que variaram entre perguntas de resposta fechada, incluindo perguntas de escolha múltipla e escalas de resposta e, questões de resposta aberta, onde, cumprindo os seus propósitos, se previa o aprofundamento da recolha de dados das opções apontadas em perguntas anteriores. Em relação às perguntas cuja resposta implicava uma opinião valorativa sobre determinado tópico, optamos por recorrer à escala tipo *Likert*, criando, sempre, cinco níveis de resposta de forma a evitar posições neutras¹⁰¹. Este tipo de resposta “por escala”, de acordo com Tuckman (2000), é uma das formas mais vulgares e eficazes para os inquiridos exprimirem “a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação-atitude” (2000, p. 313).

Note-se, ainda, duas informações importantes: por um lado, todas as perguntas de resposta fechada foram, devidamente, identificadas com um * (vermelho) chamando a atenção dos alunos para a necessidade de responderem obrigatoriamente. No que às questões abertas diz respeito, curiosamente, por serem espaços onde os alunos inquiridos poderiam exprimir as suas ideias e opiniões, sem estarem limitados a conceções predefinidas, optamos por não atribuir um carácter obrigatório – conscientes, no entanto, que tal decisão poderia acarretar o problema de não se obter uma totalidade das respostas, visto que garantia, ao inquirido, a liberdade de querer responder ou não a este tipo de questões (*Spoiler!:* tal como se verificou...). Por outro lado, a estas perguntas, somou-se, logo no início, a solicitação do nome do inquirido, da turma a que pertencia e o género com que se identificava, ou seja, dados que, tal como informamos os alunos quer oralmente quer explicando, de forma escrita, no início do próprio inquérito, apenas seriam acedidos por nós, na qualidade de investigadores, para procedermos à resolução de qualquer problema material, para efetuarmos comparações e para analisarmos a evolução das opiniões. Esclarecemos, assim, que por questões éticas, seriam protegidos no trabalho final, garantindo a confidencialidade e o

¹⁰¹ Das duas perguntas desta natureza, as respostas às mesmas foram classificadas, na primeira tabela, numa escala “*Nunca, raramente, muitas vezes, frequentemente e sempre*” e, na segunda tabela, numa escala “*Discordo totalmente, discordo, nem concordo/nem discordo, concordo e concordo totalmente*”.

anonimato dos mesmos, uma vez que e recorrendo, novamente, a Tuckman “os sujeitos têm o direito de saber como é que a sua privacidade e confidencialidade será garantida” e que, conseqüentemente, a utilização dos seus dados não constitui “uma ameaça à sua privacidade e reputação” (Tuckman, 2000, p. 343).

Assim sendo, e à luz das três primeiras questões, em que pedimos, por um lado, a identificação do aluno e a sua turma – para, deste modo, conseguirmos identificar as características, especificidades e dificuldades de cada um, mas também, para resolvermos os problemas inerentes aos mesmos e percebermos a sua evolução individual – bem como o género com que se identificavam – por mais que, à primeira vista, possa parecer algo desnecessário, tomamos esta decisão, tendo em consideração Guitart (2008) que nos advertiu para a necessidade do professor conhecer, entre outros aspetos, as orientações sexuais dos seus alunos¹⁰², para não cair no erro de alguma piada proferida ou atividade planeada intimidar, humilhar ou provocar desconforto – prosseguimos com uma quarta questão “4. Tens computador em casa?”, com o intuito de percebermos, perante um cenário hipotético de querermos aplicar um possível trabalho a ser desenvolvido, também, fora das quatro paredes de uma sala de aula – por exemplo, um trabalho de grupo ou individual, que exigisse um trabalho contínuo fora do ambiente escolar e, por sua vez, uma apresentação oral – se tal seria viável. Acontece que os dados recolhidos nos demonstraram que as respostas não foram unânimes, isto porque, num universo de 46 dados apurados, 38 inquiridos (82,60%) selecionaram a opção “sim”, contra 8 respondentes (17,39%) que escolheram a opção “não”. Assim, por mais que a grande maioria tivesse à sua disposição um computador em casa, estes oito alunos representaram uma justificação mais que válida para, naquele momento, colocarmos esta ideia de lado.

No seguimento desta quarta pergunta, questionamos a nossa amostra, numa quinta questão acerca do seu acesso à informação online, interrogando-os “5. Tens acesso à *internet* em casa?”. Ao contrário do que verificamos na anterior, os dados aferidos revelaram que 100% dos inquiridos, ou seja, todos, responderam que “sim”.

¹⁰² Ainda se recorda do que leu no subcapítulo 1.3. da parte I? Esperamos que sim!

Concluímos, neste sentido, que apesar de nem todos usufruírem da disponibilidade de um computador, tinham, no entanto, acesso à internet e, portanto, à informação por outros meios – em conversa com os alunos, mas também, por meio de uma observação direta, conseguimos confirmar a sua possibilidade através de um telemóvel próprio de que se faziam, sempre, acompanhar, nomeadamente, para a escola. No entanto e como não inquirimos a nossa amostra sobre este aspeto – algo que, refletindo, *a posteriori*, poderíamos ter feito – não procuramos tirar conclusões precipitadas, pelo que, diante deste cenário, descartamos a possibilidade de aplicar atividades que envolvessem um trabalho que se distanciasse das quatro paredes de uma sala de aula.

Todavia, depois de apresentarmos esta situação à nossa orientadora-cooperante, a mesma, numa conversa mais informal, expôs a existência de uma sala multimédia na escola, com acesso à *internet*, composta por dezenas de computadores, à disposição de todos os estudantes, servindo como apoio ao estudo e auxílio à realização de trabalhos, mas também, do acesso a computadores na própria biblioteca pelo que, segundo a mesma, os dados obtidos não se revelariam uma entrave, uma vez que, ao optarmos pela aplicação de trabalhos humorísticos desta natureza, os oito alunos poderiam recorrer a estes dois ambientes tecnológicos. De igual forma, sugeriu-nos que, se assim o entendêssemos, poderíamos optar pela realização de trabalhos de grupo/pares, em que pelo menos um elemento tivesse um computador disponível, para, deste modo, assegurarmos o bom funcionamento da atividade planeada e contrariar qualquer problema inerente. Assim, perante o referido e ao contrário do que, até então, tínhamos dado como certo, decidimos colocar de parte esta impossibilidade e voltámos a dispor “em cima da mesa”, a hipótese de elaborarmos trabalhos, nestes panoramas.

Finalmente, numa última pergunta dedicada à recolha de informação “mais pessoal” dos inquiridos, mas pertinentes para conhecermos os moldes em que poderíamos desenvolver as intervenções, solicitámos, numa sexta questão, à nossa amostra “6. Indica o teu email (aquele que mais usas)”. Não sendo necessariamente uma interrogação, esperávamos conseguir recolher todos os *emails* dos alunos, com o objetivo de, em caso de urgência ou outra situação, meramente, informativa, sobre alguma questão material ou relacionada com as atividades, pudéssemos estabelecer um

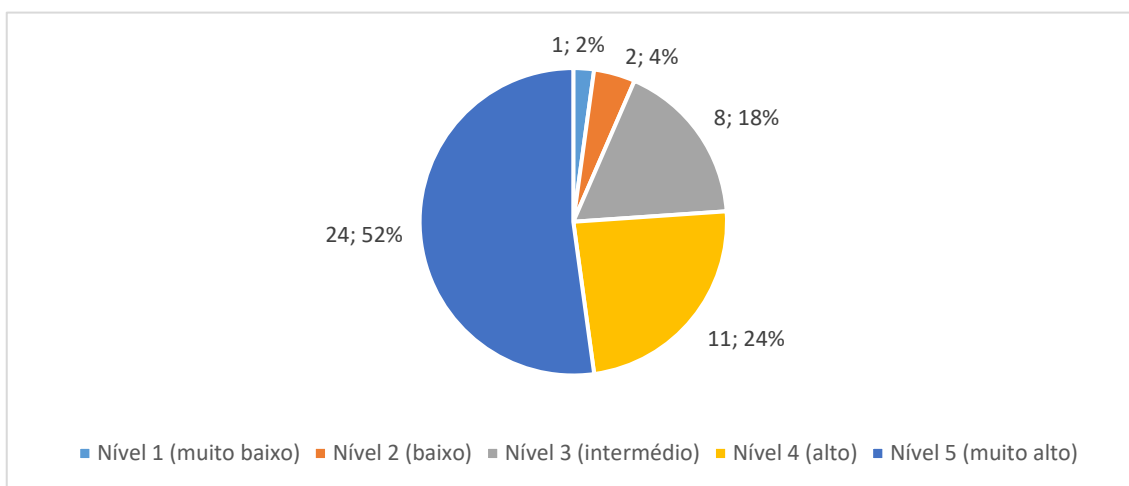
contacto mais rápido e viável, através do correio eletrónico¹⁰³ – daí termos pedido, mais especificamente, o *email* que acessem com maior frequência – e que, não sendo obrigatório o seu acesso pelo computador, por meio do telemóvel conseguiriam visualizar a comunicação partilhada. Por isso, com base neste cenário pensado, aqueles oito alunos da amostra não seriam prejudicados neste sentido. Para nossa felicidade, tal como desejado, recolhemos, igualmente, um total de 100% de respostas, pelo que concluímos que todos dispunham de um *email* próprio e que, como tal, esse contacto, porventura, seria uma possibilidade.

Conhecidas as dimensões materiais e logísticas, a partir da sétima questão, conduzimos o nosso inquérito por questionário por um conjunto de questões, intrinsecamente, relacionadas à disciplina de História e, por inerência, à aplicabilidade de estratégias pedagógicas humorísticas nas aulas, ou seja, por perguntas que assentaram, diretamente, em pontos ligados ao tema em estudo. Com efeito, começamos este segundo momento por procurar compreender como os alunos avaliavam o seu interesse por História, numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), uma decisão que nos pareceu válida para percebermos o perfil da amostra e a sua relação com a disciplina de História. Uma vez mais as respostas demonstraram-se muito concentradas e expressivas, isto porque, como observável no gráfico 5 – quanto à distribuição e percentagem de alunos por cada nível de avaliação – entre o conjunto total de 46 inquiridos, verificamos que onze alunos se avaliaram num nível muito alto; vinte e quatro estudantes no nível 4 (alto); oito inquiridos no nível 3 (intermédio); dois respondentes no nível 2 (baixo) e, apenas um aluno no nível muito baixo. Fazendo uma análise geral, conseguimos caracterizar a nossa amostra, muito positivamente, a este nível, visto que a maior parte – cerca de 35 alunos, ou seja, 76% – se concentrava nos dois níveis mais elevados, ou seja, que revelavam um interesse especial pela História. Contudo, não nos deixou de preocupar aqueles três alunos que avaliaram a História com muito pouco interesse, e de igual modo, os oito inquiridos do nível três que, de acordo com os dados transmitidos, se mostraram, de certa forma, indiferentes para com a

¹⁰³ Importa ressaltar que, no início do ano letivo, partilhamos com os alunos o nosso endereço de *email* para que, pelos mesmos motivos, pudessem entrar em contacto connosco.

disciplina. Diante deste cenário quando, sem qualquer tipo de julgamento, optamos por questionar os alunos que se inseriam nesses patamares para percebermos eventuais motivos – algo possível, graças à solicitação da identificação – um estudante inquirido respondeu-nos “História é fixe, as aulas é que são uma seca”. A este respeito e perante tal afirmação, o nosso objetivo passou a assentar-se, pois, em conseguirmos transferir este conjunto de alunos – que coincidiam com 24% da amostra – no final do ano letivo, para os níveis 4 e 5, conscientes de que tal deveria ser assegurado por meio do Humor que iríamos implementar, em sala de aula.

Gráfico 5: Distribuição dos alunos, numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), segundo o seu interesse por História.



Fonte: Autoria própria.

Posto isto, encaminhamo-nos, num conjunto de cinco perguntas que se seguiram, por um questionamento da amostra sobre as estratégias humorísticas, especificamente, quanto ao seu conhecimento; quanto à frequência com que as tinham utilizado nas aulas de História em anos letivos anteriores; quanto às desvantagens que consideravam existir em torno do uso deste tipo de recursos quer para a aprendizagem quer para a compreensão da História; quanto às suas dificuldades nos processos de análise de recursos visuais humorísticos e, ainda, quanto a possíveis sugestões de atividades, assentes nos contornos estabelecidos, que gostariam de realizar no contexto das aulas. Procurávamos, com isto, perceber tanto as lacunas e problemas, a este nível,

da nossa amostra, mas também, conhecer o seu perfil, com vista a desenharmos as nossas intervenções indo, assim, ao encontro dos seus interesses, e ao mesmo tempo, colmatando essas dificuldades identificadas.

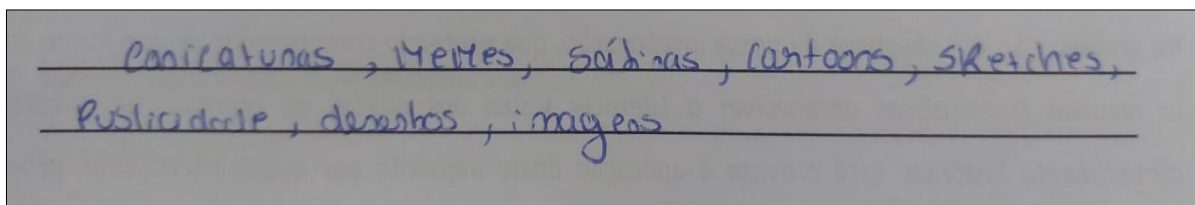
Com efeito, prosseguimos, numa oitava questão, interrogando-os “8. Sabes o que são estratégias pedagógicas humorísticas?”. Tendo sido esta pergunta, assim como as anteriores, uma questão de resposta fechada e obrigatória, uma vez mais, conseguimos recolher um total de 46 dados apurados, distribuídos, numa discrepância visível, entre 40 inquiridos que responderam “sim”, ou seja, 86,95% contra, apenas, 6 alunos (13,04%) que seleccionaram a opção “não”. Portanto, numa análise muito superficial, percebemos, rapidamente, que a maioria da amostra tinha conhecimento da existência deste tipo de estratégias pedagógicas no âmbito educativo. No entanto, os seis alunos que tinham respondido negativamente, tornaram-se razão mais do que suficiente para, após a recolha de todos os dados e a verificação de todas estas entraves e dificuldades, procedermos, antes de introduzirmos as nossas intervenções didáticas, a uma explicação e a um esclarecimento de ideias quanto às estratégias humorísticas existentes e passíveis de serem aplicadas numa sala de aula.

Aliada a esta e de modo a esquadriharmos, com clareza, os resultados obtidos, decidimos desdobrar a oitava questão numa outra pergunta que pedia “8.1. Se a tua resposta é afirmativa, indica quais as estratégias pedagógicas humorísticas que conheces” – com o objetivo de conhecermos, com exatidão, esse conhecimento – e, por inerência, numa questão na qual tinham de “8.2. Indica o título de um recurso humorístico que já tenhas analisado na aula de História (podes consultar o manual, referindo, também, a página)”, para o confirmarmos com segurança.

Relativamente à questão 8.1, uma pergunta de resposta aberta e, por isso, de carácter não obrigatório, conseguimos recolher num total de 40 dados apurados, visto que esta questão era dirigida apenas para os 40 alunos que responderam “sim” na questão anterior, 39 respostas, isto porque um aluno optou por não responder, o que nos levou a colocar em hipótese duas possibilidades: por um lado, não respondeu, porque, simplesmente, não o quis fazer, uma vez que não era obrigatória ou, por outro lado, apesar de ter seleccionado que “sim”, a verdade é que, na realidade, não conhecia.

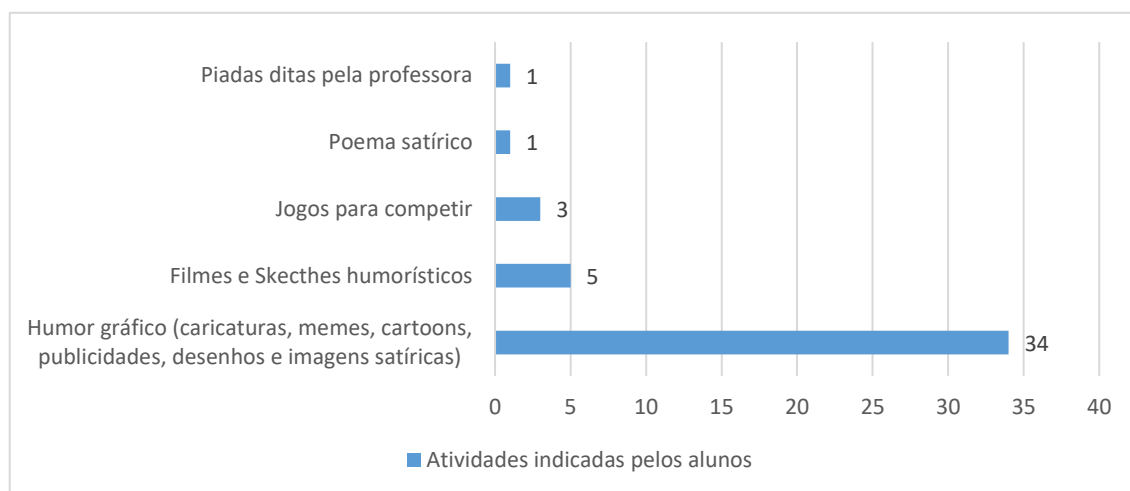
No entanto, como esclarecemos, foram, somente, duas hipóteses, pelo que não procuramos tirar conclusões precipitadas e, eventualmente, erradas. À parte do referido, nas 39 respostas apuradas, de entre o conjunto verificado, se destacaram, visivelmente, as estratégias que recaíram sobre o Humor gráfico, nomeadamente, caricaturas, memes, *cartoons*, publicidades, desenhos e imagens satíricas, uma vez que foram mencionadas por 34 vezes – valor que se compreende dado aquilo que observamos aquando da análise de um exemplar de manual de História A no qual verificamos a presença, somente, deste tipo de recursos com os quais, portanto, estavam habituados a utilizar em sala de aula – seguidas de filmes humorísticos, *sketches* e “vídeos interativos engraçados”, referidos por 5 inquiridos; jogos “para competir” por 3 estudantes; poema satírico declarado por 1 aluno – apesar do insucesso aquando da sua aplicação como intervenção-diagnóstico, como expusemos, tal sugeriu-nos que, pelo menos, um aluno, ainda se recordava desta atividade humorística – assim como, piadas ditas “pela professora para deixar a aula mais interessante”, indicadas, também, por um aluno – tal testemunho fez nos concluir que os pequenos momentos humorísticos que fomos testando até à aplicação deste inquérito por questionário, mas que dado a sua extensão optamos por não os apresentar neste relatório, geraram bom resultados, indo ao encontro do que esperávamos. Caso o leitor não tenha atentado, estes valores recolhidos, inclusive, ultrapassaram o número de respondentes, isto porque, alguns deles fizeram referência a várias das estratégias em conjunto. Para uma melhor compreensão, os resultados podem ser observados num exemplo de resposta de um aluno (figura 4) que, por sua vez, serve de complemento ao gráfico 6.

Figura 4: recorte de um exemplo de resposta à questão 8.1, do aluno A da turma “comedy”.



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 6: Resultados apurados na questão 8.1 “Se a tua resposta é afirmativa, indica quais as estratégias pedagógicas humorísticas que conheces”.



Fonte: Autoria própria.

A par do que observamos, entre os elementos da amostra recolhida nesta questão (39, relembremos!), quatro alunos complementaram as suas respostas com informações que consideramos pertinentes, referindo-se às estratégias pedagógicas humorísticas como “formas de aprendizagem com leveza”; “uma maneira de permitir uma aprendizagem mais divertida”; “utilizar o Humor de forma a transmitir aprendizagem”; “usar o Humor para ridicularizar algo” e, ainda, “caricatura utilizada para criticar algo”. Tais comentários permitiram concluir duas importantes dimensões: se por um lado conseguiram identificar exemplos de estratégias humorísticas, por outro lado, relevavam uma consciência e saber sobre a sua utilidade, bem como as finalidades que estas podiam servir, ao estabelecerem uma relação entre o Humor e a aprendizagem.

Seguindo a mesma lógica de inserção da questão 8.1 – ou seja, a lógica de aprofundar os conhecimentos que 40 alunos do total da amostra apresentaram sobre as estratégias pedagógicas humorísticas – consideramos profícuo adicionar, ainda, uma questão na qual deveriam indicar o título de um recurso desta natureza que já tivessem analisado numa aula de História, podendo recorrer, para esse efeito, ao próprio manual de que se faziam acompanhar. Desenvolvida nos mesmos moldes do que a pergunta anterior, a questão 8.2. era, também, uma questão de resposta aberta e, igualmente,

não obrigatória, pelo que, de entre os 40 inquiridos que responderam “sim” à pergunta 8, somente 32 alunos apresentaram um exemplo nesta questão 8.2, contra 6 estudantes que optaram por não o fazer. Observados os dados, conseguimos apurar algumas informações fundamentais que passamos a ter em consideração: no total de 32 respostas, sete alunos, apesar de, anteriormente, terem conseguido indicar as estratégias humorísticas que conheciam, não foram capazes de referir um exemplo que já tinham analisado numa aula de História, identificando, erradamente, um recurso visual, como pinturas e/ou quadros pictóricos, em vez de um recurso visual humorístico, concretamente. Portanto, verificamos algumas lacunas a este nível, que tentamos, rapidamente, esclarecer.

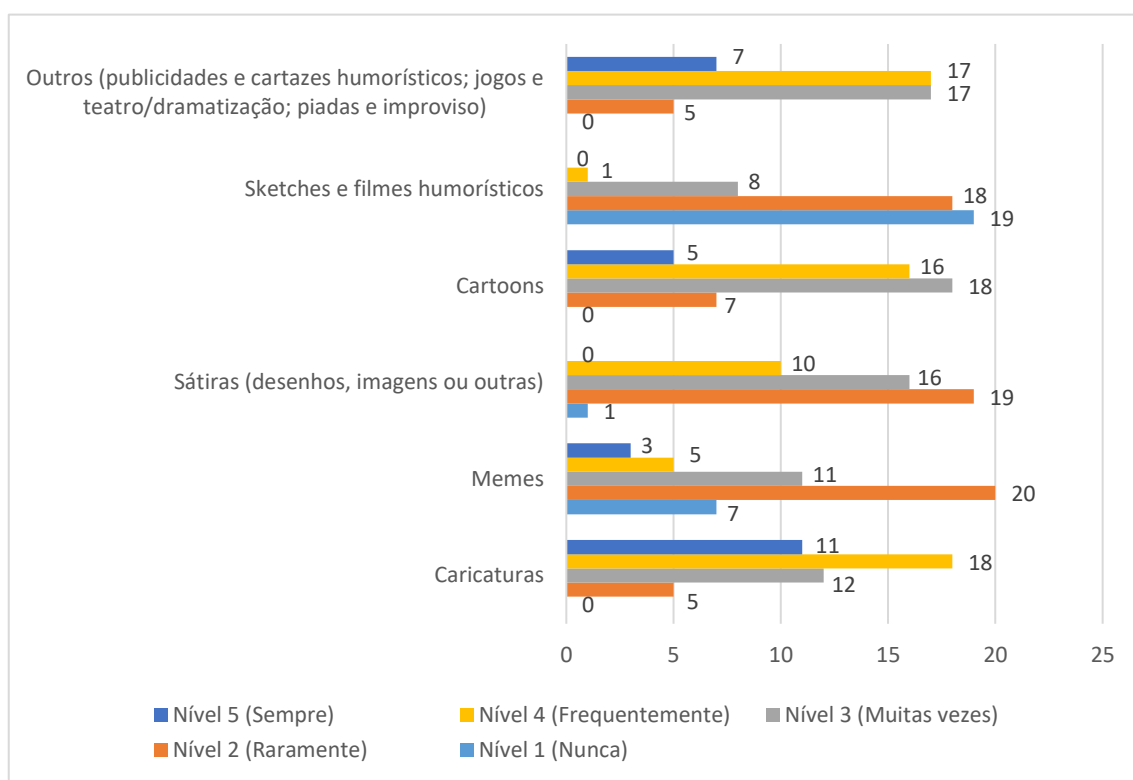
Ademais, de entre as 25 respostas exemplificadas devidamente¹⁰⁴, a maioria concentrou-se na caricatura, com a menção de 11 exemplos retirados do manual, seguida do meme, com 8 referências, mais especificamente – algo visível em todas estas oito respostas – ao meme dos “três homens-aranha”, que havíamos implementado como momento humorístico na nossa segunda intervenção-diagnóstico – o que veio comprovar, uma vez mais, o sucesso conseguido e o cumprimento dos seus propósitos, visto que, apesar de separados por um espaço de tempo significativo, os alunos, ainda, se recordavam – ao qual se seguiu tanto a banda-desenhada como os desenhos satíricos, ambos presentes em três exemplos de respostas à questão, não havendo, em contrapartida, qualquer referência a outras estratégias humorísticas, de diferentes tipos. Portanto, verificamos que todas as respostas apuradas se enquadraram no Humor gráfico, algo que se compreende com tamanha facilidade, uma vez que, como analisamos no manual de História A – recorde-se, uma vez mais, para este efeito, do subcapítulo 3.1. da parte I – a presença de Humor manifesta-se, apenas, através de recursos visuais humorísticos (Humor gráfico) com os quais, consequentemente, estavam familiarizados, limitando-lhes, assim, as opções de escolha.

Enveredando-nos por um afunilamento quanto às estratégias humorísticas, se, até então, fomos questionando os nossos inquiridos quanto ao conhecimento que

¹⁰⁴ As 32 respostas menos as sete erradas, que perfazem um total de 25 dados apurados com respostas acertadas.

detinham para com as mesmas, consideramos oportuno perceber, numa nona questão, com que frequência costumavam trabalhar, nas aulas de História em anos letivos anteriores, diferentes recursos humorísticos. Tal decisão assentou, por um lado, no facto de, como esclarecido, ambas as turmas serem compostas por alunos que vinham de diferentes turmas do ano anterior e que, portanto, não tinham tido o mesmo professor de História – e, por inerência, assistido às mesmas aulas e método de ensino – e, por outro lado, no nosso objetivo de conhecer o perfil da amostra e entender a sua relação com a presença, nas aulas, deste tipo de estratégias. Com efeito, solicitámos aos respondentes que “9. Numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), classifica com um X, o nível de frequência com que analisas, nas aulas de História, as seguintes estratégias pedagógicas humorísticas”. Por ter sido uma questão de resposta fechada e obrigatória, conseguimos recolher um total de 100% dos dados apurados, os quais encontram-se passíveis de serem observados no gráfico 7.

Gráfico 7: Resultados apurados na questão 9 “Numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), classifica com um X, o nível de frequência com que analisas, nas aulas de História, as seguintes estratégias pedagógicas humorísticas”.



Fonte: Autoria própria.

Acreditando que, à primeira vista, o gráfico possa parecer confuso, para facilitarmos, pois, o seu processo de análise, observaremos e analisaremos por partes: organização; inconvenientes que surgiram e, por fim, a recolha de dados. Quanto à sua organização, sem esquecer a avaliação das opções por meio de uma escala tipo *Likert* de 1 a 5 (*nunca; raramente; muitas vezes; frequentemente e sempre*), selecionamos as estratégias humorísticas por categorias. Por um lado, uma primeira categoria assente no Humor gráfico representado, individualmente, na tabela, pelas caricaturas, sátiras (desenhos, imagens ou outras¹⁰⁵), *cartoons*, filmes/*sketches* humorísticos e memes, uma escolha que nos pareceu adequada visto que, como já esclarecemos algumas vezes, com exceção dos memes e filmes/*sketches*, estes apareciam, com maior ou menor frequência, no manual de História, o principal guia das aulas, pelo que, à partida, os alunos já estavam familiarizados – por isso, também, optamos por colocar estes recursos visuais, separadamente, para uma análise individual quanto à sua utilização em sala de aula. Por outro lado, reunidas numa segunda categoria – dada a quantidade de hipóteses sugeridas – inserimos outras opções de estratégias, à parte do Humor gráfico patente no manual, como publicidades e cartazes humorísticos, jogos, teatro/dramatização, piadas e, ainda, improvisado (tanto dos alunos como dos professores) e que gostaríamos de averiguar a sua frequência, pelos alunos, nas aulas de História, uma vez que eram ideias de recursos humorísticos que tínhamos, em mente, aplicar, se tal fosse possível. Por isso, consideramos oportuno conhecer as experiências da nossa amostra para com as mesmas.

Partindo para os inconvenientes que surgiram sobre esta questão, acontece que, inicialmente, muitos alunos da amostra não sabiam o que eram algumas das opções predefinidas, como a sátira¹⁰⁶ ou os *sketches*, questionando-nos e pedindo-nos para que esclarecêssemos as suas dúvidas. Alunos que, no nosso entendimento, dado o tipo de dúvidas colocadas, poderiam fazer parte daqueles seis inquiridos que, na questão 8 na

¹⁰⁵ Ao colocarmos “outras” pensamos noutras atividades satíricas, como aquela que realizamos do poema satírico, que os alunos pudessem ter utilizado em aulas de anos letivos anteriores e que consideramos pertinente averiguar.

¹⁰⁶ Mesmo tendo esclarecido o que era uma sátira aquando da realização da intervenção-diagnóstico nº1, tal nos sugeriu que já se tinham esquecido do que significava, apesar de, como vimos na análise da questão 8.1, pelo menos um aluno ainda se lembrava que tinha realizado uma atividade satírica, o poema.

qual lhes perguntamos se sabiam o que eram estratégias humorísticas, tinham selecionado a opção “não”. No entanto, estas dificuldades iniciais foram, rapidamente, suprimidas, graças ao facto de, antes de iniciarem com o devido preenchimento, termos procedido a uma leitura conjunta em voz alta de todas as questões e, como tal, ao esclarecimento destas dúvidas que nos colocaram. Com efeito, tal possibilitou que todos os alunos da amostra preenchessem a tabela, corretamente, de acordo com o que já haviam experimentado nas suas aulas de História, em anos transitados. Ademais e dado que a segunda categoria de opções “outros” subentendia uma variedade de opções de diferentes estratégias, de modo a evitar superficialidades, esclarecemos que a amostra deveria selecionar a opção que melhor se enquadrasse, de acordo com uma análise do nível de frequência das mesmas no seu conjunto e não individualmente. No entanto, e cientes destas possíveis entraves a uma recolha de dados fiel e credível neste sentido, adiantamos que, no final do inquérito por questionário, numa conversa mais informal no final da mesma aula, questionamos ambas as turmas acerca do que mais tinham trabalhado em sala de aula, dentro das atividades patentes nessa segunda categoria, pelo que, jogos como o *Kahoot!* – o mais comum, estando já habituados a jogá-lo no final de cada temática lecionada – mas também, a análise, ainda que muito breve, de cartazes foram as respostas mais ouvidas e anotadas e, pelo contrário, o teatro/dramatização.

Por fim, quanto à recolha de dados, de um modo geral, conseguimos apurar, como expectável, que no nível mais elevado, ou seja, “5. sempre”, os valores incidiram, sobretudo, na utilização constante de caricaturas em sala de aula, com menção em 11 respostas; seguido de “outros” com 7 respostas; 5 em *cartoons*; 3 em memes e, zero respostas tanto em sátiras como em *sketches*/filmes humorísticos. E expectável porquê? Porque, como aludimos, as estratégias usadas com maior frequência correspondiam ao Humor gráfico, frequentemente, visível nos manuais. Num nível “4. Frequentemente”, uma vez mais, o maior número de respostas recaiu sobre o uso frequente de caricaturas, com 18 referências, a quem se seguiu “outros” com 17 menções; 16 em *cartoons*; 10 em sátiras; 5 em memes e, apenas um em *sketches*/filmes humorísticos. Seguindo-se o terceiro nível “3. Muitas vezes”, o cenário divergiu, mas sem grande relevância. Neste

ponto, o maior volume de frequência caiu sobre *cartoons* com 18 respostas; “outros” com 17 dados; sátiras com 16; caricaturas com 12, seguidas dos memes com 11 e, novamente, o *sketches*/filmes humorísticos em último com, apenas, 8 referências. Já no nível “2. raramente” o cenário mudou, radicalmente, de forma, estando os memes com 20 respostas; sátiras com 19; *sketches*/filmes humorísticos, logo depois, com 18 menções; cartoons com 7 e, caricaturas e “outros” com 5 dados apurados em ambos. Por fim, no último nível “1. nunca”, o maior número incidiu, pelo que se esperava neste panorama, nos *sketches*/filmes humorísticos com um total de 19 respostas, seguido dos memes com 7; sátiras com 1 e, caricaturas, *cartoons* e “outros” com nenhuma referência.

Assim sendo, diante deste quadro obtido, concluímos, de uma forma mais simplificada, que as estratégias utilizadas com mais frequência nas aulas de História pela nossa amostra assentavam nas caricaturas, *cartoons* e “outros”, pelos motivos que já expectávamos e que, inclusive, referimos por diversas ocasiões e, em contrapartida, com menor frequência, deparamo-nos com os memes, *sketches*/filmes humorísticos e, de certa forma, as sátiras. Dados que tivemos em consideração para a preparação e projeção das nossas intervenções didáticas.

Posto isto, se já tínhamos recolhido importantes dados quanto ao conhecimento dos alunos e quanto à sua utilização no contexto educativo, consideramos interessante interrogar os 46 inquiridos, numa décima questão fechada e obrigatória, “10. Consideras que existe alguma desvantagem em usar os recursos humorísticos para a aprendizagem e compreensão da História?”, com o objetivo de observarmos a opinião dos alunos neste sentido e verificarmos se seria necessário contornarmos e resolvermos, com as atividades planeadas, qualquer possível desvantagem aos olhos da amostra. Curiosamente, recolhemos 100% dos dados que incidiram, todos, na opção “não”, ou seja, nenhum aluno acreditava que existia alguma desvantagem inerente à prática humorística na sala de aula. Num estreitamento desta pergunta, consideramos pertinente pedir aos inquiridos que “10.1. Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica qual ou quais as desvantagens”. Apesar de, na anterior, nenhum elemento da amostra ter respondido que “sim”, recolhemos duas respostas nesta questão que, ao

contrário do que a mesma pretendia assegurar, vieram reforçar a ideia de que os alunos entendiam o Humor como um recurso vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem. Isto é, dois alunos que, não sendo necessário, consideraram oportuno deixar um comentário a este nível, afirmando que “os recursos humorísticos facilitam a aprendizagem e chamam a atenção dos alunos” e “prestamos mais atenção”. Duas opiniões, que de acordo com os dados obtidos, acreditamos ser comum a todas as outras, assumindo o Humor como uma mais-valia para a aprendizagem da História.

No seguimento deste conjunto de questões que, até ao momento, analisamos, prosseguimos com um décima-primeira pergunta que tinha em vista averiguar as dificuldades que os alunos da amostra sentiam no momento dedicado às estratégias humorísticas, com o objetivo de, tendo por base esses problemas identificados, conseguirmos resolvê-los através das intervenções pensadas. Para tal, organizamos um conjunto de oito hipóteses que, sem colocarmos um limite máximo – uma vez que, a nosso ver, cada aluno era um aluno e, portanto, uns podiam ter mais dificuldades do que outros – tinham de selecionar as opções predefinidas que considerassem adequadas à sua situação. Sendo esta, uma vez mais, uma pergunta de resposta fechada, do tipo escolha múltipla e obrigatória, conseguimos recolher 100% dos dados de 46 estudantes inquiridos. Como tal, compreende-se que o volume total de respostas obtidas ultrapassou o número da amostra, visto que tiveram a possibilidade de escolher mais do que uma opção. Importa, ainda, referir que, com base na bibliografia era essencial que uma questão fechada desta natureza contemplasse todas as possibilidades de resposta (Dias, 1994). Por isso, entre as opções de resposta, somou-se outras últimas duas “todas as opções acima” e “nenhuma, não tenho dificuldades”, assegurando, deste modo, todos os cenários possíveis.

Tabela 4: Resultados apurados na questão 11 “Quais dos seguintes desafios achas mais difícil ao analisar as estratégias pedagógicas humorísticas? Seleciona, com um X, as opções necessárias”.

Categorias/Opções	Resultados apurados (nº de respostas)
“Interpretar a estratégia pedagógica humorística”	10

“Identificar os elementos presentes na estratégia humorística”	6
“Desconstruir o recurso humorístico para construir o conhecimento histórico”	15
“Explicar o contexto histórico no qual se enquadra o recurso humorístico”	13
“Conseguir analisar as diferentes perspectivas visíveis numa fonte humorística”	17
“Conseguir separar o Humor da verdade histórica”	4
“Todas as opções acima”	1
“Nenhuma, não tenho dificuldades”	13

Fonte: Autoria própria.

Atentando na tabela 4, conseguimos verificar que as maiores dificuldades da nossa amostra residiam, sobretudo, na análise de diferentes perspectivas num recurso didático humorístico, com 17 respostas; na construção de conhecimento histórico por meio destas estratégias, com 15 respostas, bem como, na explicação do contexto histórico ilustrado pelas mesmas, com 13 respostas. Com menos peso, mas, igualmente, pertinente, observamos que a interpretação da estratégia humorística, com 10 referências; a identificação dos elementos que a constituem, com 6 indicações e a incapacidade de conseguirem separar o Humor da verdade histórica, com, apenas 4 dados eram, também, lacunas presentes na nossa amostra. Sem esquecer, ainda, o aluno que assumiu todas as dificuldades enumeradas. Dificuldades que, curiosamente, podemos relacionar com o próprio conceito de Literacia Visual, ou seja, conseguimos concluir, com base nos dados apurados, que os alunos da amostra padeciam de uma carência ao nível da Literacia Visual. Rentabilizando, uma vez mais, a vantagem de conseguirmos identificar os alunos – o que consideramos reforçar positivamente a nossa decisão de solicitar o nome dos inquiridos e justificar a utilidade da mesma – tornou-se possível atentar nas dificuldades e lacunas, para além da amostra no seu conjunto, em cada elemento/indivíduo, possibilitando-nos, desta forma, conduzir as nossas intervenções, atentando, também, na resolução destas especificidades individuais.

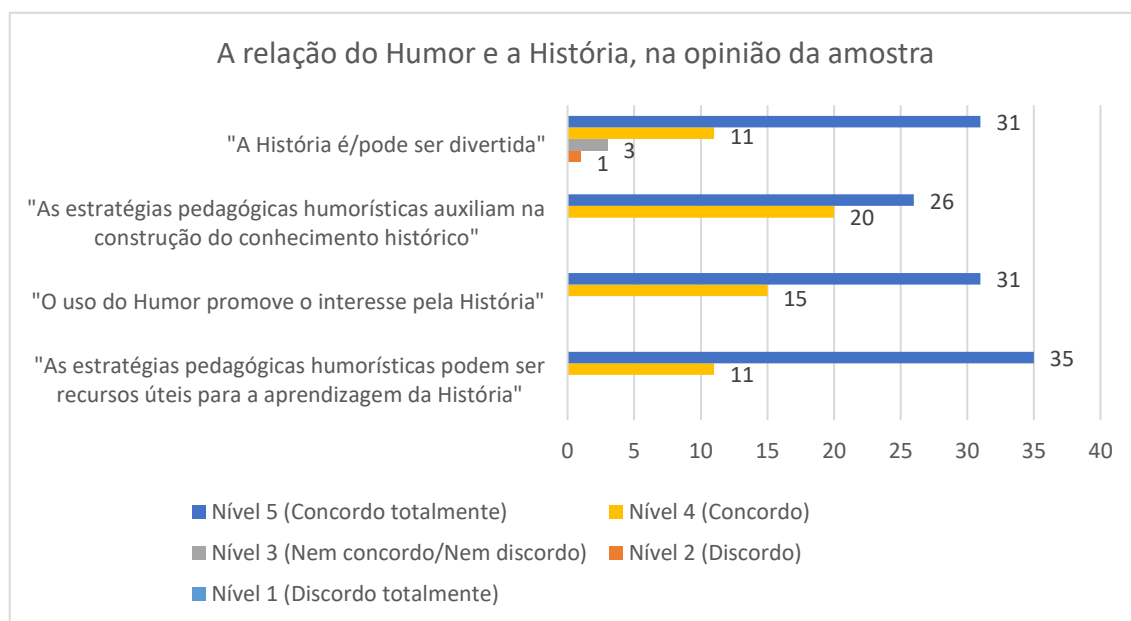
Assim, apesar de 13 inquiridos não terem apresentado quaisquer dificuldades, todos os demais fizeram-nos reconhecer que devíamos iniciar as nossas atividades pedagógicas, procurando colmatar estas lacunas identificadas. Como tal, a partir destes resultados, pensamos e idealizamos as intervenções que preconizamos, nomeadamente, as duas primeiras atividades, assim como a última, o epílogo da nossa PES e que o leitor terá a oportunidade de conhecer nos capítulos que se seguem. Será que conseguimos ultrapassar estes problemas? Aguarde...

Após termos inquirido os respondentes acerca das dimensões já explicitadas consideramos ser oportuno incluir uma questão com potencial para tornar inteligível a opinião e interesses dos alunos em relação a atividades que gostariam de ver realizadas em sala de aula. Com efeito, numa questão de resposta aberta e não obrigatória, solicitámos aos alunos que indicassem “12. Que atividades podem ser realizadas, em sala de aula, utilizando estratégias pedagógicas humorísticas? (sugere possíveis atividades que gostarias de fazer nas tuas aulas de História A)”. Dos 46 inquiridos, recolhemos um total de 31 respostas, ou seja, 67,39% dos alunos optaram por responder, mesmo esta questão não tendo um carácter obrigatório, o que, no nosso entendimento, revelou um certo entusiasmo e interesse por parte dos alunos para expressarem as suas ideias e sugestões sobre atividades que gostariam de concretizar. As respostas apuradas não divergiram significativamente, mostrando, antes pelo contrário, um certo consenso quanto às estratégias humorísticas sugeridas. Desde jogos didáticos, com um destaque especial pela frequência com que apareceram nos dados; filmes humorísticos e vídeos/*sketches* satíricos e engraçados “para incentivar os alunos, pois cativa a atenção” e “para analisar as perspetivas visíveis”; piadas, aplicando “o Humor verbalmente”; analisar memes “para identificarmos o seu contexto histórico”; desafios “desenvolvidos em prazos rápidos”; *roleplay* (debates); fazer dramatizações/teatro “usando o Humor para encenar a História”; utilização de uma “linguagem engraçada pela professora”; trabalhos de grupo interativos; *cartoons* e caricaturas e, ainda, a criação e apresentação de estratégias humorísticas. Estas foram todas as sugestões que atentamos nas respostas recolhidas. Sugestões que serviram de base para o desenho das seis intervenções aplicadas. Assim, respeitando o que

atentamos na bibliografia, procuramos elaborar atividades que, indo ao encontro dos interesses dos alunos, patentes nestas ideias sugeridas, facilitassem, por um lado a aprendizagem, assegurando uma maior criatividade e motivação e, ao mesmo tempo, por outro lado, colmatassem as dificuldades identificadas nas questões anteriores.

À parte do que analisamos, encaminhamo-nos, num terceiro e último momento do nosso inquérito por questionário, por um conjunto de três questões que procurassem averiguar importantes opiniões dos alunos quanto à relação do Humor com a disciplina de História, a partir de afirmações predefinidas; quanto ao seu conhecimento sobre o conceito de Literacia Visual, uma vez que, o seu desenvolvimento nos alunos tornou-se num dos objetivos da nossa investigação e para o qual identificamos na questão 11, profundas dificuldades e, por fim, num tom mais informativo, quanto à preferência dos alunos pelo tipo de trabalho (grupo ou individual), algo fundamental para conseguirmos definir em que moldes iríamos desenvolver as atividades. Assim sendo, começamos por requerer à nossa amostra que “13. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes informações”.

Gráfico 8: Resultados apurados na questão 13 “Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes informações”.



Fonte: Autoria própria.

Tratando-se de uma pergunta fechada e obrigatória conseguimos, uma vez mais, recolher 100% dos dados apurados, ou seja, todas as respostas dos 46 inquiridos. Solicitámos, como observável, aos alunos, uma opinião valorativa acerca de quatro afirmações que consideramos oportunas para percebermos como a amostra caracterizava a relação do Humor com a disciplina de História. Estas permitiram identificar as principais ideias que os estudantes tinham sobre como aprender História através do Humor, possibilitando-nos, assim, estabelecer as primeiras raízes para, complementando com os resultados que seriam apurados nas seis intervenções, conseguíssemos responder aos quatro objetivos de investigação elencados. Atentando nos dados obtidos, estes demonstraram-se, claramente, expressivos e condensados, mas, extremamente, positivos. Se, por um lado, vieram confirmar que, no conjunto dos inquiridos, a grande maioria, visivelmente, concordava que, de facto, as estratégias pedagógicas humorísticas auxiliam na construção do conhecimento histórico e que podem ser recursos úteis para a aprendizagem da História, por outro, vieram reforçar, expressivamente, que o uso do Humor promove um maior interesse pela História e que esta é/pode ser divertida. Mesmo assim, por mais que tenha passado despercebido, quatro alunos, no seu todo, afirmaram discordar ou, então, não discordando não concordar, somente, com a afirmação de que a História é/pode ser divertida, pelo que, estabelecemos, igualmente, como prioridade, transformar estas quatro respostas em níveis mais elevados da escala patente. Assim, procuramos por meio das atividades preparadas, demonstrar a estes alunos em específico, mas reforçar nos demais, que a História aliada a uma prática humorística constante e interessante em sala de aula consegue, pois, tornar a disciplina mais divertida e envolvente.

A esta questão, dirigimos o nosso inquérito por uma pergunta, na qual interrogamos os alunos “14. Sabes o que é Literacia Visual?”. Sendo este um conceito fundamental para a nossa investigação, o qual definimos como um dos objetivos a concretizar, ao promover o seu desenvolvimento junto dos alunos e, depois, de identificadas algumas consideráveis lacunas a este nível na questão 11, considerámos fundamental questioná-los sobre este tópico. Assim como as anteriores, recolhemos 100% das respostas que se distribuíram com uma discrepância notável entre 41 alunos

que responderam que “sim” (89,13%), contra, apenas, 5 alunos que assumiram que “não” (10,86%). Por outras palavras, a grande maioria da amostra afirmou conhecer este conceito de Literacia Visual. Contudo, num estreitamento da questão e com o objetivo de confirmarmos estes resultados e entendermos aquilo que eles definiam como Literacia Visual, pedimos aos 41 estudantes que selecionaram “sim” para “14.1. Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica o que é para ti, Literacia Visual”. Os resultados apurados vieram confirmar aquilo que temíamos. Por mais que parte circunstancial da amostra tenha demonstrado o seu conhecimento para com o conceito, a verdade é que, na realidade, os 41 elementos da amostra que responderam, igualmente, a esta questão, apresentaram, na sua maioria, algumas deficiências e ideias muito superficiais ou pouco claras quanto àquilo que julgavam conhecer por Literacia Visual, limitando esse conhecimento à interpretação de imagens ou vídeos; à simples explicação do recurso visual ou, erradamente, à análise de documentos, não especificando os documentos iconográficos. Na tabela 5, reunimos algumas respostas, mais comuns, que observamos e que ilustram, perfeitamente, essa carência de uma definição completa e bem fundamentada.

Tabela 5: Algumas respostas dos alunos à questão 14.1 sobre o conceito de Literacia Visual.

R1: “A Literacia Visual é saber olhar para um documento, seja ele texto ou imagens e explicá-lo de forma correta”
R2: “Ver algo como um vídeo ou um documento e saber interpretá-lo. Por exemplo, olhar para uma caricatura e saber interpretar do que se trata”
R3: “Interpretar tudo o que seja visual e saber retratar a História por detrás daquilo”
R4: “Interpretar algo através da visão e conseguir construir o conhecimento através do que foi interpretado”
R5: “A partir da imagem conseguirmos interpretar e dizer sobre o que a imagem representa na História”
R6: “É a arte de saber ler o que lhe é pedido, de modo a interpretar todas as perspetivas desse documento”

Fonte: Autoria própria.

Portanto, diante do panorama apresentado, direcionamos as nossas intervenções, começando, desde logo, por apostar em atividades que procurassem

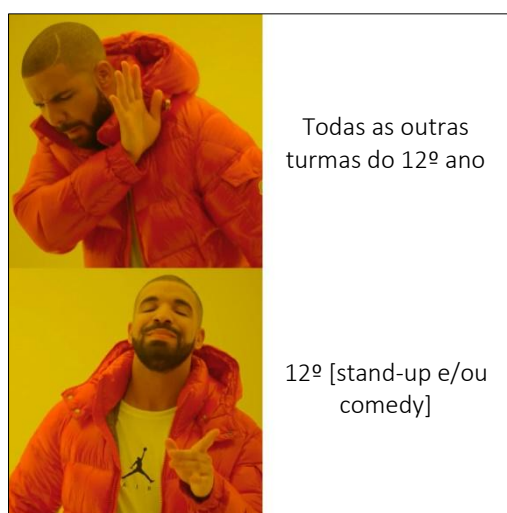
resolver os problemas observados e incutindo nos alunos a Literacia Visual necessária para compreenderem o mundo que os rodeava e que, como vimos, se encontrava patente, inclusive, nos próprios documentos normativos (PASEO e AE).

Assumindo-se, de certa forma, como um epílogo, ou seja, o encerramento do inquérito por questionário, a questão 15, mais informativa à semelhança das perguntas com que iniciamos o mesmo, procurava averiguar as preferências dos alunos pelo tipo de trabalho a desenvolver. Neste sentido, recolhemos, de igual forma, um total de 46 dados apurados, isto é, 100% dos inquiridos, que se debruçaram em 34 alunos que preferiram “trabalho em grupo”; 12 estudantes que selecionaram a opção “é indiferente, gosto de ambos” – opção que achamos pertinente por assegurar todos os cenários possíveis, como advertiu-nos Dias (1994) – não havendo quaisquer respostas na opção “trabalho individual”. Servimo-nos desta pergunta, apenas, para percebermos em que moldes iriam ser realizadas as atividades que envolvessem alguma forma de trabalho escrito. Assim, e assumindo que os 26,08% que se mostraram indiferentes não se importariam de as realizar em grupo, pensamos desenvolver, sempre que possível, as nossas intervenções nestes moldes, ou seja, trabalhos em grupo, respeitando, uma vez mais, os interesses da amostra. Corroborando esta análise, numa conversa com a orientadora-cooperante, foi nos informado que, com base na experiência de anos letivos anteriores, a totalidade dos alunos preferiam, de facto, a elaboração de trabalhos em conjunto, no entanto, advertiu-nos para a necessidade de, se assim o pretendêssemos, não organizarmos grupos compostos por mais do que 2 a 3 elementos, de modo a prevenirmos injustiças e possíveis problemas à posteriori. Algo que tivemos em consideração aquando do planeamento de cada uma das intervenções.

Não gostaríamos de terminar este subcapítulo sem antes descrevermos, rapidamente, um momento humorístico provocado pelo próprio inquérito. No final do mesmo, decidimos adaptar um meme e procedemos a uma pequena brincadeira junto de ambas as turmas. O meme, observável na figura 5, por mais que não tenha tido qualquer teor educativo, provocou, de certa forma, alguma piada e comentários por parte dos alunos, quer oralmente, dizendo “Oh *stora*, somos mesmo a melhor turma ou é graxa?”; “aposto que a professora fez o mesmo para a outra turma, vou lhes

perguntar!” ou, ainda, “ui conhece o meme do Drake? Que fixe”, quer de forma escrita, apontando junto do meme “amei, divou demais”, acompanhado de corações e troféus de melhor professora estagiária. A verdade é que por mais que tenha sido um momento simples e que, inclusive, não esperávamos que recebesse tantos comentários positivos – acreditávamos, pelo contrário, que lhes iria ser indiferente – acabou por gerar um bom ambiente em sala de aula, chamando-os a atenção para o que tínhamos feito e, ao mesmo tempo, contribuiu para um fortalecimento da relação professor-aluno. Regressando, novamente, a Ziz (1982), os memes de conhecimento geral, quando adaptados, podem contribuir para a atenção dos alunos e para uma aproximação dos mesmos para com os professores.

Figura 5: Meme adaptado, presente no final do inquérito por questionário.



Fonte: Autoria própria.

Posto isto e em modo de conclusão (finalmente!), os dados apurados pelo inquérito por questionário confirmaram o interesse dos alunos na possibilidade de experienciarem atividades assentes no Humor; confirmaram uma consciência por parte dos estudantes quanto ao contributo do Humor para a construção do conhecimento histórico e para a aprendizagem; confirmaram a falta de conhecimento quanto às estratégias pedagógicas humorísticas existentes e passíveis de serem aplicadas em sala de aula – conhecimento limitado, quase exclusivamente, ao Humor gráfico – mas,

também, um conhecimento genérico quanto à definição do conceito de Literacia Visual e profundas dificuldades no trabalho com recursos visuais e, possibilitaram, em contrapartida, a recolha de sugestões de possíveis atividades a serem realizadas em sala de aula, envolvendo o Humor e que foram tidas em conta na preparação das nossas estratégias pedagógico-didáticas e que, assim sendo, tal como veremos de seguida, se revestiram de extrema importância para este trabalho.

Assim, enquanto as duas intervenções-diagnóstico e a metodologia adotada serviram como pano de fundo deste espetáculo, os dados apurados por intermédio deste inquérito por questionário inicial sustentaram, pois, o nosso roteiro. Não deve, portanto, ser entendido como indissociável do que abordamos no capítulo anterior.

3.2. Enfim, o espetáculo: as Intervenções pedagógico-didáticas

Conhecido, portanto, o pano de fundo e esclarecida a base do roteiro sobre o qual assenta o nosso espetáculo, chegou a hora de apresentarmos a nossa criação. Recordando Ana Paula Cardoso (2014), esta constitui, pois, a primeira etapa: planificação, de uma investigação-ação. Atentando na tabela 6, sintetizamos, na mesma, todas as seis estratégias pedagógico-didáticas que empreendemos ao longo do ano letivo 2024/2025, bem como o período de realização.

Tabela 6: As intervenções pedagógico-didáticas realizadas no ano letivo 2024/2025.

Atividade	Período de realização
1ª Intervenção: “Desconstruir a Caricatura para construir a História”	10 de janeiro de 2025 (1º semestre)
2ª Intervenção: “Assim é outra História! – Debate de perspetivas”	23 e 24 de janeiro de 2025 (1º semestre)
3ª Intervenção: Aula “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”	12 e 13 de fevereiro de 2025 (2º semestre)

4ª Intervenção: Jogo “#Eusouomelhor!”	13 de março de 2025 (2º semestre)
5ª Intervenção: Dramatização “Adeus, até ao meu regresso!”	21, 25 e 26 de março de 2025 (2º semestre)
6ª Intervenção: Trabalho “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova <i>Era</i> ”	2 de maio a 1 de junho (2º semestre)

Fonte: Autoria própria.

Relembrando a questão-orientadora do nosso estudo, assente na verificação do contributo de uma prática humorística, dentro da sala de aula, para se promover e despertar um maior interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico e, ainda que ocupando um espaço secundário, o incremento da Literacia Visual dos alunos, por intermédio do Humor gráfico, importa esclarecer, uma vez mais que, os objetivos inicialmente delineados para dar resposta a esta questão nortearam o planeamento de todas estas atividades. Transformando a teoria em prática, o nosso projeto procurou, por um lado, servir uma lógica de desenvolvimento paulatino das competências ao nível da Literacia Visual da amostra estudada, para a qual se almejou que, no final do ano letivo, demonstrasse um maior domínio e autonomia, neste sentido. Compreende-se, como tal, a preparação de duas primeiras intervenções que tiveram como foco central o desenvolvimento da Literacia Visual, através de atividades que recorreram ao Humor gráfico, mas também a necessidade de uma última atividade – assente nos mesmos moldes e o culminar de todo este trabalho – para se verificar ou não os processos de evolução desta competência nos alunos. Por outro lado e na base de todas estas estratégias – visto ser este o nosso principal tema de estudo – empreendemos, sempre, uma prática e postura humorística, cultivando, em sala de aula, um ambiente divertido, envolvente e entusiasmante que garantisse uma maior aproximação na relação professor-aluno mas, e mais importante, que despertasse o interesse e a atenção dos alunos para com as aulas de História e as matérias lecionadas, facilitando não só a compreensão e a aprendizagem – mais leve e cativante – como também, aumentando os níveis de criatividade e motivação.

Dada a dimensão da nossa investigação, selecionamos, apenas estas seis estratégias que implementamos, pela sua relevância, pertinência, tempo envolvido e continuidade. Contudo, interessa esclarecer que encabeçamos outros trabalhos menores e momentos humorísticos mais específicos nas nossas aulas no decorrer do ano – portanto, encaminhamo-nos por um trabalho contínuo – que apesar de não se fazerem presentes neste relatório contribuíram, igualmente, para este estudo e para a percepção de que, sempre que o ambiente e o momento seja propício para tal, o uso do Humor na aula de História é um recurso, extremamente, valioso e fundamental para a aprendizagem e construção do conhecimento. Recordemos Wandersee (1982), quando sugere que a inclusão de, pelo menos, 5 minutos de Humor em todas as aulas pode contribuir, em dobro, para a produtividade dos alunos.

3.2.1. “Desconstruir a Caricatura para construir a História”: a 1ª intervenção

Depois de cerca de quatro meses de preparação, fruto de um investimento sistemático em sala de aula com a aplicação de pequenos momentos humorísticos que possibilitaram inserir os alunos no nosso tema de investigação, foi após a interrupção letiva do Natal que colocamos em prática a nossa primeira intervenção pedagógico-didática de maior dimensão e pertinência para este estudo. O dia 10 de janeiro de 2025 configurou-se, assim, como um marco no decurso do presente Relatório de Estágio, na medida em que coincidiu, portanto, com a data em que aplicamos a primeira estratégia “Desconstruir a Caricatura para construir a História”, na sequência de uma aula de 100 minutos, lecionada às duas turmas e que representou o culminar de um conjunto de quatro aulas nas quais ficámos responsáveis por abordar, junto dos alunos, todo o subdomínio “A degradação do ambiente internacional”, inserido, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, no domínio “Portugal e o mundo, da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional” (AE, 2018, p. 10).

Ansiosos por darmos início, de facto, às nossas intervenções didáticas, numa reunião com a orientadora-cooperante, após a realização do inquérito por questionário e antes da interrupção letiva – numa reunião na qual nos dedicamos à distribuição e organização de tarefas e das aulas seguintes a lecionarmos – arriscámos e aceitámos de

desafio de, pela primeira vez, desde o início da Prática de Ensino Supervisionada, ficarmos encarregues por trabalhar, com os estudantes, um subdomínio presente no manual de História A, por completo. Um subdomínio que, por sua vez, se debruçava e compreendia o período histórico marcado pela Guerra Civil Espanhola de 1936-1939 e, intrinsecamente ligada à mesma, o despoletar da Segunda Guerra Mundial, entre 1939-1945, assente, de modo mais específico, sobre uma clarificação dos antecedentes, da mundialização do conflito e, a somar, das suas consequências políticas, económicas e sociais.

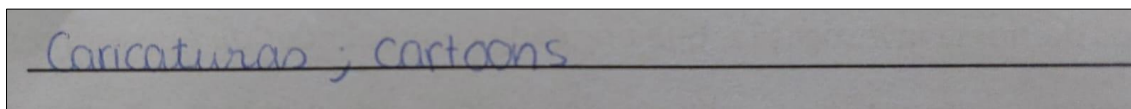
Tendo por base os dados que recolhemos com a aplicação do inquérito por questionário inicial, como tivemos a oportunidade de atentar, as maiores dificuldades dos alunos no que às estratégias pedagógicas humorísticas diz respeito, residiam, sobretudo, nos seus processos de análise, interpretação e explicação para a contextualização e construção do conhecimento histórico. Por outras palavras, os resultados que apuramos revelavam, com efeito, profundas lacunas e problemas ao nível da Literacia Visual dos estudantes. Assim, com o intuito de que os alunos conseguissem implementar as aprendizagens neste sentido, estabelecemos, como prioridade, iniciar a nossa primeira grande atividade, exatamente, nestes parâmetros, procurando experienciar e observar, na prática, essas dificuldades, devidamente, identificadas. Como tal, diante do cenário visível, a nossa questão era: de que modo poderíamos promover, num primeiro momento didático desta dimensão, o desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos, auxiliando, consequentemente, a construção do conhecimento?

Após muito refletirmos sobre as possibilidades, recorrendo, inclusive, a experiências que enunciamos no Enquadramento Teórico e a sugestões de diferentes autores que se debruçaram sobre o tema e, de avaliarmos os prós e contras a elas intrínsecas, decidimos, uma vez mais, apresentar e discutir algumas das hipóteses junto da orientadora-cooperante, numa outra reunião para esse efeito. Auxiliando-nos e sem desmerecer as propostas de atividades que lhe fizemos chegar para o cumprimento dos objetivos que procurávamos alcançar, a professora sugeriu-nos que déssemos início à aplicação das nossas ideias, seguindo uma lógica sequencial, partindo com a preparação

e realização de uma atividade “mais normal” e dentro dos moldes a que os alunos, até ao momento, estavam familiarizados. A acrescentar, não sendo necessariamente inovadora e criativa – como visávamos – que primasse, acima de tudo, num primeiro olhar, por nos permitir observar, na realidade, as deficiências da amostra a este nível, possibilitando-nos, assim, que em futuras atividades implementadas conseguíssemos verificar, como pretendido, processos de evolução consideráveis. Neste sentido, reconhecendo que, de facto, teríamos tempo e espaço suficiente para procedermos com a aplicação de estratégias humorísticas de outra natureza, diferentes, originais e fora da caixa, assentes, sempre, na promoção de uma maior motivação, criatividade e interesse dos alunos pelo que estavam a aprender, seguimos a sugestão proposta e recorremos ao Humor gráfico, mais concretamente, nesta intervenção, às caricaturas. E porquê? Porque, se por um lado já tínhamos verificado, quer num exemplar de manual de História A, quer nos dados patentes no inquérito, que se constituíam como recurso humorístico, constantemente, presente no manual e utilizado com maior frequência pela amostra nas aulas de História, por outro lado, já tínhamos observado, por meio da primeira intervenção-diagnóstico, o insucesso de uma atividade mais complexa, aplicada sem se ter verificado, na prática, as dificuldades da amostra, mas também, através da segunda intervenção-diagnóstico, que estratégias desta natureza, quando usadas e adaptadas, devidamente, ao contexto da aula, poderiam chamar a atenção e, de certa forma, despertar o interesse dos alunos. Tendo isto em mente, a presente atividade foi pensada e planeada em moldes que eram, pois, do seu conhecimento.

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, se dúvidas e incertezas existiam quanto ao facto de optarmos por não arriscar, para já, e, em contrapartida, encaminharmo-nos por um caminho que, embora, igualmente, pertinente e didático, nos era conhecido e seguro, a resposta a estas indecisões, chegou-nos, uma vez mais, por intermédio da nossa fonte de informação primordial, o inquérito aplicado às duas turmas. Aí, nas respostas fornecidas pela amostra à questão 12, encontramos algumas menções à utilização, em sala de aula, de caricaturas, referidas pelos alunos como atividades humorísticas que gostariam de realizar nas aulas de História, como patente na figura 6.

Figura 6: Exemplo de sugestão de estratégia humorística, proposta por um aluno da turma “stand-up”.



Fonte: Autoria própria.

Assim, aliando os interesses da amostra ao nosso objetivo de capacitar os alunos para uma Literacia Visual essencial, idealizamos e elaboramos a primeira atividade que consistiu numa ficha de trabalho¹⁰⁷, concretizada, assim como previsto no plano de aula, na segunda parte de uma aula de 100 minutos¹⁰⁸ (neste caso, pensada para os últimos 60 minutos), depois de já nos termos debruçado sobre os antecedentes da Segunda Guerra Mundial, depois de termos dado nota das alianças formadas que definiram os dois lados do conflito mundial, depois de termos observado as três fases da guerra e os principais momentos que marcaram cada uma e de termos explicado as consequências políticas, sociais e económicas que resultaram do mesmo, dando origem a uma nova ordem mundial. Chegados a este momento, os alunos tinham já adquirido o conhecimento histórico necessário para procederem à realização da atividade, que serviu, neste efeito, como auxílio e consolidação da temática lecionada.

Posto isto, iniciamos a preparação da intervenção com a organização de ambas as turmas em grupos de trabalho de dois elementos, previamente definidos por nós, respeitando, mais uma vez, os interesses da amostra patentes na questão 14 do inquérito e, ao mesmo tempo, seguindo o conselho da orientadora-cooperante quanto à sua divisão em grupos pequenos. Além disso, como forma de incentivarmos o sucesso do trabalho cooperativo, procuramos assegurar que em cada grupo existia um aluno com menos dificuldades capaz de orientar e auxiliar o colega, com menos capacidades, na resolução das questões colocadas. Explicado o processo e em que consistia a atividade, os alunos, ordenadamente, juntaram-se ao seu devido grupo (neste caso, ao

¹⁰⁷ Dada a extensão da ficha de trabalho, veja-se anexo 4.

¹⁰⁸ Importa relembrar que a atividade foi realizada no final de uma sequência de quatro aulas incidentes no subdomínio aclarado no início deste ponto, sendo que as duas primeiras se debruçaram na Guerra Civil Espanhola e, as duas últimas, na Segunda Guerra Mundial, tendo-se inserido a ficha de trabalho na segunda aula desta segunda temática.

colega de trabalho). A cada grupo de trabalho foi entregue a ficha impressa, a qual deveria ser respondida numa folha do caderno de um dos elementos – mas se ambos assim o preferissem, podiam escrever, em conjunto, as respostas nos seus cadernos – que, por sua vez, deveria ser identificada com os nomes dos alunos e turma e, entregue no final da aula à professora. Por considerarmos que ambas as turmas possuíam um nível de maturidade e comportamento exemplares, com algumas exceções, proporcionámos e permitimos, desde início, um ambiente em que os grupos pudessem comunicar e discutir ideias, conjugando as informações recolhidas com o conhecimento adquirido, tanto na aula anterior como na primeira parte da mesma. Mas, então, em que é que consistiu a ficha de trabalho?

Organizada em três grandes perguntas, subdivididas, estas encontravam-se, intrinsecamente, ligadas aos três principais pontos da matéria lecionada: as razões que levaram à eclosão do conflito; a Europa nas vésperas da Segunda Guerra Mundial e a política de alianças entre os países que se envolveram ao longo das três fases da guerra. Todavia, para conseguirem responder a cada uma das perguntas definidas tinham de retirar a informação a partir da análise e interpretação de todos os documentos apresentados, que se cingiam, para o efeito, aos recursos visuais humorísticos já mencionados, as caricaturas, que selecionamos a partir de uma pesquisa bem fundamentada, não nos limitando ao que era sugerido pelo manual. Contudo, a ficha de trabalho conseguia-se distinguir daquilo a que estavam habituados a realizar, visto que, e contrariando, uma vez mais o que surgia no manual – como verificamos no subcapítulo 3.1 da parte I – os documentos iconográficos humorísticos não se apresentavam como mero complemento/acompanhamento de um documento escrito, mas, antes pelo contrário, exigiam dos alunos uma análise e interpretação, única e exclusivamente, com base nas informações que conseguiam recolher das caricaturas para poderem, de facto, responder ao que lhes era pedido. Com isto, procurávamos, portanto, por intermédio do Humor gráfico, verificar, mas também promover o nível de Literacia Visual dos nossos alunos.

Antes de concluirmos a nossa argumentação e descrição da primeira atividade planeada, a este momento de trabalho mais prático, antecederam outros momentos

humorísticos menores. Prevendo que a intervenção, sendo uma ficha de trabalho normal e pouco original – mas necessária para o que pretendíamos – não se revelasse uma atividade, por si só, que pudesse cativar e envolver os alunos, pensamos a restante aula que a precedeu, com vista a prepará-los para a mesma, implementando pequenas estratégias humorísticas que fossem despertando a curiosidade e o envolvimento. Desde logo, gostaríamos de destacar a utilização de animações no próprio *Powerpoint* da apresentação da aula – que tomamos como base a experiência de Campos (2017) – mais concretamente, o primeiro *slide*, onde, diante de um momento de silêncio e provocando um efeito de surpresa, colocamos uma bomba, em movimento, acompanhada de um barulho de explosão, fazendo alusão ao início do conflito que iriam aprender e, por sua vez, ao início da própria aula, como visível na figura 7.

Figura 7: Primeiro *Slide* do *Powerpoint* projetado na aula, com a bomba (e consequente, explosão).



Fonte: Autoria própria.

Enquanto complemento, gostaríamos de referir uma outra estratégia humorística, inserida aquando da explicação das fases do conflito e de todas as movimentações na guerra, que se demarcou das demais pela sua utilidade, pertinência e reações provocadas e, que o leitor terá a oportunidade de conhecer no capítulo 4. Esta consistia num mapa interativo da Europa em que, consoante se avançava no mesmo, barulhos e animações – de explosões e dos tanques de guerra; de soldados e de disparos

– se faziam ver e ouvir, alusivos aos avanços e retrocessos dos países envolvidos, no decorrer do conflito.

À parte do referido, a atividade “Desconstruir a Caricatura para construir a História” foi aproveitada como forma de preparação para um momento de avaliação sobre a mesma temática, o último teste de avaliação do primeiro semestre – que teve lugar no final da semana seguinte – sendo que a prestação dos alunos na sua elaboração foi, igualmente, inserida nos parâmetros de avaliação da participação e do trabalho desenvolvido em sala de aula. Por este motivo, consideramos oportuno, numa aula seguinte, procedermos à correção da ficha em conjunto com os alunos, recorrendo a uma ficha modelo de um grupo de trabalho que se destacou (*Spoiler*: minimamente dos demais...) e que observamos aquando de uma primeira correção que realizamos individualmente, tendo sido as respostas analisadas e reconstruídas, complementando-se as mesmas e/ou procedendo-se às devidas correções, que os alunos tomaram o cuidado de registar. Em relação à adesão à atividade, apesar da sua utilidade e importância enquanto momento de consolidação da temática abordada, quatro alunos (dois estudantes de cada turma da amostra) não concretizaram a mesma por não se terem feito presentes na aula, pelo que conseguimos recolher 21 fichas de trabalho – correspondendo a 42 alunos do total da amostra (91,30%). No entanto, será que os alunos gostaram desta primeira intervenção? E o Humor funcionou? É o que veremos.

3.2.2. “Assim é outra História! – Debate de perspetivas”: a 2ª intervenção

Diante dos resultados apurados e observados na primeira intervenção, ficamos com a certeza de que era necessário encaminharmo-nos por um trabalho contínuo neste sentido e, uma vez mais, investirmos no desenvolvimento da Literacia Visual da nossa amostra. Assim, cientes de que a primeira atividade tinha servido para, na prática, verificarmos, sobretudo, as dificuldades e lacunas dos alunos a este nível, as quais se encontravam patenteadas no inquérito por questionário, considerámos oportuno aplicar, num curto intervalo de tempo e antes de se dar por encerrado o primeiro semestre, uma segunda intervenção, intitulada “Assim é outra História! – debate de

perspetivas”, que ocupou duas diferentes aulas, nos dias 23 e 24 de janeiro, contabilizando 150 minutos na sua totalidade, em ambas as turmas.

Apostando num processo crescente e paulatino em atividades cada vez mais diferentes do comum e divertidas, voltamos a recorrer à caricatura e ao *cartoon*, respeitando, novamente, as sugestões dos alunos, mas empregando a intervenção de uma forma dissemelhante do que, comumente, estavam familiarizados a realizar nas aulas de História. Apesar de, enquanto docentes, termos consciência de que não se distanciava de um simples momento didático normal e conhecido, acreditamos, no entanto, que para a amostra se revelaria uma atividade, digamos, um pouco fora da caixa. Acontece que, para conseguirmos perceber os seus propósitos e o processo de organização e concretização, necessitamos de apresentar o conjunto da atividade em dois momentos distintos, mas complementares, esclarecendo que a segunda parte não pode ser vista e compreendida, sem a explicação da primeira.

Assim sendo, a presente intervenção teve lugar na sequência de uma primeira aula mais teórica de 50 minutos incidente, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, sobre o domínio “Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, sobre o subdomínio “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico” (AE, 2018, p. 11) e sobre, mais especificamente, a “questão alemã”, após a Segunda Guerra Mundial, que se tornou o símbolo máximo da discordância entre soviéticos e ocidentais, os dois blocos antagonistas da Guerra Fria. Uma aula na qual nos debruçamos sobre a situação da Alemanha, com a sua divisão em quatro setores; sobre a questão de Berlim que se viu, igualmente, dividida nos mesmos moldes referidos; sobre o antes, durante e após o bloqueio a Berlim Ocidental – para o qual, recorreremos, inclusive, a uma pequena análise e interpretação oral de um cartaz satírico que ridicularizava a postura de Estaline perante o episódio da ponte aérea – sobre a divisão entre a República Federal da Alemanha e a República Democrática Alemã e, ainda, sobre a construção do Muro de Berlim, a imagem por excelência da Guerra Fria. Portanto, uma aula que procurou garantir aos alunos o conhecimento histórico necessário para a concretização da atividade planeada, que serviu, uma vez mais, como consolidação da matéria lecionada.

Acontece que, dada a extensão e pertinência daquilo que procuramos abordar, o plano de aula que havíamos planeado para, apenas, 50 minutos, como esclarecido, prolongou-se para o início de uma aula seguinte de 100 minutos, na qual começamos, como sempre, por rever, junto dos alunos, o que tínhamos explicado e, na qual terminamos os conteúdos preparados para esta temática. Tudo concluído e inseridos os estudantes, devidamente, no tema, procedemos à explicação da atividade que iriam realizar, uma vez mais, em grupos de trabalho. Mas em que é que consistiu?

Ouvida a opinião da orientadora-cooperante e, seguindo os mesmos moldes que a atividade anterior, a segunda intervenção assentou numa nova ficha de trabalho¹⁰⁹, composta por apenas uma questão de desenvolvimento, para a qual, os alunos, com base nos conhecimentos adquiridos e no contexto histórico que culminou na construção do Muro de Berlim em agosto de 1961, deveriam conseguir analisar as perspetivas quer da Alemanha Oriental (RDA) quer da Alemanha Ocidental (RFA), perante o acontecimento. Todavia, para conseguirem responder, devidamente, à mesma teriam de fundamentar a sua resposta com base nos dois recursos visuais humorísticos presentes: uma caricatura alusiva ao muro de Berlim na visão da RDA e, por seu turno, um *cartoon* que retratava a visão da RFA. Por outras palavras, pedimos que não só apresentassem o contexto histórico que tinha levado à sua construção, como também, conseguissem identificar os elementos presentes em cada documento iconográfico humorístico, interpretando e explicando a visão que cada lado pretendia transmitir acerca do outro, por meio da ironia e da ridicularização.

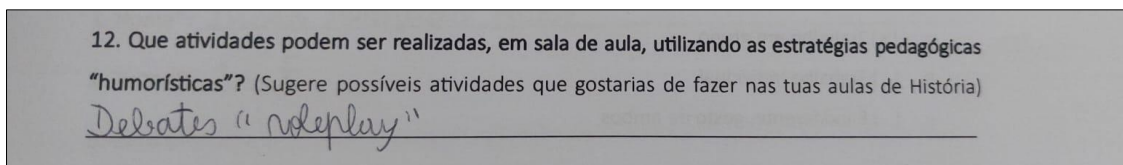
Quando idealizada, esta estratégia tinha como principal objetivo que os alunos conseguissem, novamente, implementar as aprendizagens desenvolvidas ao nível da Literacia Visual através do Humor gráfico, mas reconhecendo o seu potencial enquanto estratégia de aprendizagem promotora, igualmente, da multiperspetiva, na medida em que permitia que os alunos compreendessem que existiam (e existem), sempre, dois

¹⁰⁹ Dada a extensão da ficha de trabalho, veja-se anexo 5. Aproveitamos, também, para referir que, no final da ficha, decidimos colocar um meme e uma legenda satírica de Churchill que, adiantamos, provocou reações inesperadas – mais uma vez, aproveitamos, sempre que possível, para inserir alguma estratégia humorística para conseguir a atenção dos alunos. No entanto, aguardemos pelo capítulo 4 para uma melhor explicação desse momento.

lados da mesma História, e os relacionassem através da análise e interpretação do significado e da perspetiva visível nos dois recursos visuais humorísticos propostos (em bom português, *procuramos juntar o útil ao agradável*). Descritos os aspetos materiais e os objetivos, a segunda intervenção teve, portanto, início com a organização das turmas em grupos de trabalho, novamente, de dois elementos, pelos motivos já explicados e nos mesmos moldes, procedendo-se, em sequência, à entrega da ficha de trabalho em formato papel, a qual deveria ser respondida numa folha do caderno e, depois, devidamente, identificada e entregue à professora no final dos 20 minutos propostos para a sua concretização. E porquê? Porque concluída a primeira parte da atividade, necessitávamos de tempo suficiente para a realização da segunda, complementar.

Conscientes das falhas da primeira intervenção, nomeadamente (*spoiler!!*), por no seu conjunto não ter proporcionado o riso, nem incentivado e motivado os alunos, como, de certa forma, esperávamos, percebemos que devíamos pensar num momento humorístico que, aliado à concretização de uma ficha de trabalho – nada de novo aos olhos dos alunos, mas necessária para promovermos a Literacia Visual – garantisse, de facto, o sucesso pretendido, contrariando o cenário que atentamos na estratégia anterior. Isto é, que se primasse por proporcionar a consolidação dos conhecimentos adquiridos de uma forma mais divertida e engraçada, reforçando e servindo como complemento do que tinham realizado na primeira parte. Aquando da sua planificação e com vista a alcançarmos os objetivos pretendidos, voltamos a recorrer a uma pesquisa pela bibliografia e pelos autores que se debruçaram sobre as possibilidades didáticas envolvendo o Humor e que fossem ao encontro do que planeávamos. Foi, novamente, em Morrison (2008) que nos deparamos com a proposta de “*Roleplay*”, em forma de debate aliado ao improviso. Curiosamente, enquanto analisávamos o inquérito por questionário inicial, verificamos, como sugestões, exatamente uma proposta que ia ao encontro deste tipo de estratégia humorística, tal como observável na figura 8.

Figura 8: Exemplo de proposta de atividade humorística de um aluno da turma “stand-up”.



Fonte: Autoria própria.

Assim, com base na bibliografia e indo ao encontro dos interesses dos alunos e do nosso tema, pensamos para o segundo momento da atividade didática, a realização de um debate humorístico. Neste sentido, após a conclusão da ficha de trabalho e antes de procederem à sua entrega, na fase final da aula, ambas as turmas foram, novamente, divididas em duas partes, de igual forma – sendo um lado a RFA e o outro a RDA – e explicamos o que iriam elaborar: com base nos conhecimentos adquiridos e, podendo recorrer àquilo que tinham respondido na questão da ficha de trabalho, deveriam, em 7 minutos – pouco tempo, para gerar uma maior pressão, tornando-a mais interessante – juntar-se aos restantes elementos, colocando-se como residentes dos respetivos lados do muro e, reunir as informações que considerassem necessárias para defenderem a sua posição e justificarem o motivo pelo qual eram o melhor lado, num mundo dividido e em plena Guerra Fria. Todavia e como ponto central desta segunda parte, deveriam recorrer à piada, através da ironia e do sarcasmo, para apresentar a sua defesa, denegrindo e ridicularizando o lado inimigo. A acrescentar e para tornar a atividade, um pouco mais inesperada, os alunos só tiveram conhecimento de que iriam realizar este debate no exato momento em que concluíram a ficha de trabalho e em que, para todos os efeitos, acreditavam estar terminada a atividade que havíamos preparado. Assim, por mais que, para nós, não tenha sido um momento improvisado – inclusive, tomando como exemplo a experiência de Duarte (2017) fizemos uso de um vestuário próprio para um debate (*spoiler*: no início da aula, os alunos questionaram o motivo pelo qual estávamos vestidos de um modo mais clássico, o que lhes despertou a atenção para o que poderíamos, eventualmente, realizar na aula) – procuramos, recorrendo ao elemento surpresa, gerar um momento humorístico improvisado, por parte dos alunos. A acrescentar, para os inserir no contexto do debate, tentamos criar um ambiente

propício para tal, colocando um *slide* do *Powerpoint* de fundo relacionado com o mesmo e acompanhado do efeito sonoro de um sino, em movimento, típico do início de um combate de boxe, fazendo alusão ao início do debate, como observável na figura 9.

Figura 9: Slide projetado na aula no momento do debate humorístico (com o sino de combate).



Fonte: Autoria própria.

Embora não tenha contabilizado para um momento de avaliação sumativa independente, esta atividade decorreu como planificado e inseriu-se dentro dos parâmetros de avaliação do desempenho e participação em sala de aula. Ademais e em virtude de ter sido realizado oralmente e numa fase final da aula, a prestação dos alunos no debate humorístico inserido foi avaliada através da qualidade criativa, mas pertinente e, com base no conhecimento histórico da intervenção e da capacidade de argumentação, de defesa e fundamentação histórica de cada um dos lados. Os alunos que intervieram, por sua vez, foram devidamente valorizados. Ao contrário da intervenção anterior, todos os alunos da amostra se fizeram presentes, contribuindo para a concretização de 23 fichas de trabalho que recolhemos (100%), mas também, para uma troca de ideias interessante e, no nosso entendimento, divertida, cujos resultados discutiremos no capítulo seguinte.

3.2.3. “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”: a 3ª intervenção

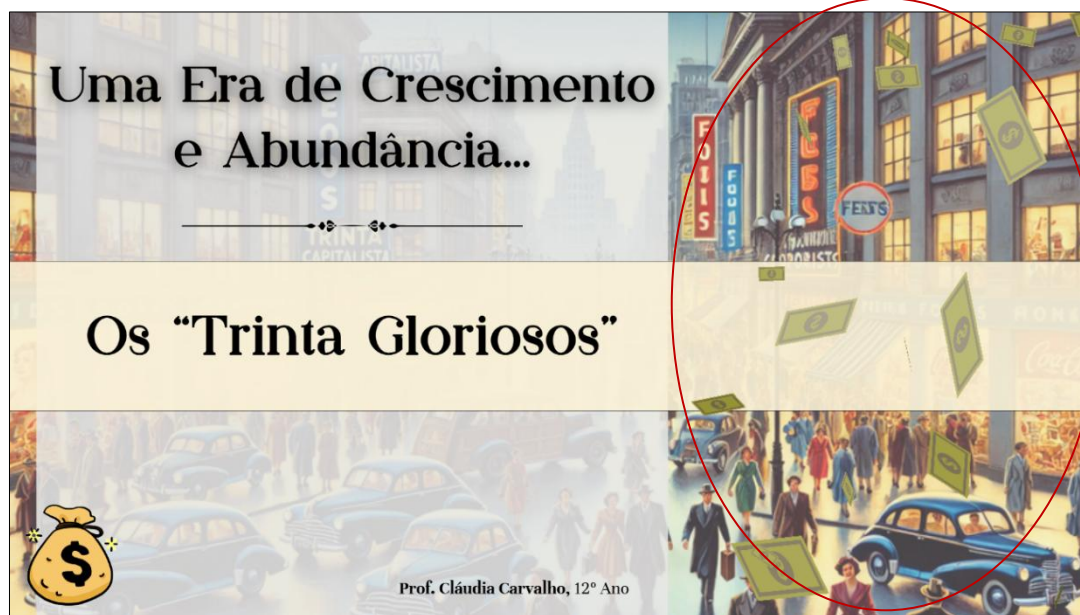
De regresso à aulas com o início do segundo semestre e, depois de muito refletirmos acerca de outras possibilidades humorísticas que poderíamos empreender e que outros caminhos poderíamos seguir, colocando um pouco de parte – mas sem nunca esquecermos¹¹⁰ – a utilização de Humor gráfico e a consequente concretização de atividades em torno do desenvolvimento de uma Literacia Visual dos estudantes, começamos a planificação e preparação da nossa terceira intervenção “Humor + Criatividade X Sala de aula =”, aplicada no dia 12 de fevereiro, numa aula de 100 minutos, tendo sido concluída na aula seguinte. Todavia e ao contrário do que se sucedeu nas duas atividades anteriores, esta, por motivos de incompatibilidade de horário e pela impossibilidade de ser realizada pela turma “comedy” numa aula posterior, foi, somente, aplicada à turma “stand-up”, pelo que só conseguimos recolher os dados de 20 alunos do total de 46 elementos da amostra (43,47%).

Tratando-se, também, de uma aula em que a turma se debruçou sobre o domínio “Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, sobre o subdomínio “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico” (AE, 2018, p. 11) e, mais concretamente, sobre a evolução da economia capitalista, após a Segunda Guerra Mundial e a Sociedade de Consumo que caracterizaram o período dos “Trinta Gloriosos”, a aula, do início ao fim, foi pensada com o objetivo de responder a uma única questão: de que forma conseguiríamos rentabilizar, ao máximo, a prática humorística numa aula? Não descredibilizando o trabalho que tinha sido feito, até ao momento, esta foi, pois, uma aula que se demarcou das demais por termos recorrido a diferentes estratégias humorísticas, algo possível, no nosso entendimento, dada a temática sobre a qual incidiu. Uma temática, por si só, menos exigente, mais leve e de fácil compreensão e, uma temática que, como tal, nos possibilitava recorrer a um conjunto variado de recursos didáticos para a sua leção.

¹¹⁰ Apesar de tanto na presente atividade, como nas duas seguintes o foco não ter sido a Literacia Visual, não deixamos de, sempre que possível, nas demais aulas lecionadas ao longo do restante ano letivo, fazermos uso, por pouco que fosse, de alguma estratégia visual humorística, desde caricaturas, *cartoons*, imagens satíricas, memes (*spoiler!*: irá ouvir falar dos mesmos no inquérito por questionário final. Aguarde), com vista a assegurar uma potencial evolução.

Com efeito, depois de discutidas as nossas ideias com a orientadora-cooperante e definidas, em sequência, as estratégias que gostaríamos de implementar, de modo a tornar a temática mais interessante, envolvente e que despertasse, desde cedo, a atenção dos intervenientes, demos início à aula recorrendo, de imediato, a um momento humorístico. Ao contrário do que, normalmente, acontecia, quando os alunos entraram na sala, optámos por não abrir o *Powerpoint* da apresentação – o que estranhou os alunos, uma vez que estavam habituados a entrar na sala e a verificar no quadro interativo que tema iriam abordar na mesma – e esperamos que, ordenadamente, todos se sentassem em silêncio. Após o momento de recapitulação da aula anterior, por meio de uma atividade interativa, através da aplicação *Mentimeter*, que se destacou, também, por ter sido uma novidade entre os alunos, prosseguimos com a aula abrindo, finalmente, a apresentação que, como pretendido, veio interromper um momento de silêncio e de distração – visto que os alunos aguardavam que tratássemos das questões técnicas – através do elemento surpresa, despoletado com a visualização de dezenas de notas e moedas a cair enquanto, de fundo, se podia ouvir a música “Money, Money, Money” do grupo musical ABBA, como observável na figura 10 – uma estratégia que definimos com base em autores como Burgess (2000) e Berk (2002) que, como vimos, sublinharam a capacidade da música para induzir emoções positivas, cativar, divertir e despertar a atenção e, criar um bom ambiente na aula, indo ao encontro, assim, do que queríamos. Por intermédio deste momento humorístico inicial, pretendíamos, também, que, rapidamente, percebessem que temática iriam abordar, uma vez que a animação das notas em conjunto com a música colocada aludia à prosperidade económica dos “Trinta Gloriosos” e, portanto, àquilo que iriam aprender.

Figura 10: Primeiro *Slide* projetado na apresentação, em *Powerpoint*, da aula.



Fonte: autoria própria.

Concretizado este momento e aproveitando o sucesso conseguido – e que será apresentado no capítulo 4 – encaminhamo-nos, imediatamente, por uma outra estratégia humorística, como motivação da aula. Com recurso à Inteligência Artificial, pensamos e criamos duas imagens: uma da sociedade dos “Trinta Gloriosos” e uma da sociedade atual, respetivamente, onde pedimos aos alunos que descrevessem, identificassem e relacionassem aquilo que estavam a observar, numa discussão Passado vs Presente – ainda que com menos peso do que as anteriores, atentamos na promoção, neste caso oralmente, da Literacia Visual. Acontece que, e aplicando o Humor, procedemos à transição da primeira imagem para a segunda, recorrendo a um meme, em vídeo, que lhes era conhecido e que intitulamos de “cartada final”. Este consistia num momento que viralizou no meio futebolístico, quando num jogo entre *youtubers* e *streamers*, um jogador, diante de um cartão amarelo por parte do árbitro, mostrou a carta “reverse” do jogo UNO. Ora, aproveitando-nos desse momento enquanto estratégia didática, procuramos, como objetivo, que percebessem que sociedade atual “continuava igual” e entendessem, inclusive, que as suas raízes se encontravam na sociedade dos “Trinta Gloriosos”, que iríamos abordar. Para um melhor entendimento, observe-se a figura 11.

Figura 11: Slides dedicados ao momento humorístico da motivação, intitulado a “Cartada final”.



Fonte: autoria própria.

Após a execução desta estratégia e, devidamente, inseridos e envolvidos pelo que tínhamos proporcionado, como expectável, prosseguimos com a aula regressando à utilização de recursos didáticos comuns, variando entre a leitura de documentos escritos e a análise de outros documentos iconográficos, debruçando-nos sobre a evolução da prosperidade económica, patente no desenvolvimento de importantes setores; sobre o crescimento demográfico com o “baby-boom” e o aumento da população ativa e sobre as características da Sociedade de Consumo. Ora, foi neste momento, depois de já termos apresentado a segunda questão-orientadora, que decidimos, uma vez mais, implementar um novo momento humorístico. Sabendo, a partir dos dados que aferimos no inquérito por questionário, que, raramente, o tinham utilizado nas aulas de História e que, inclusive, tinham sugerido como atividade que gostariam de realizar em sala de aula, consideramos oportuno e interessante recorrer, pela primeira vez, a um *sketch* humorístico norte-americano, com o título “I Love Lucy”, exibido nos anos 50 e observável na figura 12. Assente na piada, por meio da ironia e do sarcasmo, o excerto ridicularizava e expunha os problemas da Sociedade de Consumo, uma sociedade supérflua e marcada pelo consumismo exagerado, mas também, pela difusão dos meios de comunicação e publicidade, que impulsionavam esse mesmo consumismo. Por sua vez, a partir da sua visualização, esperávamos que os alunos caracterizassem a Sociedade de Consumo, identificassem o papel da publicidade e refletissem acerca da crítica patente no *sketch* – pontos que se fizeram acompanhar no quadro, como apoio – servindo, deste modo, como consolidação dos conhecimentos adquiridos na primeira parte da aula sobre a temática.

Figura 12: *Slide* apresentado para a visualização do *sketch* humorístico “I Love Lucy”.



Fonte: autoria própria.

Se o leitor pensa que terminamos, podemos adiantar que está, completamente, enganado. Entendido como o epílogo da aula, uma aula que, como descrevemos até então, bem fundamentada e onde o conhecimento histórico foi construído com recurso a uma variedade de estratégias humorísticas, decidimos aplicar a última atividade que deu nome ao título do presente ponto, “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”. Pensada para ser aplicada no momento final da aula planificada e consolidada a temática dos “Trinta Gloriosos”, a atividade, centrou-se no aluno enquanto construtor de conhecimento, numa tentativa de promover e estimular a sua criatividade. Com efeito, os estudantes, colocando-se na personagem de publicitários para o período estudado e, conhecendo o papel que a publicidade e técnicas de marketing exerceram para a consolidação de uma sociedade consumista, deveriam, na 1ª parte, apresentar a sua marca e, com um toque de Humor e piada criar, na 2ª parte, o *slogan* de um produto que gostariam de colocar à venda, podendo recorrer ao desenho, símbolos ou frases chamativas. Tendo como única regra a presença da criatividade e originalidade, os alunos, por sua vez, numa apresentação oral, depois de concluída a atividade, teriam de nos convencer a comprar o produto, apresentando-o. Portanto, intentamos numa atividade que procurou ir ao encontro das sugestões de Lundberg e Thurston (2002), quanto à realização de tarefas excêntricas e divertidas, para incentivar a criatividade.

Todavia, ao contrário da restante aula que decorreu como planificado, devido ao tempo escasso, não se tornou possível procedermos à realização da atividade no momento planeado para tal, pelo que, e reconhecendo os riscos de se enviar uma tarefa desta natureza como TPC, encaminhamos a sua concretização para a aula seguinte¹¹¹. Com efeito, no final da presente aula, procedemos à apresentação e explicação, junto dos alunos, dos moldes da atividade que iriam, depois, realizar. Assim, na aula seguinte, demos início à mesma com a entrega de um guião de trabalho¹¹², a cada aluno – trabalho individual – no qual, devidamente, elaboraram e criaram o que lhes foi pedido. Concluída a primeira parte, procedeu-se, sucessivamente, à apresentação oral dos trabalhos à frente da sala e, por conseguinte, à sua entrega no final da mesma.

Apesar de, assim como a anterior, não ter sido contabilizada para uma avaliação sumativa independente, esta atividade, em específico, inseriu-se nos parâmetros de avaliação do desempenho e participação nas tarefas propostas em sala de aula pelos docentes. Ademais, foram apresentados e recolhidos todos os 20 trabalhos (100%) – lembrando que foi aplicado, somente, aos 20 alunos da turma “stand-up” – e os alunos, devidamente, avaliados, para os efeitos deste Relatório de Estágio, quanto ao Humor, originalidade e criatividade, tendo por base os critérios do modelo de Besemer e Treffinger (1981 *cit.* Nogueira & Baía, 2006), que serão ilustrados no capítulo adiante. No guião, abrimos, ainda, um espaço para que os alunos avaliassem, de 1 a 5, não só o trabalho que desenvolveram, como também, a própria atividade que criamos, numa tentativa de recebermos o seu *feedback* e de percebermos o sucesso, ou não, da mesma.

3.2.4. “#Eusouomelhor!”: a 4ª intervenção

Não obstante o facto das três intervenções anteriores se terem inserido, devidamente, em momentos específicos de cada aula, enquadrando-se nos parâmetros definidos, gostaríamos de esclarecer que, à semelhança do que, normalmente, acontece com os restantes recursos didáticos, procuramos aplicar as estratégias humorísticas de

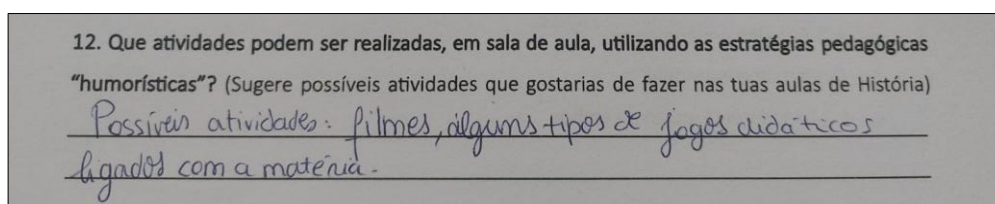
¹¹¹ Ao contrário da turma “comedy”, com a turma “stand-up” foi possível continuar esta atividade no dia seguinte.

¹¹² Dada a extensão do guião de trabalho, veja-se anexo 6.

forma consciente e regrada, ou seja, meramente em momentos que consideramos que, efetivamente, poderiam contribuir e auxiliar a construção do conhecimento histórico. Acresce, também, o facto de que tivemos, sempre, em consideração a adversão patenteada por Guitart (2008) quanto à utilização do Humor de forma moderada, não tendo sido, pois, o nosso objetivo transformar a sala de aula num espetáculo de *stand-up* e, por sua vez, a figura do professor num humorista, cuja finalidade seria a diversão. Portanto, no empreendimento das nossas atividades, tomamos o cuidado de utilizar o Humor na quantidade e dose certa. Ora, à vista disso, ratifica-o a nossa quarta intervenção “#Eusouomelhor!”¹¹³, aplicada no dia 13 de março às duas turmas, numa aula de 100 minutos.

Acontece que, diante do sucesso que conseguimos verificar e alcançar aquando da aplicação da nossa terceira intervenção e das suas múltiplas estratégias pedagógicas humorísticas, ficamos com a certeza que devíamos prosseguir com um trabalho contínuo neste sentido, primando por um caminho que se assentasse, sobretudo, na preparação e concretização, junto dos alunos, de atividades originais e diferentes, cativantes e envolventes. Neste panorama, tomamos como necessário desenvolver a nossa quarta intervenção dentro destes moldes, dando prioridade a uma atividade que fosse ao encontro, novamente, dos interesses dos nossos alunos. Como tal, para o efeito, voltamos a recorrer à nossa fonte primordial de informação, o inquérito por questionário. Enquanto o analisávamos percebemos um considerável número de alunos que, tomando a liberdade para o fazerem, sugeriram a realização de jogos como uma das atividades que gostariam de concretizar em sala de aula. Observe-se, pois, os dois exemplos patentes na figura 13.

Figura 13: Exemplos de dois alunos da turma “comedy” que sugeriram a concretização de jogos.



12. Que atividades podem ser realizadas, em sala de aula, utilizando as estratégias pedagógicas “humorísticas”? (Sugere possíveis atividades que gostarias de fazer nas tuas aulas de História)

Possíveis atividades: filmes, alguns tipos de jogos didáticos ligados com a matéria.

¹¹³ Dada a sua extensão, veja-se anexo 7.

12. Que atividades podem ser realizadas, em sala de aula, utilizando as estratégias pedagógicas “humorísticas”? (Sugere possíveis atividades que gostarias de fazer nas tuas aulas de História)

Usar vídeos, imagens, cartazes e fazer jogos.

Fonte: autoria própria.

Partindo destes dois testemunhos, encaminhamo-nos, como tal, com a idealização de um possível jogo didático a ser realizado em sala de aula. Todavia, de modo a contrariarmos a realidade com que nos deparamos num diálogo com os alunos, mas também no próprio inquérito, de que se encontravam, pois, familiarizados com uma constante utilização de atividades lúdicas relacionadas, diretamente, com o *Kahoot!* e *Quizzes*, enquanto recurso didático para a consolidação de determinada temática lecionada e aplicado, sempre, no momento final de cada subdomínio abordado das Aprendizagens Essenciais (2018), procuramos criar e planificar uma atividade desta natureza que primasse, sobretudo, por ser algo diferente para os alunos, envolvente e divertida, mas ao mesmo tempo, didática e que auxiliasse a aprendizagem e a construção de conhecimento. Diante deste cenário, a nossa questão era: que tipo de jogo poderíamos criar e realizar com os alunos que, por um lado, não fosse “*mais do mesmo*” e, por outro lado, conseguisse cumprir com os propósitos estabelecidos?

Com vista a esclarecermos todas as nossas dúvidas e definirmos um caminho mais concreto e claro a este nível, recorremos, novamente, à discussão das várias ideias junto da orientadora-cooperante, numa reunião onde, depois de ouvir as nossas hipóteses, sugeriu-nos que, uma vez que se aproximava o segundo momento de avaliação do segundo semestre, aplicássemos um jogo como forma de revisão da matéria que incidiria nesse momento de avaliação. Por outras palavras, que aplicássemos uma atividade lúdica, não num momento específico de uma aula “normal”, mas antes e, contrariando o que, habitualmente, faziam na aula que antecedia cada momento da avaliação – que se cingia, exclusivamente, ao esclarecimento de dúvidas de forma oral – que fosse utilizada, por excelência, numa aula dedicada à revisão para a ficha de avaliação sumativa. Assim e sustentando-nos nos seus conselhos, prosseguimos com o planeamento e preparação desta aula. Uma aula que, distinguindo-se das demais, foi pensada e desenhada para conseguir esclarecer e responder a todas as dúvidas dos

alunos acerca das múltiplas temáticas abordadas e propícias de contemplaram na avaliação final e, uma aula que, deste modo, incidiu, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, sobre o domínio “Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, sobre o subdomínio “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico” e, mais concretamente, sobre o vários pontos que o integravam: “o nascimento de uma nova ordem internacional”; “a consolidação de um mundo bipolar. A Guerra Fria”; “o mundo capitalista e o mundo comunista”; “a afirmação das novas potências” e, ainda, “o tempo da Descolonização” (AE, 2018, p. 11). Mas, então, como foi organizado e concretizado o jogo?

Depois de muito refletirmos em torno de possíveis atividades lúdicas que gostaríamos de aplicar e que cumprissem, de facto, com os objetivos propostos, englobando todas as temáticas passíveis de serem questionadas na ficha de avaliação, decidimos tomar como referência, o famoso jogo “Quem quer ser milionário?”. Um jogo que, no nosso entendimento, não só se centrava na figura do jogador, o qual tinha de procurar responder, acertada e sucessivamente, a um conjunto de questões colocadas pelo apresentador, como também, permitia que o vencedor conseguisse alcançar um determinado prémio. Um jogo que, por um lado, cumpria com o que pretendíamos, uma vez que nos obrigava a colocar os alunos no centro do mesmo, através de um questionamento intensivo – garantindo, assim, a revisão de toda a matéria – mas também, por outro lado, um jogo que ia ao encontro da sugestão de Lundberg e Thurston (2002), assente na atribuição de prémios para motivar e cativar os alunos, isto é, uma sugestão na qual nos sustentamos para a concretização desta intervenção. Assim, percebendo que correspondia aos nossos ideais, seguimos com a preparação deste jogo, adaptando-o ao contexto educativo em que nos encontrávamos e aos propósitos que visávamos alcançar.

Cientes, portanto, do que queríamos fazer, demos início à criação do nosso jogo que recebeu o título “Eusoumelhor!”, um título que, curiosamente, fazia uma analogia à sua própria finalidade. E porquê? Quando idealizado, o mesmo consistia, basicamente, numa divisão, em ambas as turmas, em duas equipas opostas, numericamente equilibradas. Enquanto um dos lados representava o “mundo comunista” o outro, por

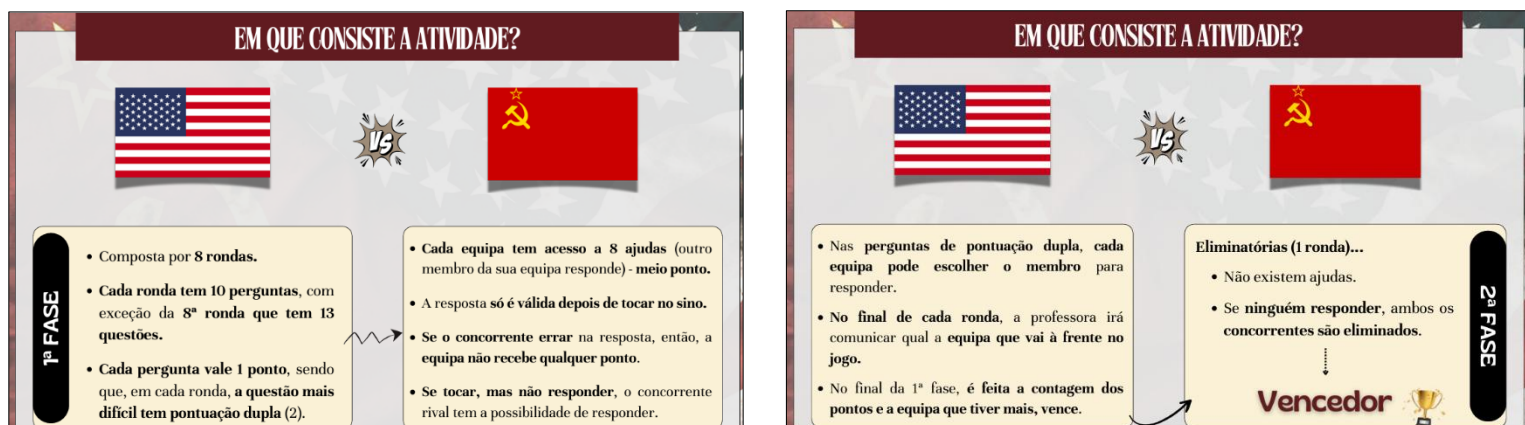
sua vez, apresentava-se como o “mundo capitalista” – uma divisão que nos pareceu correta uma vez que incidia, exatamente, no domínio em que os alunos seriam avaliados. Ademais, não nos limitando a esta organização dual, o próprio jogo encontrava-se dividido em duas diferentes fases, semelhantes e complementares. Numa primeira fase, organizada em oito rondas, compostas cada uma por dez perguntas (com exceção da oitava ronda que contemplava treze questões)¹¹⁴, esperávamos que, numa rivalidade saudável e cumprindo as várias regras estabelecidas e explicadas, dois alunos, um de cada equipa, sucessivamente, se dirigissem à frente da sala, se sentassem frente a frente na mesa de que dispunham para o efeito e, depois de ouvida a questão colocada devidamente, acertassem no botão do sininho para conseguirem responder à mesma. Por sua vez, o primeiro que acertasse no sino poderia responder e, diante de cada resposta correta, a respetiva equipa ganhava um ponto. Todavia, somente a equipa que conseguisse juntar mais pontos no final da última ronda da primeira fase, é que passaria, como desejado, à segunda fase, as eliminatórias, composta por uma única ronda com, apenas, quatorze questões. Nesta, os elementos da equipa vencedora – que, neste momento, deixaria de ser uma equipa – disputariam, entre si, pelo prémio final. E qual era o prémio? Um bilhete para um jogo de futebol no Estádio do Dragão¹¹⁵.

Descritos os aspetos logísticos e materiais, o jogo foi concretizado tal como planificado, tendo sido os alunos avisados, previamente, numa outra aula que antecedeu esta, tanto da atividade que iriam realizar enquanto revisão para o momento de avaliação, como também, do prémio que poderiam alcançar. Assim, aquando da sua realização, a aula teve início com a organização das turmas em duas equipas, como referido, e com a explicação inicial das regras que deveriam cumprir e ajudas a que poderiam recorrer, como observável na figura 14.

¹¹⁴ No conjunto das duas fases, as perguntas definidas perfaziam um total de mais de 100 questões que elaboramos, ao mínimo detalhe, com base em toda a matéria que sairia no teste. Tivemos como principal preocupação organizar um conjunto de questões que incidissem em todos os pontos essenciais para a realização da ficha de avaliação, procurando ajudar os alunos no seu estudo e preparando-os, devidamente, para a concretização da mesma.

¹¹⁵ Porquê? Porque, para este efeito, já os havíamos questionado, num tom mais informal e por curiosidade, acerca das suas preferências futebolísticas e sabíamos que este prémio agradaria a totalidade da amostra.

Figura 14: Slides apresentados aos alunos no momento da explicação da atividade.



Fonte: autoria própria.

As duas fases da atividade, por seu turno, decorreram tal como desejado e nos moldes estabelecidos, tendo-se realizado no final a entrega dos prémios pelos dois alunos vencedores, um de cada turma da amostra. Além do referido, aquando do seu planeamento, consideramos, também, oportuno enquadrar a sala de aula e os alunos num ambiente propício ao jogo que iriam executar. Por isso, tudo foi pensado e idealizado ao pormenor, desde a disposição de uma mesa de jogo, ao centro da sala onde os alunos de cada equipa deveriam se sentar para poderem responder; o botão/sino decorado com o tema; o criação de um cartão com as múltiplas perguntas, como se do jogo original se tratasse; o uso, novamente, de um vestuário adequado à situação e, a criação de um ambiente de “festejo” para o momento da entrega dos prémios, por meio do som e de animações presentes no *slide* da apresentação da aula, visíveis na figura 15.

Figura 15: Os materiais criados para a realização do jogo “#Eusoumelhor!”.



Fonte: autoria própria.

Esta quarta intervenção, como esclarecido, serviu como preparação para o momento de avaliação do segundo semestre sobre a mesma temática, sendo que a prestação dos alunos na sua concretização foi, igualmente, inserida nos parâmetros de avaliação da participação em sala de aula. Pela sua relevância e pertinência, enquanto momento de apoio ao estudo e revisão para a ficha de avaliação, que teve lugar numa aula seguinte, todos os elementos da amostra, ou seja, 46 alunos estiveram presentes, pelo que conseguimos recolher as informações necessárias com base numa observação direta empreendida no momento da sua concretização, em torno das reações, comentários e atitudes dos alunos e que serão analisadas no capítulo seguinte.

3.2.5. “Adeus, até ao meu regresso!”: a 5ª intervenção

Ainda que todas as intervenções assumam características únicas que marcam o nosso trabalho e que, de algum modo, transmitem a nossa marca enquanto professores, confessamos que entre o conjunto que temos vindo a dar nota – e ao qual, se irá somar mais um no ponto seguinte – se evidencia um carinho particular pela quinta estratégia. Não um carinho resultante de uma maior preparação ou cuidado, nem associado à reação dos alunos (*spoiler*: surpreendente), mas sim de um carinho indissociável do facto de esta intervenção se associar ao primeiro grande trabalho académico desenvolvido, durante o último ano da Licenciatura e, em boa verdade, a uma estratégia que já sabíamos que queríamos implementar quando demos início à Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, mais concretamente, quando tomamos conhecimento de que iríamos lecionar a duas turmas de 12º ano.

Aplicada no dia 21 de março, às duas turmas, tendo sido concluída no dia 25 pela turma “comedy” e no dia 26 pela turma “stand-up”, contabilizando no seu conjunto um total de 150 minutos, a quinta intervenção “Adeus, até ao meu regresso!” distinguiu-se das demais, para além dos motivos já expostos, por o seu conteúdo programático não se encontrar contemplado nas Aprendizagens Essenciais de História A, tendo sido uma opção nossa a sua inclusão. O leitor deve-se estar a questionar: mas, então, em que moldes se assentou esta quinta atividade? No movimento das Madrinhas de Guerra no período da Guerra Colonial. Se, por um lado, se revelava um tema que tanto nos prezava

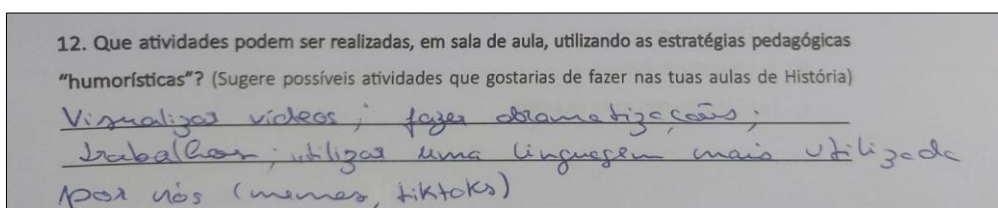
e para o qual, como enunciado, tínhamos dedicado tanto tempo ao seu estudo, por outro lado, apresentava-se como um tema sobre o qual, em sala de aula, pouco ou nada se falava. Diante deste cenário, expusemos, novamente, à orientadora-cooperante, o nosso desejo em lecionarmos uma aula que se debruçasse, única e exclusivamente, neste movimento e no seu papel, junto dos soldados, durante o conflito de Ultramar. Perante a sua confirmação e, portanto, a possibilidade de poder ser concretizada, demos início à planificação e preparação da aula. Uma aula que, neste sentido, surgiu na sequência de uma outra aula – lecionada, por curiosidade, pela minha colega de estágio – que se dobrou, uma vez mais, sobre o domínio, segundo as Aprendizagens Essenciais, “Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, sobre o subdomínio “Portugal, do autoritarismo à democracia” (AE, 2018, p. 12) e, mais especificamente, sobre a questão colonial e, consequentemente, a luta armada a partir de 1961. Portanto, esta nossa aula foi pensada para ser lecionada numa altura em que os alunos tinham já consolidado o conhecimento acerca da Guerra Colonial.

Por conseguinte, a nossa quinta intervenção inseriu-se na segunda parte da primeira aula de 100 minutos, depois de já terem conhecido a origem do movimento das Madrinhas de Guerra, ainda no período da Grande Guerra, depois de já terem falado do seu regresso durante a Guerra Colonial e o papel, sobretudo, psicológico que desempenharam junto dos soldados, por meio da troca de correspondência através dos aerogramas e, ligando-se a estes, depois de já terem visto e lido modelos, físicos e na apresentação em *Powerpoint* da aula, de aerogramas que mostramos e explicamos as suas características de elaboração (o que eram, as regras de escrita e numeração) e estruturação (identificação, cores, SPM e os métodos de dobrar) bem como, os tipos de conteúdo presentes nos mesmos, escritos e desenhados. Diante deste cenário, conseguimos, como tal, preparar os alunos para realizar a nossa intervenção.

Ora, para a podermos compreender na sua totalidade, temos de apresentar esta atividade, em dois momentos, do mesmo modo que foi realizada. Aquando da sua planificação, a nossa questão era: que tipo de atividade poderíamos aplicar, dentro do tema que, por um lado, primasse por ser algo diferente e divertido e, por outro lado,

servisse como consolidação da aprendizagem adquirida? Uma vez mais, a resposta chegou pela análise do inquérito inicial, corroborando o que havíamos já verificado aquando da leitura de bibliografia, nomeadamente, de Lundberg e Thurston (2002). Referimo-nos à realização de uma representação teatral/dramatização, adaptada ao contexto de uma sala de aula e que atentamos nas sugestões proferidas pelos nossos alunos, observável na figura 16.

Figura 16: Exemplo de resposta de um aluno da turma “stand-up” que sugeriu as dramatizações.



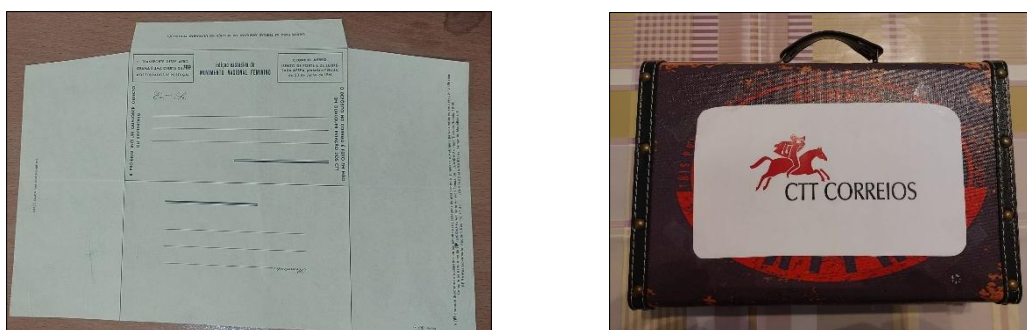
Fonte: autoria própria.

Assim e uma vez que preparamos a nossa aula, exemplificando o papel das Madrinhas de Guerra, através da visualização e leitura, em voz alta, de alguns aerogramas, consideramos que seria interessante aliar estas duas vertentes. Por isso, quando idealizada, a atividade consistia, numa primeira fase, em os alunos colocando-se no papel de Madrinhas de Guerra e/ou de um soldado que se encontrava na linha da frente, deveriam escrever um aerograma, com base nos conhecimentos adquiridos quanto ao tipo de conteúdo patente neste tipo de correspondência, mas, ao mesmo tempo, com um toque de piada e criatividade e, enviar para o soldado/Madrinha de Guerra. Para isso, os alunos teriam de retirar de um saco, à sorte, um papel, por nós, escrito que lhes indicava se teriam de corresponder-se com a Madrinha ou com o soldado. Definidas as “personagens” que teriam de incorporar – a título de curiosidade, no total da amostra de 46 alunos que realizaram a atividade, 23 escreveram uma carta ao soldado e os restantes 23 à Madrinha de Guerra – ser-lhes-ia entregue um aerograma, idêntico ao “bate-estradas” original¹¹⁶, no qual teriam de proceder à sua redação. Concluída a primeira fase, os alunos teriam de entregar o aerograma,

¹¹⁶ De modo a aproximarmos os alunos da realidade à época, recorremos ao OLX para comprar aerogramas originais.

devidamente, dobrado, na caixa de correio improvisada com o símbolo dos CTT, fazendo alusão ao método de entrega e, recorrendo-se, novamente, à utilização de acessórios na prática humorística. Observe-se a figura 17.

Figura 17: Exemplo de aerograma entregue aos alunos, bem como a caixa de correio improvisada.



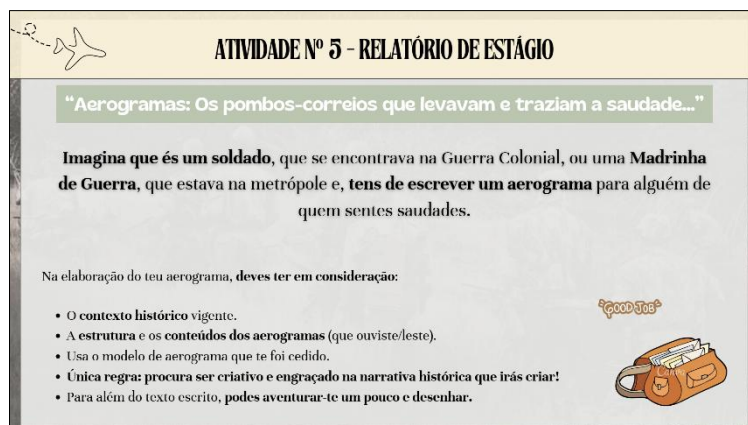
Fonte: autoria própria.

Por sua vez, na segunda fase, seria realizada a referida dramatização. Para o efeito, os alunos, que preferissem, deveriam dirigir-se à frente da sala, retirar um aerograma da caixa de correio e, colocando-se na pessoa que estava a receber a correspondência – Madrinha ou soldado – teriam de a declarar/dramatizar em voz alta, podendo recorrer aos métodos teatrais que entendessem, desde que cumprissem os objetivos patenteados, assentes no recurso ao Humor e à piada, igualmente, no processo de dramatização do aerograma.

Como esperado, a atividade desenrolou-se, nos moldes descritos, na segunda parte da primeira aula (nos últimos 50 minutos), depois de consolidada a temática abordada. Procedemos, como planeado, à explicação da atividade, dos seus objetivos e das regras que teriam de respeitar na sua elaboração, visíveis na figura 18 e, por sua vez, à entrega dos aerogramas a cada um dos alunos. No entanto, por motivos de horário, não foi possível realizar a segunda fase da atividade no momento próprio para tal, pelo que encaminhamos a sua concretização para uma aula seguinte – nos dias 25 e 26, como referido. Assim, diante deste cenário, concluída a primeira fase, os alunos dirigiram-se à frente da sala para depositarem, devidamente, a sua carta no correio e, enquanto docentes – e com base no que tínhamos atentado em vários autores quanto à necessidade de uma postura humorística por parte do professor – com vista a inserirmo-

nos no contexto da atividade e da situação, incorporamos a personagem de carteiro e, colocando a mala debaixo do braço, saímos da sala. A acompanhar todo este momento, recorreremos, uma vez mais, a animações no próprio *Powerpoint*, ilustrando, num primeiro *slide*, um avião da TAP – transporte aéreo utilizado à época – em movimento, a levantar voo, como se estivesse a dirigir-se ao seu destino e, dentro da mesma lógica, na aula dedicada à entrega dos aerogramas pelos alunos e, conseqüente, dramatização, inserimos um novo *slide*, com o mesmo avião a chegar a esse destino, como observável na figura 19. Tudo foi, portanto, pensado para proporcionar um bom ambiente de aula, divertido e descontraído, garantindo ao mesmo tempo um maior interesse dos alunos e uma promoção da sua criatividade e, por sua vez, auxiliando a construção do conhecimento histórico.

Figura 18: Slide apresentado no momento dedicado à explicação da atividade.



Fonte: autoria própria.

Figura 19: Slides apresentados na recolha e, depois, na entrega dos aerogramas realizados.



Fonte: autoria própria.

Apesar de não ter contabilizado para uma avaliação sumativa independente, esta atividade inseriu-se, uma vez mais, nos parâmetros de avaliação do desempenho e participação nas tarefas propostas em sala de aula. Ademais, foram recolhidos, ainda que com algumas deficiências, 46 aerogramas (100%) e os alunos, devidamente, avaliados, para os efeitos deste Relatório de Estágio, quanto ao Humor, originalidade e criatividade, presentes tanto no conteúdo escrito do aerograma – a partir do contexto histórico vigente que aprenderam – mas sobretudo, no momento dedicado à sua dramatização – valorizando-se aqueles que se disponibilizaram a participar nesta fase.

3.2.6. “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova *Era*”: a 6ª intervenção

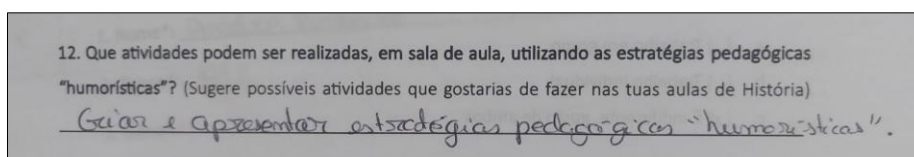
Entendida como o epílogo de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, na nossa última intervenção “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova *Era*”, condensamos a aplicação das competências da Literacia Visual e do Humor na construção, por parte dos alunos, de um recurso visual humorístico próprio. Separado da intervenção anterior por um intervalo de tempo considerável, um intervalo, no qual, apesar de não se fazerem presentes neste Relatório de Estágio dada a sua extensão, implementamos outras duas estratégias humorísticas às duas turmas – a *Escape Room* “Rumo à Democracia” e um *Speed Dating* Económico – esta sexta e última atividade consistiu num trabalho de grupo desenvolvido no decorrer no mês de maio, tendo sido apresentado, oralmente, por cada um dos grupos de trabalho no final do segundo semestre, servindo como componente de avaliação dos estudantes e aplicada, por isso, às duas turmas.

Diante de um trabalho contínuo entre as várias estratégias pedagógicas empreendidas ao longo do ano, idealizamos uma intervenção cuja operacionalização se distinguisse de tudo aquilo a que, até então, havíamos realizado. Tomando, uma vez mais, como referência autores como Ziz (1982) e Lundberg e Thurston (2002), bem como a experiência desenvolvida por Duarte (2020) e Campos (2017) nos seus relatórios, encaminhamo-nos por uma atividade que, à dissemelhança do que tinha acontecido até ao momento, em que as atividades, sem desmerecer o papel dos alunos nas mesmas,

tenham sido criadas e preparadas por nós – com exceção de uma implementação primária na terceira intervenção – se primasse por centrar o aluno enquanto construtor de conhecimento, numa ideia de “autoaprendizagem”. Portanto, procuramo-nos sustentar, pois, numa metodologia de aprendizagem ativa, como a *Team-Based Learning* (TBL), formulada por Larry Michaelsen na década de 70, que colocasse os alunos enquanto os principais responsáveis pela sua própria aquisição de conhecimentos, em conjunto com os colegas, através de um trabalho em equipa (Marques, 2017, p. 703).

Curiosamente e para podermos contextualizar cada etapa que levou à criação deste momento, temos de recuar novamente até ao esboço deste espetáculo, o momento onde definimos o desenho das nossas conceções, o inquérito inicial. Além das várias sugestões que fundamentaram, inclusive, todas as demais atividades anteriores, colocaram-nos diante de um cenário que refletia esta necessidade e desejo de poderem, em sala de aula, criar as suas próprias estratégias pedagógicas humorísticas, como visível na figura 20. Assim, tomando como referência, novamente, as suas ideias, consideramos que seria interessante realizar como última atividade, um trabalho que aliasse estes interesses dos alunos com a nossa necessidade de condensar a Literacia Visual, a qual sustentou, sobretudo, as duas primeiras intervenções, com o Humor, o pano de fundo de todas elas.

Figura 20: Exemplo de resposta de um aluno da turma “comedy” que sugeriu a criação de estratégias.



Fonte: autoria própria.

Tendo isto em mente, apresentamos e explicamos as nossas ideias à orientadora-cooperante que, concordando, nos permitiu que desenvolvêssemos e aplicássemos esta sexta intervenção como o momento final de avaliação sumativa do segundo semestre. Com efeito e depois de, em conjunto, muito refletirmos sobre as suas possibilidades e inconvenientes, concluímos que seria oportuno concretizar o trabalho em torno de um

subdomínio por completo, ficando cada grupo de trabalho responsável por abordar uma temática específica inerente a esse subdomínio e, criar uma estratégia humorística para a mesma.

Assim sendo, a sexta intervenção debruçou-se, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), sobre o domínio “Alterações geoestratégias, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual”, sobre o subdomínio “A viragem para uma outra era” e, mais especificamente, sobre os três pontos e as várias temáticas que a compunham: “afirmação do neoliberalismo e a globalização da economia”; “as questões transnacionais” e, “as transformações socioculturais do mundo atual”. Conscientes, portanto, do que queríamos preconizar e traçado o caminho que deveríamos seguir, como culminar deste Relatório de Estágio, prosseguimos com a preparação e planeamento da atividade.

Quanto idealizada, a intervenção consistia, à semelhança das duas primeiras, na divisão das turmas em grupos de trabalho de dois elementos, pelos motivos explícitos e nos moldes referidos e, na distribuição por cada grupo de um tema inserido no subdomínio patenteado. Definidas as questões logísticas, aos grupos de trabalho seria entregue um guião, com os passos que teriam de seguir para conseguirem concretizar a tarefa na sua totalidade e com sucesso, como esperado. A atividade, por sua vez, e com vista a cumprir com os objetivos delineados, estaria dividida em dois momentos. Um primeiro momento dedicado ao trabalho escrito que, para o seu efeito, se debruçaria, igualmente, em duas partes. Na primeira parte, os alunos teriam de, assim como em qualquer trabalho desta dimensão, elaborar um enquadramento teórico sobre o seu tema em mãos, podendo recorrer ao manual de História, com vista a conseguirem responder às questões-orientadoras propostas para o seu tema. Concretizada a primeira parte mais teórica, poderiam avançar, então, para a segunda parte, mais prática, com a construção do recurso visual humorístico. Igualmente dividida em duas fases, pretendia-se que os alunos procedessem, primeiro, à construção do recurso humorístico identificado em cada guião – *cartoon*, caricatura, meme, banda-desenhada, vídeos e

publicidades satíricas, entre outros¹¹⁷ – e, depois, realizassem, no mesmo trabalho escrito onde iriam redigir o enquadramento teórico, uma explicação e exposição de todo o processo que estaria na base da sua criação – passos, pensamentos e ideias. Por outras palavras, teriam de explicar o motivo pelo qual construíram o recurso visual dessa forma, relacionando-o, para tal, com o que tinham trabalhado na parte teórica, ou seja, uma análise onde deveria constar o nível de Literacia Visual, visível, depois, no recurso construído. Concretizado o primeiro momento, cada grupo de trabalho deveria preparar uma apresentação oral com o intuito de partilhar e apresentar o recurso humorístico criado, explicando o conteúdo temático – algo que consideramos fundamental tendo em conta que cada grupo iria trabalhar uma vertente diferente do subdomínio aclarado – bem como todo o processo e trabalho que envolveria a sua construção, isto é, que expusessem oralmente aquilo que, de certa forma, elaborariam no trabalho escrito.

Procurando promover o Humor em sala de aula, a criatividade e originalidade, mas também o desenvolvimento da Literacia Visual dos alunos, assente num trabalho colaborativo, a sexta atividade foi realizada dentro dos moldes estabelecidos. Aplicada no dia 2 de maio às duas turmas, procedeu-se à divisão das mesmas em grupos de trabalho, constituindo um total de 23 grupos (10 da turma “stand-up” e 13 da turma “comedy”). A cada grupo de trabalho foi entregue um guião¹¹⁸ com uma capa, esteticamente relacionada com o tema, para esse efeito, em formato papel e, explicado todo o processo que teriam de percorrer durante a sua realização, esclarecendo-se todas as dúvidas e incertezas dos alunos. Por sua vez, cada guião apesar de muito semelhantes, foram pensados, em concreto, para cada tema de trabalho, pelo que tanto as questões-orientadoras como os objetivos, mas também, o recurso humorístico proposto variavam de guião para guião, consoante o tema. Por conseguinte, os guiões organizavam-se nos moldes, previamente, idealizados, sendo entendidos como instrumentos de apoio, garantindo a coerência interna de cada produção, mas também,

¹¹⁷ Preferimos ser nós a definir que tipo de recurso visual humorístico cada grupo de trabalho teria de construir com base no contexto histórico do seu tema, de modo a prevenir que, no final, recorressem ao mesmo tipo de estratégias humorísticas. Apesar desta limitação, adiantamos que não se revelou um entrave à sua execução.

¹¹⁸ Dada a extensão de cada guião de trabalho, e uma vez que seria inexequível reportar todos os 23 guiões, decidimos colocar em anexos, apenas, um exemplar de guião, neste caso, do grupo I da turma “comedy”, acompanhado da capa que criamos, de forma igual, para todos eles. Como tal, veja-se anexo 8.

a possibilidade de comparação entre elas, assegurando quer o rigor exigido pela proposta quer a criatividade dos alunos. Como tal, para além da identificação dos objetivos, do tema do trabalho e das respetivas questões-orientadoras que norteariam o mesmo – acompanhado de um meme (aguarde pelo capítulo 4) – logo na primeira página encontrava-se patente a explicação dos passos para a realização do primeiro momento, com o trabalho escrito e, a consequente, construção do recurso humorístico enunciado, com todas as possibilidades e regras para a sua construção, bem como a aclaração do texto que teriam de elaborar com a explicação dos processos de criação. A este momento, tivemos o cuidado de enunciar as regras quanto à estrutura do trabalho, tornando-o o mais formal e rigoroso possível. Numa parte final do guião, encontrava-se patente alguns dados quanto ao segundo momento de avaliação, a apresentação oral, bem como, algumas importantes notas sobre os datas e métodos de entrega do trabalho final. Tudo, devidamente, esclarecido, os grupos iniciaram os seus trabalhos, que se prolongaram pelo restante mês de maio. Pela sua complexidade e pertinência, foram disponibilizadas duas aulas de 100 minutos para a verificação dos pontos de situação dos trabalhos e esclarecimento de possíveis dúvidas. Além disso, como estabelecido, os grupos procederam à entrega das suas tarefas até à data definida para esse efeito, tendo as apresentações orais decorrido entre os dias 3 e 5 de junho.

Regressando à distribuição dos temas pelo grupos de trabalho, importa, apenas esclarecer que, dada a incompatibilidade de se dividirem os mesmos temas pelos grupos nas duas turmas – uma vez que a turma “stand-up” era constituída por um menor número de grupos de trabalho – existiram algumas diferenças quanto a uma distribuição igualitária dos temas, pelo que, para uma melhor compreensão, decidimos apresentar na tabela 7, que se segue, os grupos de trabalho, em cada turma, com os respetivos temas e o recurso humorístico que tiveram de construir.

Tabela 7: Temas e respetivos recursos humorísticos pelos grupos de trabalho, em cada turma.

Turma “comedy”	Turma “stand-up”
Grupo I – O fim da prosperidade económica (banda-desenhada)	Grupo I – O fim da prosperidade económica e o Neoliberalismo (banda-desenhada)

Grupo II – O Neoliberalismo (caricatura)	Grupo II – A Globalização da economia e a circulação de capitais (meme)
Grupo III – A Globalização da economia (meme)	Grupo III – As Multinacionais, os Progressos Tecnológicos e a Hegemonia do Mundo Virtual (criação de um <i>slogan</i> da empresa/marca para publicar numa rede social)
Grupo IV – A circulação de Capitais, as Multinacionais e os Progressos Tecnológicos (criação de um <i>slogan</i> da empresa/marca para publicar numa rede social)	Grupo IV – A Globalização em questão (meme, que faça uma crítica social à globalização do mundo atual)
Grupo V – A Globalização em questão (meme, que faça uma crítica social à globalização do mundo atual)	Grupo V – As questões transnacionais e migrações (meme, em forma de imagem ou vídeo a satirizar o fluxo migratório a que se assiste)
Grupo VI – As questões transnacionais e migrações (meme, em forma de imagem ou vídeo a satirizar o fluxo migratório)	Grupo VI – A segurança (capa de notícia de jornal satírica (em vídeo ou imagem)
Grupo VII – A problemática das Migrações (criação de um passaporte humorístico, de um imigrante que vem para Portugal)	Grupo VII – O Ambiente (meme, enquanto crítica social para com o aquecimento global)
Grupo VIII – A segurança (capa de notícia de jornal satírica (em vídeo ou imagem)	Grupo VIII – A massificação e a Cultura Urbana (vídeo para o Youtube/Tiktok que dê a conhecer a cultura urbana da cidade)
Grupo IX – O Ambiente (caricatura, enquanto crítica social para com o aquecimento global)	Grupo IX – A defesa dos Direitos dos Animais (cartaz humorístico)
Grupo X – A massificação e a Cultura Urbana (vídeo para o Youtube/Tiktok que dê a conhecer a cultura urbana da cidade)	Grupo X – Os Direitos Humanos (vídeo humorístico dos “10 mandamentos do Ser Humano”).
Grupo XI – A hegemonia do Mundo Virtual (vídeo satírico a expor os problemas relacionados com a internet/redes sociais)	
Grupo XII – A defesa dos Direitos dos Animais (cartaz humorístico)	
Grupo XIII – Os Direitos Humanos (vídeo humorístico dos “10 mandamentos do Ser Humano”).	

Fonte: autoria própria.

Descrita a organização e os processos de elaboração e preparação, como desejado, a nossa última intervenção contabilizou como componente de avaliação do

segundo semestre enquanto elemento individual (trabalho de grupo). Por esse motivo, todos os alunos colaboraram na sua elaboração, tendo sido recolhidos 23 trabalhos escritos, assim como os recursos humorísticos construídos, ou seja, 100% da amostra. Ademais, todos procederam, igualmente, às apresentações orais como patenteado. A prestação dos alunos na sua concretização foi, de igual forma, inserida nos parâmetros de avaliação da participação em sala de aula e da realização das tarefas propostas pelos docentes. Apesar de ser sido uma intervenção que nos obrigou à criação, em conjunto com a orientadora-cooperante, de uma grelha de avaliação quantitativa, para os efeitos deste Relatório de Estágio, analisaremos e avaliaremos, qualitativamente, no próximo capítulo, os níveis de Literacia Visual à semelhança das duas primeiras intervenções, bem como o Humor, criatividade e originalidade presentes no recurso humorístico criado, assente nos critérios, uma vez mais, do modelo de Besemer e Treffinger (1981).

4. Rir é o melhor remédio?: o que o público diz

Apresentada a “sessão de operações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 28 *cit.* Cardoso, 2023, p. 158), inerentes a qualquer processo de investigação, chegamos à segunda e terceira etapa que, segundo Ana Paula Cardoso (2014), remetem para a “observação” (4.1.) e, por conseguinte, para uma “reflexão” (4.3.), ou seja, chegamos ao ponto onde nos debruçamos sobre uma observação, análise e reflexão dos resultados obtidos, por meio, inclusive, e à semelhança do que fizemos numa fase inicial, da aplicação de um inquérito por questionário final (4.2.). Assim e fazendo uma alusão ao título deste Relatório de Estágio, a análise e reflexão que se segue irá procurar apurar se o método eleito e as intervenções pedagógico-didáticas aplicadas permitem afirmar que “Rir é o melhor remédio” para aprender História.

4.1. A apreciação dos resultados

Dedicado à análise das atividades que empreendemos, neste subcapítulo iremos proceder à recolha de dados necessária para verificarmos, ou não, o sucesso da aplicabilidade, de uma forma contínua, do Humor em sala de aula, por meio de variadas

estratégias humorísticas e que o leitor teve a oportunidade de conhecer no capítulo que antecede este. Com efeito, importa recordar os métodos de avaliação e análise utilizados para a recolha de dados pertinentes.

Como tivemos a oportunidade de esclarecer e de justificar no subcapítulo dedicado à apresentação da metodologia adotada neste Relatório de Estágio, no que à avaliação dos níveis de Literacia Visual diz respeito, encaminhamo-nos por uma análise qualitativa, categorizada em três níveis de interpretação: descritiva, explicativa e reflexiva, a mesma categorização idealizada por Filipa Sousa (2024), que, por sua vez, procedeu a uma adaptação das categorizações propostas por Isabel Barca e Marília Gago (2006). Ademais, optamos, também, por uma observação direta – conscientes dos riscos – empreendida aquando da explicação e concretização das seis intervenções pedagógico-didáticas já descritas e de outros momentos humorísticos realizados em sala de aula, num trabalho contínuo. De igual modo, encaminhamo-nos, ainda, por uma análise qualitativa quanto ao Humor e criatividade dos alunos, patente nas atividades e trabalhos elaborados, com base nos critérios do modelo de Besemer e Treffinger (1981 *cit.* Nogueira & Baía, 2006): novidade, resolução, elaboração e síntese. Relembrados os processos de análise, avancemos!

4.1.1. “Desconstruir a Caricatura para construir a História”

Entendida como a primeira atividade, de grandes dimensões, desenhada no âmbito do presente Relatório de Estágio, a nossa primeira intervenção, intitulada “Desconstruir a Caricatura para construir a História” consistiu na aplicação, em ambas as turmas e no contexto da sala de aula, de uma ficha de trabalho que, distinguindo-se de uma atividade desta natureza a que a amostra estava familiarizada, se primou, por um lado, por ter servido como momento de preparação para a última componente de avaliação individual do primeiro semestre do ano letivo em vigor e, por outro lado, se organizou num conjunto de três questões, subdividas que, por conseguinte, obrigaram a uma análise e interpretação, diretamente, de um tipo de fonte iconográfica humorística, as caricaturas. Por outras palavras, servindo-se do chamado Humor gráfico, a ficha de trabalho não se fez acompanhar de documentos escritos enquanto auxílio,

transformando, conseqüentemente, as caricaturas em meros documentos visuais secundários e de acompanhamento a uma fonte escrita, mas, antes pelo contrário, colocou a tónica nessa interpretação primordial das caricaturas para conseguirem responder, devidamente, às questões colocadas. Com efeito, reconhecendo as dificuldades patenteadas pelos alunos aquando da realização do inquérito por questionário inicial, nesta nossa primeira intervenção, através do Humor, procuramos que os discentes implementassem as aprendizagens ao nível da Literacia Visual, numa tentativa de experienciarmos e de observarmos, na prática, as profundas lacunas e problemas identificados pelos alunos. Portanto, esta primeira atividade teve como principal objetivo verificar um reconhecimento do terreno em que iríamos operar, ou seja, permitiu aferir o nível de Literacia Visual dos alunos, após a realização de um exercício inicial de análise e interpretação de recursos visuais humorísticos numa aula.

No entanto, e como, previamente, descrito, a este momento de trabalho que decorreu como planeado na segunda parte da aula, mais especificamente, nos últimos 60 minutos, tendo-se, por sua vez, procedido à correção em conjunto com os alunos numa aula seguinte, preparando-os, como pretendido para o momento de avaliação final, sucederam-se outros dois momentos humorísticos, numa tentativa de inserir os alunos na temática, de envolvê-los e, de certo modo, de cativá-los para o que se iria suceder no final da mesma. Prevendo que a ficha de trabalho, aos olhos dos alunos, fosse “mais do mesmo”, como explicamos, decidimos implementar estas duas estratégias humorísticas menores, a começar, desde logo, com a própria introdução da temática que iriam abordar. Para o efeito, iniciamos a devida aula com a apresentação de um primeiro *slide*, que o leitor já teve a oportunidade de conhecer, onde procuramos, por meio de um efeito surpresa, provocar reações e despertar-lhes a curiosidade através do som de uma bomba a explodir, fazendo alusão ao início do conflito da Segunda Guerra Mundial que, porventura, iriam analisar. Contudo, este recurso a animações no *Powerpoint* e que tomamos como exemplo, sobretudo, as experiências de Duarte (2020) e Campos (2017), incitaram diferentes reações, em ambas as turmas da amostra. Quanto à turma “stand-up”, uma turma que, à partida, já sabíamos que era mais difícil de envolver e de incentivar à participação em sala de aula, como já expectávamos, as

reações dos alunos resumiram-se a “nada”, muito sérias e, atrevemo-nos a dizer, ainda muito sonolentas. Acreditamos, também, que o facto de ter sido aplicada na primeira aula da manhã, entre as 8h30 e as 10h, contribuiu para o sucedido. Por um lado, encontravam-se muito poucos alunos na sala, uma vez que muitos chegaram, como habitual, atrasados e, por outro lado, os que se faziam presentes estavam, ainda, a despertar e, como costumávamos dizer-lhes, em tom de brincadeira, *“você precisam, urgentemente, de acordar o cérebro! Que molengas”* – depois de tanto ouvirem, até começaram a rir-se¹¹⁹. Relativamente à turma “comedy”, o cenário foi, deveras, diferente. Sendo a última aula do dia, os alunos apesar da normal exaustão, revelaram um entusiasmo aquando da animação preparada, focando-se no que estava a acontecer no quadro. Além disso, o facto de ter sido despoletada num momento em que, ainda, se encontravam distraídos, aguardando que resolvêssemos as questões técnicas e materiais, apanhou-os desprevenidos, gerando reações positivas, despoletadas pelo efeito surpresa. Por seu turno, rapidamente, perceberam que iriam abordar a Segunda Guerra Mundial, uma temática que, sobretudo, para esta turma em questão, verificamos que ia ao encontro dos interesses e gostos de muitos dos alunos e que, inclusive, demonstravam um conhecimento prévio relativamente à mesma.

Concluída esta estratégia, prosseguimos com a aula planeada, iniciando com um relembrar dos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, seguindo-se com a explicação das alianças estabelecidas entre os países e que, por sua vez, representaram os dois lados do conflito, com a verificação das três fases da guerra e as várias movimentações, destacando-se as batalhas terrestres, aéreas e marítimas mais importantes e que culminaram numa viragem do conflito a favor dos aliados e, ainda, com uma breve análise das consequências políticas, sociais e económicas (breve, uma vez que voltaria a ser trabalhado num domínio mais adiante do manual escolar). Foi com a explicação das fases e movimentações da guerra que inserimos, novamente, e numa tentativa de interrompermos a monotonia instalada em sala de aula, uma nova estratégia

¹¹⁹ Se colocarmos em perspetiva o facto de, como o leitor terá a oportunidade de conhecer na terceira intervenção, termos recorrido à mesma estratégia de animações e do efeito surpresa, exatamente, com a mesma turma, só que num horário diferente e que, como esperávamos, correu muito bem, cumprindo com os seus propósitos, percebemos que, possivelmente, esta justificação faz, de certa forma, sentido no contexto em que decorreu.

recorrendo, uma vez mais, a animações e ao barulho. Como enunciado, este segundo momento consistiu na visualização e consequente análise das fases do conflito, por meio de um mapa interativo que criamos e que se fazia acompanhar do barulho de disparos, dos tanques de guerra, dos soldados a caminhar, dos aviões e de explosões e, mostrava os avanços e recuos que aconteceram durante o período estudado¹²⁰. Contrariamente ao que se verificou com a primeira estratégia, relativamente, a esta as reações em ambas as turmas se mostraram muito semelhantes. Apesar de não ter gerado, propriamente, o riso, as animações concretizadas e o barulhos em vários dos momentos despertaram a atenção dos alunos que, do início ao fim, fixaram o seu olhar no que preparamos, ouvindo com atenção toda a explicação das movimentações inerentes ao mesmo. Portanto, conseguimos cumprir com o propósito de, por meio de uma estratégia mais dinâmica e diferente, auxiliar a construção do conhecimento histórico dos alunos a este nível. Tal comprovou-se quando, no final do primeiro semestre e numa conversa em sala de aula com os alunos questionamos sobre o que mais tinham gostado de ver nas aulas até ao momento, os mesmos referenciaram este momento enquanto um recurso que tinham gostado de visualizar, mas também e segundo um aluno da turma “comedy”, *“porque ajudou-nos a compreender melhor a matéria”*, revelando, uma vez mais esse sucesso conseguido.

Após este segundo momento, a aula decorreu nos moldes estabelecidos, sendo que verificamos que, graças à mesma, os alunos encontravam-se mais atentos e envolvidos com o que estavam a aprender. Era um sinal positivo (acreditávamos nós, inocentemente). Por isso, podemos, então, partir para a última estratégia humorística implementada e que se tornou não só no culminar da aula, tendo como objetivo assegurar a consolidação dos conhecimentos adquiridos, como também, transformou-se no ponto central desta primeira intervenção que nos encontramos a analisar e que, inclusive, dá título à mesma. Referimo-nos, novamente, à ficha de trabalho, aplicada como planeada na parte final da aula, depois de divididas as turmas em grupos de pares,

¹²⁰ Uma vez que no mapa interativo criado, as animações apareciam e desapareciam consoante se avançava no mesmo, não se torna exequível demonstrarmos o mesmo, visto que, à primeira vista não passa de um mapa considerado normal. Portanto, pelos motivos patentes, consideramos desnecessário investir espaço útil com o mesmo. Para tal, teria de ser visto, tal como aconteceu, em formato de “vídeo”.

pelos motivos já descritos – dada a falta de presença de 4 alunos, dois em cada turma, relembramos que recolhemos, somente, 21 fichas de trabalho – depois de entregue a cada um dos grupos uma ficha em formato papel – para poderem riscar à vontade, observar com atenção cada caricatura e tomarem as suas anotações – e, depois de explicado todo o processo necessário para a sua concretização. Antes de avançarmos para a sua análise, gostaríamos, apenas, de tomar nota quanto a algumas reações dos alunos no momento da sua explicação, sobretudo, na turma “stand-up”. Nesta turma em específico, quando tomaram conhecimento do que iriam realizar e que, mais concretamente, a ficha deveria ser respondida a partir, única e exclusivamente, da análise e interpretação dos recursos visuais humorísticos propostos, verificamos feições de receio, de uma certa insegurança para com o que era exigido e uns olhares, entre eles, como se, em tom de brincadeira, “fosse o fim do mundo”. Além disso, colocaram alguns entraves e diversas dúvidas aquando da sua realização, questionando-nos, por vezes, *“oh stora, não estamos a perceber o que temos de retirar desta caricatura”, “eu não sei como responder”* ou, ainda, *“oh stora, não estou a perceber nada disto! Que mensagem é que devemos perceber??”*. Já na turma “comedy”, o cenário foi um pouco diferente, sendo que os alunos ouviram com atenção toda a explicação, não apresentando as mesmas reações que a anterior e, prosseguiram de imediato, após a devida entrega, com a execução da ficha. Ao longo da sua realização, questionaram-nos, também, sobre dúvidas específicas de algumas das caricaturas apresentadas, revelando, sobretudo, dificuldades na interpretação e compreensão da mensagem que deveriam conseguir “ler”.

Relativamente à ficha de trabalho¹²¹ e, apenas para relembrar, a mesma encontrava-se organizada em três grandes perguntas, subdivididas, perfazendo um conjunto de seis questões, intrinsecamente, relacionadas com os três pontos abordados na primeira parte da aula e na aula anterior¹²². Neste sentido, a primeira questão visava que os alunos apresentassem três razões que levaram à eclosão da Segunda Guerra

¹²¹ Devido à sua extensão, reveja o anexo 4, para observar, novamente, as caricaturas escolhidas e as perguntas definidas para o efeito.

¹²² Reveja a nota de rodapé 108, na página 165.

Mundial, justificando a sua resposta com a informação relevante das três primeiras caricaturas. O segundo conjunto de questões centrava-se na Europa nas vésperas do conflito, exigindo que os alunos fossem capazes de identificar o princípio que esteve na base dos três regimes totalitários (2.1.); que explicassem a política expansionista levada a cabo pelas três potências do Eixo (2.2.) e, ainda, que refletissem acerca da posição das Democracias europeias, perante esse mesmo expansionismo a que se assistiu (2.3.). Já um último conjunto de perguntas incidia na política de alianças, tendo sido pedido, por um lado, que conseguissem indicar as três principais alianças e os respetivos países envolvidos (3.1.) e, que explicassem, num tom mais específico, em que consistia o pacto Germano-Soviético e, por inerência, o seu descumprimento, a partir da caricatura de Clifford Berryman, de 1939, escolhida com esse propósito (3.2.). Para o efeito, a ficha de trabalho era composta, igualmente, por seis caricaturas selecionadas a partir de uma pesquisa – não optamos por recorrer ao manual escolar, de modo a evitar que os próprios alunos se limitassem a copiar a informação sobre as mesmas – que, efetivamente, correspondiam aos três pontos lecionados: as duas primeiras correspondiam aos antecedentes do conflito, as três seguintes ilustravam a política expansionista dos regimes ditatoriais e a postura das Democracias vigentes e, a última assentava na política de alianças a que se assistiu.

Curiosamente, os entraves e dúvidas que enunciámos anteriormente e que verificámos, na maioria dos grupos de trabalho, no processo de concretização da ficha, refletiram-se nos próprios resultados obtidos e que observámos a partir de uma leitura individual que realizámos depois de recolhidas as mesmas e, antes de procedermos a uma correção em conjunto com a turma, numa aula seguinte, como explicado. Conscientes de que esta era, para a maioria dos alunos, a primeira grande atividade dedicada à interpretação, única e exclusivamente, de documentos humorísticos iconográficos, desde logo reconhecemos que os resultados que iríamos observar e analisar, dificilmente, corresponderiam a níveis de Literacia Visual muito elevados. Com efeito, na tabela 8, organizámos os resultados apurados em cada grupo de trabalho e em cada uma das turmas e, ainda, num registo mais concreto e individual, o respetivo número de alunos, tendo em conta a categorização da Literacia Visual, em três níveis de

evolução, proposta por Filipa Sousa (2024) – a qual tomamos como referência – que, por sua vez, adaptou a categorização proposta por Marília Gago e Isabel Barca (2006).

Tabela 8: Resultados obtidos nas turmas “comedy” e “stand-up”, e o número de alunos, por níveis.

Nível de interpretação	Turma “comedy”	Número de alunos, por nível	Turma “stand-up”	Número de alunos, por nível
Interpretação descritiva (n.1)	Grupos – VI; VII; X	6 alunos	Grupos – I; IV; VIII; IX	8 alunos
Interpretação explicativa (n.2)	Grupos – I; III; IV; V; VIII; XI; XII	14 alunos	Grupos – II; III; V; VI; VII	10 alunos
Interpretação Reflexiva (n.3)	Grupos – II; IX	4 alunos	_____	_____

Fonte: autoria própria.

Podemos começar por enunciar uma certa discrepância entre as duas turmas, sendo que a turma “comedy” conseguiu, ainda que com pouca relevância, apresentar resultados no nível mais elevado da categorização proposta, enquanto que a turma “stand-up” se destacou, numa análise comparativa com a anterior, por um maior número de alunos localizados no nível mais basilar da categorização, a interpretação descritiva (8 alunos, correspondentes a quatro grupos de trabalho) e um menor número no segundo nível, a interpretação explicativa, cingindo-se, apenas, a 10 alunos alusivos a cinco grupos de trabalho, contra os 14 alunos da turma “comedy”. Tal se pode justificar, uma vez que, como explicamos anteriormente, a turma “stand-up”, desde cedo, apresentou alguns entraves à sua realização e inúmeras dificuldades e lacunas durante o seu processo e que, como tal, se espelharam nos resultados obtidos.

Todavia, numa análise envolvendo a totalidade da amostra, como conseguimos aferir através dos dados acima apresentados, a maioria dos grupos procedeu a uma interpretação explicativa, conseguindo localizar, temporalmente, os elementos visuais humorísticos e relacioná-los com conteúdos lecionados em sala de aula e a outras temáticas, encontrando-se, assim, no nível intermédio da categorização quanto ao nível

de Literacia Visual. Mesmo assim e como o leitor terá a oportunidade de observar mais adiante, muitas destas respostas representaram, todavia, um nível de interpretação explicativa fraca.

No entanto, embora possamos verificar uma maior concentração de trabalhos e, consequentemente, de alunos já num segundo nível de Literacia Visual, ou seja, numa interpretação explicativa, certo é que, algumas respostas das fichas de trabalho apresentadas pelos alunos revelam, ainda, um nível muito superficial e descritivo da capacidade de análise de documentos iconográficos, neste caso, humorísticos e da natural formulação de simples narrativas históricas a partir dos mesmos. Por outras palavras, produziram narrativas cujo conteúdo limitou-se, apenas, a uma identificação dos elementos visuais presentes nas caricaturas sem conseguirem explicar, contextualizar e relacionar com os conteúdos adquiridos no contexto da aula. Estes quatorze alunos, no conjunto das duas turmas, localizados, ainda, numa interpretação descritiva, apreenderam, apenas, as linhas gerais do que estavam a observar, não demonstrando quaisquer capacidades ao nível de uma compreensão consistente da linguagem visual e da capacidade de escrita em relação à mesma. Diante deste cenário, percebemos uma clara carência e uma falta de investimento, até então, numa promoção da Literacia Visual, em anos letivos anteriores, sobretudo, se colocarmos em perspetiva o facto de que ambas as turmas eram do 12º ano e que, portanto, à partida deveriam apresentar um panorama muito mais positivo do que o observado, com vista ao cumprimento dos princípios patentes nos próprios documentos normativos como o PASEO. Esta visão vai ao encontro de Oksana Duchak (2014) quanto à incapacidade de uma interpretação de elementos visuais por parte dos alunos, fruto de uma falta de investimento e da ausência de um trabalho contínuo. A este nível, já Isabel Calado (1994) nos apontava o papel de orientação que o professor deveria desempenhar no processo de uma alfabetização visual dos seus alunos, aspeto com o qual concordamos e que, diante do que observamos, procuramos implementar.

Não obstante destas contestações, conseguimos, no entanto, ainda que com pouca relevância, verificar, especificamente, na turma “comedy”, dois grupos de trabalho (4 alunos), algumas respostas, cujas narrativas remeteram para o nível mais

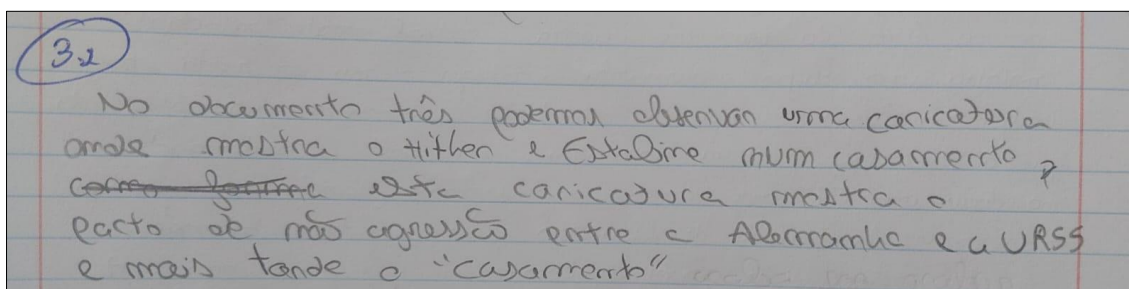
elevado da categorização proposta, a interpretação reflexiva, com a mobilização de conhecimentos prévios e uma capacidade de refletiram acerca de todo o contexto histórico que envolveu e culminou nos acontecimentos apresentados nas caricaturas.

De modo a ilustrarmos as diferenças entre as respostas registadas, selecionamos um conjunto de exemplos concretizados pelos grupos de trabalho. Contudo, dada a extensão de seis questões colocadas e a própria extensão das respostas obtidas dos alunos, consideramos inexequível proceder a uma análise percorrendo exemplos de várias respostas a todas as seis perguntas, pelo que optamos por selecionar, apenas, uma única questão que, pela sua pertinência e utilidade, ilustra devidamente os dados apurados e patenteados na tabela acima. Referimo-nos à última questão da ficha de trabalho, mais concretamente, à pergunta “3.2. Explica, por palavras tuas, a mensagem que a caricatura do documento 3 [“O pacto germano-soviético”, caricatura de Clifford Berryman, de 1939, acompanhado da legenda: “Quanto tempo durará a lua de mel?”], pretende transmitir, tendo em consideração o contexto histórico em que a mesma foi produzida”¹²³. Para o efeito, por sua vez, optamos por selecionar dois exemplos de resposta – um de cada turma da amostra – para o nível de interpretação descritiva, dois exemplos, de igual modo, para a interpretação explicativa e, para o nível mais elevado, a interpretação reflexiva, uma vez que verificamos a existência do mesmo, somente, na turma “comedy”, ilustramos um único exemplo, para percebermos de que modo se dissemelha dos anteriores.

No que concerne ao nível mais basilar de interpretação visual, os dois exemplos selecionados, presentes nas figuras 21 e 22, traduzem raciocínios característicos de uma interpretação descritiva, permitindo-nos identificar as principais lacunas apresentadas pelos alunos e que, inclusive, tomamos nota no inquérito inicial. Observe-se.

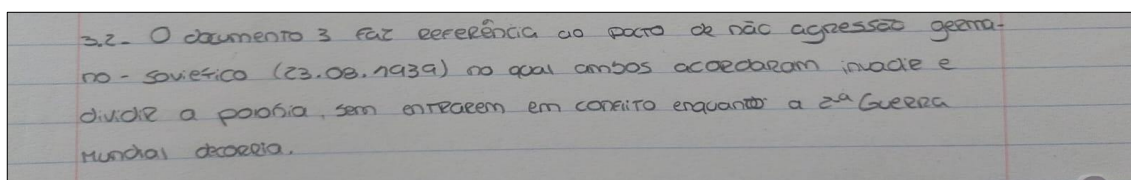
¹²³ Muito brevemente, a caricatura em questão ilustra o casamento entre Hitler e Estaline, no início da Segunda Guerra Mundial, fazendo alusão à assinatura do Pacto Germano-soviético, um pacto de não agressão e que subentendia a divisão da Polónia por ambos. Tal assinatura, permitiu a Hitler colocar os seus exércitos na frente ocidental, avançando rapidamente, sem se preocupar com o lado oriental, enquanto a Estaline garantiu o tempo necessário para reforçar o seu equipamento militar. Contudo, a caricatura faz-se acompanhar da questão “Quanto tempo durará a Lua de Mel?”, uma vez que em junho de 1941, Hitler descumpriu os princípios estabelecidos nesse tratado e, de surpresa, invadiu a URSS, portanto, o “casamento” durou muito pouco. De um modo geral, era esta a mensagem que pretendíamos que os alunos interpretassem e explicassem na resposta a esta pergunta.

Figura 21: Excerto de resposta de interpretação descritiva do grupo VI da turma “comedy”.



Fonte: autoria própria.

Figura 22: Excerto de resposta de interpretação descritiva do grupo IX da turma “stand-up”.



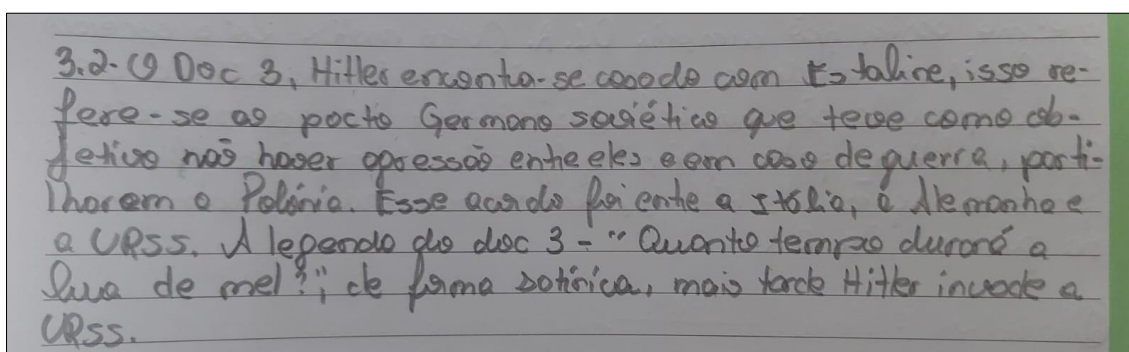
Fonte: autoria própria.

Ambas as respostas refletem dificuldades notórias na elaboração de uma narrativa coesa e bem fundamentada, desenvolvida textualmente. A interpretação realizada pelo grupo VI da turma “comedy”, constitui-se por fragmentos de informação, limitando-se a uma simples enumeração dos elementos visuais, referindo que a caricatura do respetivo documento ilustrava Hitler e Estaline num casamento, bem como o nome do pacto assinado entre ambos. Dados que, porventura, se encontravam na própria legenda do recurso visual humorístico. Num cenário muito idêntico, a resposta do grupo IX da turma “stand-up” apresenta, igualmente, uma narrativa simples e a carência de uma contextualização histórica da própria caricatura e do acontecimento retratado, limitando-se, apenas, a referirem, superficialmente, as finalidades do pacto estabelecido, afirmando, simplesmente, que “acordaram invadir e dividir a Polónia, sem entrarem em conflito”. Apesar de terem conseguido localizar, temporalmente, o acontecimento, nomeadamente, a data da assinatura do pacto, não foram capazes de identificar as figuras históricas representadas nem discorrer sobre as conclusões que retiraram da fonte humorística. Portanto, ambas as respostas de interpretação descritiva apresentam uma narrativa que carece de uma fundamentação e

contextualização da realidade histórica à época e transmitem uma análise muito elementar do recurso visual humorístico. Por mais que tenham conseguido observar, não se mostraram capazes, efetivamente, de interpretar, de refletir e de aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, em torno dos elementos visuais presentes na caricatura.

Relativamente à interpretação explicativa, as respostas registradas remetem para um texto narrativo mais coeso e desenvolvido, onde os grupos conseguem demonstrar uma certa relação dos elementos visuais presentes na fonte humorística com uma parte dos conteúdos apreendidos. Apesar de, ainda, não se situarem no nível mais elevado, a interpretação reflexiva, as respostas que podem ser observadas nas figuras 23 e 24 revelam esse esforço por desenvolver um discurso ligando os signos visuais ao conhecimento histórico adquirido na aula. Contudo, apesar de se enquadrarem no mesmo nível de Literacia Visual, as duas respostas conseguem se distinguir quanto à qualidade do texto produzido e da informação transmitida, podendo um dos exemplos ser inserido numa interpretação explicativa fraca. Cenário que observamos em algumas respostas inseridas neste segundo nível de acordo com a categorização proposta, o que, uma vez mais, revela as lacunas e dificuldades identificadas anteriormente. Atente-se.

Figura 23: Excerto de resposta de interpretação explicativa fraca do grupo V da turma “stand-up”.



Fonte: autoria própria.

Figura 24: Excerto de resposta de interpretação explicativa do grupo III da turma "comedy".

3.2. A caricatura do doc.3 transmite-nos uma ideia sobre o facto germânico-soviético entre Alemanha e URSS que seriam ideais completamente opostos mas que assinaram um tratado de "não-agressão" e combinaram que em caso de guerra partilhariam a Polónia entre eles, condição que aconteceu. A imagem de Hitler casado com Estaline representa em tom de troça a "união" que esse facto criou entre países com ideais opostos. O doc 3 contém ainda a seguinte frase "quanto tempo levará a Lua de Mel?" que novamente ironiza o facto de o facto de não-agressão ter sido não sómente quebrado por parte dos Alemães sendo comparado a um divórcio precoce entre eles.

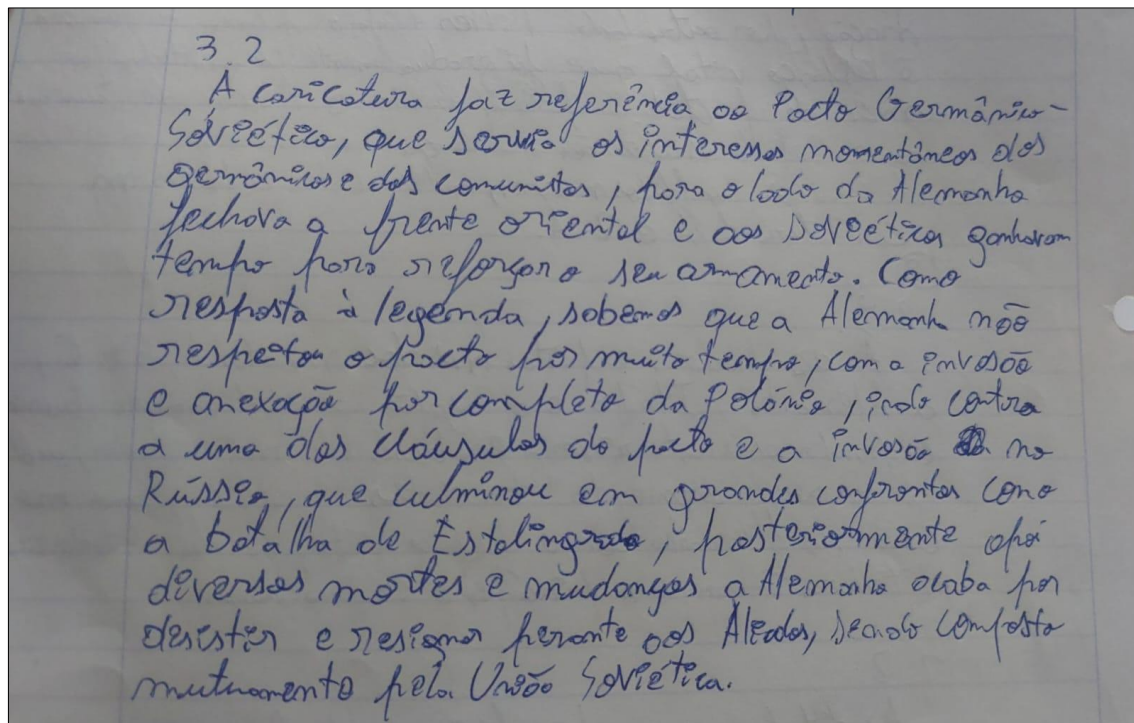
Fonte: autoria própria.

Como é possível verificar, a figura 23 é um exemplo claro de um nível de interpretação explicativa fraco. O grupo revelou ser capaz de construir uma narrativa um pouco mais completa comparado aos excertos anteriores, contextualizando a sua resposta com base nos conhecimentos históricos adquiridos na aula. Não se limitando à identificação e enumeração dos elementos visuais presentes na fonte iconográfica, os alunos conseguiram relacionar com os conteúdos lecionados, referindo não apenas os propósitos do pacto assinado, como também, e diferenciando-se do nível anterior, enunciaram os países envolvidos no mesmo, bem como demonstraram ser capazes, ainda que superficialmente, de compreender o contexto satírico presente na legenda da respetiva caricatura, relacionando-a com o facto de, como aprenderam, Hitler ter descumprido com o pacto e de, consequentemente, ter invadido a URSS. Contudo, a resposta apresenta alguns erros de estruturação de frase e de gramática prejudicando, no nosso entendimento, a coesão do próprio texto elaborado, mais simplificado. Já o grupo III da turma "comedy", na figura 24, apresenta uma narrativa mais coesa e fundamentada, conseguindo ir mais longe no seu conteúdo. Assim como a anterior, construiu uma resposta onde demonstrou ser capaz de relacionar os elementos visuais

com o conhecimento histórico adquirido, contudo, conseguiram desenvolver, um pouco mais, a relação esse conhecimento e aquilo que o recurso humorístico representa, tendo sido capazes de compreender que o mesmo ilustra “em tom de troça a união que esse pacto criou entre países com ideais opostos” e que a própria legenda, num tom satírico, aludia ao facto do “pacto de não agressão ter sido rapidamente quebrado por parte dos alemães”, com a sua invasão à União Soviética, provocando o seu divórcio, ou seja, que a lua de mel pouco durou.

Por fim, como referido, a análise permitiu aferir a existência de dois grupos da turma “comedy” associados ao nível mais elevado da Literacia Visual, de acordo com a categorização definida. Neste contexto, foi possível identificar um grupo cujas narrativas remeteram para um nível de interpretação reflexiva, visível numa mobilização de conhecimentos prévios e a localização contextual dos acontecimentos históricos, como observável no exemplo presente na figura 25.

Figura 25: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do grupo II da turma “comedy”.



Fonte: autoria própria.

O excerto representa, de certa forma, o modelo de raciocínio e reflexão que procurávamos obter nas respostas dos nossos discentes. Apesar de, no nosso entendimento, não se enquadrar, ainda, numa resposta de excelência, verificamos indícios de uma interpretação reflexiva. Para além de identificarem os elementos visuais, de interpretarem, devidamente, a sua mensagem e de os relacionar com os conhecimentos adquiridos no decorrer da aula, demonstraram uma capacidade de reflexão em torno do contexto inerente ao recuso visual humorístico, referindo que o facto “serviu os interesses momentâneos dos germânicos e dos comunistas, para o lado da Alemanha fechava a frente oriental e os soviéticos ganhavam tempo para reforçar o seu armamento”. Além disso, revelaram ser capazes de refletir sobre as próprias consequências do descumprimento do pacto por parte da Alemanha, patente em “que culminou em grandes confrontos como a batalha de Estalinegrado” e, também, em “a Alemanha acaba por desistir e resignar perante os Aliados”. Apesar de alguns erros de gramática e de estruturação de frase, conseguiram mobilizar os conhecimentos prévios para contextualizar o acontecimento histórico visível.

Em suma, apesar de os resultados não terem sido os mais satisfatórios nem tão pouco os desejados, esta primeira atividade, permitiu-nos extrair o cenário referente à capacidade de análise visual humorística e de construção de narrativas históricas, a partir de recursos iconográficos desta natureza. Possibilitou-nos, também, verificar, na prática, os aspetos que careciam de um maior investimento e que já havíamos identificado no inquérito inicial e, assim, preparar as atividades seguintes com vista a resolvermos as lacunas observadas e a promover uma evolução considerável da Literacia Visual da nossa amostra, não só aumentando o número de alunos num nível mais elevado, como também, se possível, transferir o volume verificado no nível mais basilar para os dois níveis superiores. Portanto, de certo modo, conseguimos cumprir com um dos objetivos a que nos tínhamos proposto para esta primeira intervenção. Além disso, como descrito, numa aula seguinte, corrigimos em conjunto esta ficha de trabalho, permitindo que os grupos de trabalho identificassem os seus erros e dificuldades, preparando-os, como pretendido, para o momento de avaliação individual.

A acrescentar, a própria prática humorística não decorreu como planeado. Com exceção do segundo momento, o mapa interativo que, apesar de não ter provocado o riso e reações de entusiasmo, despertou a atenção esperada para o que tínhamos preparado, auxiliando a construção do conhecimento histórico, o primeiro momento humorístico, por seu turno, provocou reações indiferentes e pouco significativas. Não ficamos, de todo, satisfeitos. A própria ficha, inclusive, no que ao Humor diz respeito não alcançou o efeito que desejávamos, ao não envolvê-los nem entusiasamá-los – apesar das duas estratégias anteriores terem sido elaboradas para esse efeito. Antes pelo contrário, a grande maioria da amostra, mais visível na turma “stand-up” do que na turma “comedy”, apresentou alguns entraves à sua concretização e diversas dificuldades que se refletiram, por sua vez, nos resultados obtidos e analisados. Percebemos que os alunos olharam para a atividade e, por inerência, para as caricaturas como “algo mais do mesmo e chato”. Talvez porque já estavam familiarizados com as mesmas, corroborando, assim, a hipótese que havíamos colocado no subcapítulo 3.1 da parte I. Com efeito, diante de um cenário que consideramos de insucesso, encaminhamo-nos, na segunda intervenção, por um trabalho contínuo neste sentido, procurando colmatar as dificuldades e os resultados identificados, e ao mesmo tempo, resolvendo o panorama verificado quanto à ausência – inesperada – de Humor.

4.1.2. “Assim é outra História! – Debate de perspectivas”

Confirmadas as diversas dificuldades e lacunas na atividade anterior no que à Literacia Visual dos alunos diz respeito, sobretudo, assentes numa carência de análise e interpretação fundamentada e contextualizada dos recursos visuais, neste caso, humorísticos, a nossa segunda intervenção primou por um trabalho contínuo a este nível, através do recurso, novamente, ao Humor gráfico. Todavia, conscientes das falhas quanto à tentativa de uma prática humorística em sala de aula que se refletiu, aos olhos da amostra, numa atividade normal e, inclusive, para alguns, “chata” – apesar dos esforços empreendidos desde o início da aula – pensamos numa intervenção que primasse por trazer algo de novo e fora da caixa, no contexto educativo que envolvia ambas as turmas. Como tal, esta segunda atividade organizou-se em duas partes,

realizada em contexto de sala de aula, sendo que, um primeiro momento, consistiu, novamente, numa ficha de trabalho¹²⁴ composta por uma única questão de desenvolvimento relacionada com a construção do muro de Berlim em 1961. Por sua vez, esta exigia que os alunos fossem capazes de interpretar e comparar, com base no conhecimento histórico adquirido na aula, as visões da Alemanha Oriental (RDA) e da Alemanha Ocidental (RFA) quanto à sua construção, por meio de uma caricatura e de um *cartoon* que ilustravam ambas as perspectivas, respetivamente. Com efeito, mais do que servir como consolidação da aprendizagem abordada, procuramos, igualmente, promover a multiperspetiva, ao assegurar que os alunos compreendessem e analisassem os dois lados desta mesma História, e os relacionassem através da análise e interpretação do significado e da perspetiva visível nos dois recursos visuais humorísticos. Por seu turno, o segundo momento consistiu no recurso a uma estratégia humorística com a qual não estavam familiarizados, o debate humorístico improvisado, com o objetivo de consolidar, uma vez mais, os conhecimentos adquiridos e que, em princípio teriam aplicado na resposta à ficha de trabalho, mas de uma forma mais divertida e envolvente. Adiantamos que, ao contrário do que assistimos na primeira intervenção, conseguimos verificar um sucesso nesta – ainda que sem grande significância – sobretudo, na segunda parte da atividade que alcançou as nossas expectativas, de um modo geral, cumprindo com os propósitos estabelecidos.

Apesar de não ter servido como componente de avaliação individual do semestre, relembramos que todos os alunos se fizeram presentes, pelo que, tendo sido desenvolvida em grupos de pares à semelhança da atividade anterior, conseguimos recolher 23 fichas de trabalho. Além disso, em especial na turma “comedy”, foi possível observar uma participação da maioria dos alunos durante o pequeno debate preparado.

Todavia, para procedermos à análise dos resultados obtidos, quer por uma observação direta quer a partir das respostas à ficha de trabalho, consideramos oportuno respeitar a própria organização da intervenção e apresentarmos os dados,

¹²⁴ Reveja o anexo 5.

também, em dois momentos: a evolução do nível da Literacia Visual em primeiro e, depois, os resultados observados aquando da concretização do debate.

Com efeito, após a exposição de toda a temática abordada, prosseguimos com a divisão das turmas e a entrega, por cada grupo, de uma ficha. As reações na totalidade da amostra foram, no entanto, muito semelhantes, não tendo revelado qualquer entusiasmo para com a mesma. Percebemos que, aos olhos dos alunos, era, apenas “mais uma ficha de trabalho para responder”. Contudo, ao contrário do que verificamos na primeira atividade, nesta não observamos quaisquer entraves nem dificuldades quanto à sua elaboração. Sentimos uma melhor preparação dos alunos, neste sentido. Acreditamos que tal se revelou possível, graças ao empreendimento de um trabalho contínuo em torno da aplicação do Humor gráfico nas aulas – lembrando que, apesar de podermos considerar que o espaço de tempo entre estas duas primeiras atividades se mostrou curto, procuramos, sempre, nas aulas lecionadas nesse intervalo, implementar pequenos momentos que exigissem aos alunos uma análise e interpretação de recurso visuais humorísticos. Por isso, quando receberam a ficha de trabalho, iniciaram de imediato a sua realização. Ademais, conseguimos, igualmente, proporcionar um bom ambiente em sala de aula, um ambiente de partilha e de discussão de ideias. Por mais que não os tenha entusiasmo, atentamos que se encontravam mais envolvidos e proativos, sobretudo, na turma “stand-up”, o que nos surpreendeu, positivamente. À parte do que foi referido até ao momento, a concretização desta estratégia permitiu observar uma certa evolução em relação à primeira atividade, no que à implementação de uma Literacia Visual dos alunos, diz respeito. Observe-se, com atenção, a tabela 9 que se segue.

Tabela 9: Resultados obtidos nas turmas “comedy” e “stand-up”, na segunda intervenção didática.

Nível de interpretação	Turma “comedy”	Número de alunos, por nível	Turma “stand-up”	Número de alunos, por nível
Interpretação descritiva (n.1)	Grupos – V	2 alunos	Grupos – II; IV	4 alunos

Interpretação explicativa (n.2)	Grupos – II; IV; VII; XI; XII; XIII	12 alunos	Grupos – III; V; VI; VIII; IX; X	12 alunos
Interpretação Reflexiva (n.3)	Grupos – I; III; VI; VIII; IX; X	12 alunos	Grupos – I; VII	4 alunos

Fonte: autoria própria.

Apesar de se enquadrarem, ainda, nos três níveis de interpretação da categorização proposta, tal como observamos na primeira estratégia, nesta observamos uma redução considerável do volume dos grupos de trabalho e, conseqüentemente, de alunos no nível mais basilar, a interpretação descritiva, em ambas as turmas da amostra. Intrinsecamente relacionado com este dado aferido, conseguimos observar, novamente, uma maior condensação de alunos no nível intermédio, a interpretação explicativa, mas também uma evolução no que ao nível de interpretação mais elevada diz respeito, a interpretação reflexiva, sobretudo, na turma “comedy”. No entanto, importa destacar o facto de, na turma “stand-up”, quatro alunos terem conseguido alcançar este patamar da interpretação reflexiva, algo que não tínhamos observado na intervenção anterior. Portanto, assistimos a um pequeno progresso, neste sentido tal como desejado, fruto de um maior investimento com vista a colmatar as dificuldades identificadas na primeira intervenção. Se atentarmos num panorama comparativo entre as duas turmas da amostra, a turma “comedy” continuou a obter melhores resultados e uma evolução mais consistente do que a turma “stand-up”, mas mesmo assim, podemos afirmar que nos encontramos satisfeitos com os resultados apurados.

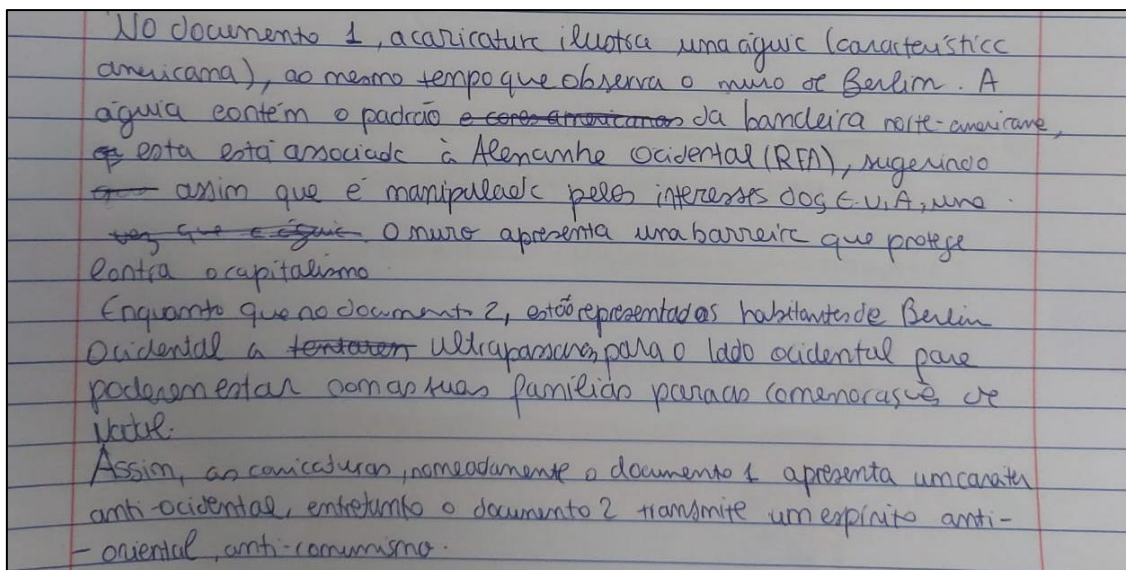
Embora possamos, como tal, assumir a existência de uma curva de evolução positiva entre a primeira e esta ficha de trabalho que realizamos, certo é que algumas respostas apresentadas pelos alunos revelaram, ainda, um nível muito superficial e descritivo quanto à análise de documentos visuais humorísticos e, por consequência, à construção de narrativas históricas pouco coesas, desenvolvidas e fundamentadas. Por seu turno, na maioria dos casos, em ambas as turmas, conseguiram formular respostas que não se limitando à mera identificação dos elementos visuais presentes como os anteriores o fizeram, procuraram explicar e contextualizar com os conhecimentos

históricos adquiridos em sala de aula em relação à temática questionada, todavia, sem demonstrarem, ainda, uma capacidade de reflexão em torno do contexto inerente ao recuso visual humorístico, algo que oito grupos de trabalho (16 alunos), no conjunto da amostra, conseguiriam concretizar, situando-se, por isso, numa interpretação reflexiva.

De modo a ilustrar, uma vez mais, a variedade de respostas que recolhemos nesta segunda intervenção, optamos por selecionar um exemplo para cada categoria de análise, com vista a demonstrar os processos de interpretação característicos de cada nível. Ao contrário do que realizamos na primeira atividade em que selecionamos dois exemplos, um de cada uma das turmas, para os três níveis de interpretação, consideramos suficiente cingir-nos, neste momento, apenas, a um exemplo para cada nível, uma vez que, por um lado, o leitor já teve a oportunidade de verificar as características inerentes a cada categoria de Literacia Visual – ou seja, os aspetos pelos quais uma resposta se enquadra num determinado nível – e, por outro lado, mas ligado a esta justificação, de modo a prevenirmos repetições nos processos de análise.

Assim sendo, no que concerne ao nível mais básico da interpretação iconográfica, o exemplo selecionado traduz um raciocínio ainda muito descritivo, assente numa merda identificação dos elementos visuais humorísticos em ambos os recursos humorísticos propostos, não contextualizando historicamente nem relacionando com os conteúdos temáticos adquiridos na primeira parte da aula. Observe-se, pois, para uma melhor compreensão, a figura 26.

Figura 26: Excerto de resposta de interpretação descritiva do grupo IV da turma “stand-up”.

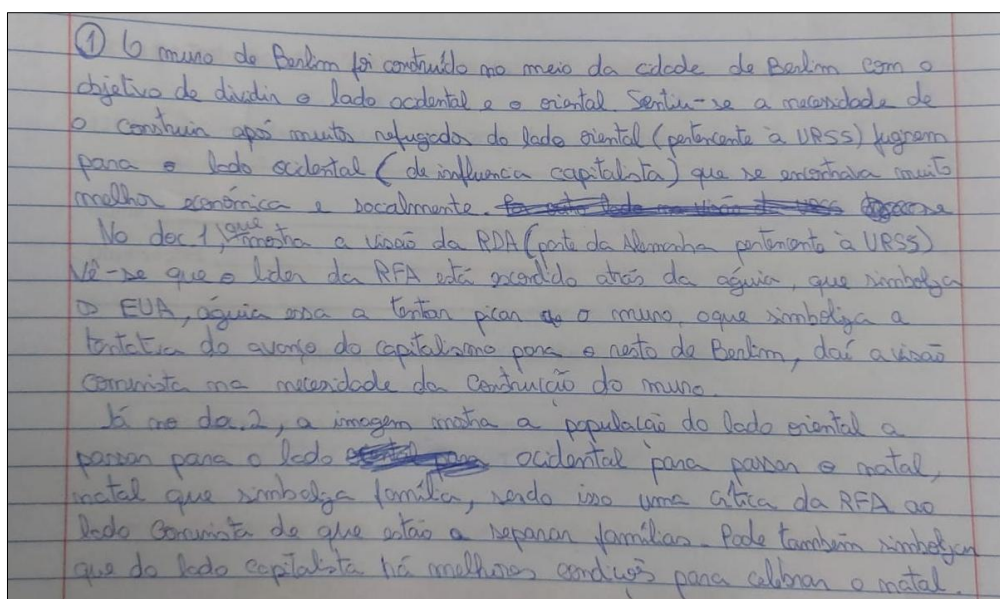


Fonte: autoria própria.

Como podemos observar, os alunos do grupo IV da turma “comedy” refletem, ainda, dificuldades na elaboração de uma narrativa histórica coesa e textualmente desenvolvida. Limitando-se à identificação dos elementos visuais que observaram, não demonstram uma capacidade de discorrer sobre as conclusões que tiram das fontes humorísticas. Mesmo quando referem “sugerindo assim que é manipulada pelos interesses dos EUA. O muro protege uma barreira que protege contra o capitalismo”, o que à primeira vista, pode apresentar indícios de uma interpretação explicativa, no nosso entendimento, conseguimos denotar a carência de uma fundamentação clara e coerente e de uma contextualização da resposta, através da aplicação dos conhecimentos adquiridos na aula. Além disso, esta resposta permite-nos, ainda, observar a carência de uma análise da multiperspetiva, não havendo um aprofundamento coeso quanto às duas visões em relação à construção do muro de Berlim, tendo os alunos se limitado a referir, apenas, “o documento 1 apresenta um carácter anti-occidental, entretanto o documento 2 transmite um espírito anti-oriental, anti-comunismo”, não discorrendo das conclusões que retiraram. Portanto, este é um bom exemplo de uma interpretação nível basilar, assente, ainda, numa mera enumeração e descrição textual dos recursos visuais humorísticos.

Relativamente à interpretação explicativa, nível em que se situaram, no conjunto da amostra, doze grupos correspondendo a 24 alunos, as respostas remetem para uma narrativa mais fundamentada e desenvolvida, nas quais os estudantes demonstram uma intenção em relacionar os elementos visuais humorísticos presentes com os conteúdos apreendidos. Apesar de, ainda, não se situar no nível reflexivo, a resposta presente na figura 27 reflete um certo esforço por desenvolver uma ligação com o conhecimento histórico detido pelo grupo de trabalho em questão.

Figura 27: Excerto de resposta de interpretação explicativa do grupo XII da turma “comedy”.



Fonte: autoria própria.

Analisando a resposta concretizada pelo grupo XII da turma “comedy”, deparamo-nos com uma narrativa histórica mais coesa e fundamentada que a anterior. Para além de fazerem uma breve contextualização aos dois recursos visuais humorísticos, mostram uma capacidade em relacionar os mesmos com o conteúdo temático que aprenderam para justificar e explicar aquilo que observam, algo visível na passagem “águia essa a tentar picar o muro, o que significa a tentativa do avanço do capitalismo para o resto de Berlim, daí a visão comunista na necessidade da construção do muro”, mas também quando referem “simboliza que do lado capitalista há melhores condições”. Todavia, acabam por não desenvolver, aprofundadamente, estas ideias. Por

inerência, demonstram ser capazes, também, de interpretar as duas perspectivas quanto à construção do muro de Berlim. Ainda que, à primeira vista, possa parecer subentendida, percebemos que os alunos conseguiram compreender que, do lado comunista, procederam à construção do muro para impedir o avanço do capitalismo para Berlim oriental e, do lado capitalista, entenderam a crítica subjacente ao *cartoon*, nomeadamente, da RFA perante a ação da URSS em “separar famílias” ao impedir que se desloquem para o lado capitalista em busca de melhores condições de vida.

Não obstante, como referido, nesta segunda intervenção foi possível identificar um maior volume de trabalhos de grupo e, conseqüentemente, de alunos cujas narrativas remetiam para um nível de interpretação reflexiva, com especial destaque para o surgimento desta categoria de análise na turma “stand-up” ao contrário do que se tinha verificado na primeira estratégia didática. Portanto, conseguimos atentar em respostas nas quais os alunos mobilizaram conhecimentos prévios e localizaram, contextualmente, o acontecimento histórico patente, apresentando, de uma forma clara e coerente, ambas as visões quanto à construção do muro de Berlim. Veja-se, para o efeito, no exemplar da figura 28.

Figura 28: Excerto de resposta de interpretação reflexiva do grupo VII da turma “stand-up”.

Após a segunda guerra mundial, ~~tanto~~ a Alemanha ficou dividida em quatro áreas, tendo a sua capital, Berlim, também ficado dividida em quatro setores de ocupação. Estas áreas ficaram sob o controlo dos EUA, França, da Inglaterra e da URSS que devido à sua diferença de ideologias, dividiram a Alemanha em duas, a República Federal Alemã (capitalista) e a República Democrática Alemã (comunista).

Os ocidentais adoraram as medidas económicas (por exemplo, a introdução de uma moeda nova) que levou a diversas melhorias na vida dos Berlimenses uma vez que possuíam mais poder económico. No entanto estas medidas não foram realizadas no lado oriental, resultando numa vida de pobreza e miséria e de trabalho forçado nos campos. Isto levou com que várias pessoas fugissem para o lado ocidental à procura de melhores condições. Assim, Estaline decide iniciar a construção do muro de Berlim para impedir que as pessoas saíssem da parte oriental. Também usou este muro como “proteção” ~~para~~ contra o fascismo, praticado pelo lado ocidental apelado de anti-democrático e imperialista, daí a caricatura do documento 1 onde a agitação americana está a tentar destruir o bastião anti-fascista a comando do chanceler da RFA está escondido atrás do muro.

Já os ocidentais viam o muro como o muro da vergonha, pois não só separava famílias e amigos, como vemos na caricatura do documento 2, onde as pessoas estão a passar por uma abertura para o lado ocidental para comemorar o natal, como também era uma tentativa vergonhosa de Estaline impedir a fuga dos refugiados.

Concluindo assim o muro de Berlim afetou a vida de milhares de pessoas que se encontravam separadas dos seus entes queridos ao dia para a noite, tornando este o símbolo da guerra fria.

Fonte: autoria própria.

O excerto apresentado da autoria do grupo VII da turma “stand-up”, surpreendentemente, representa um modelo de raciocínio e de reflexão que procurávamos alcançar nas respostas dos nossos alunos. Não se limitando à análise e interpretação dos diferentes elementos visuais presentes nas duas fontes humorísticas, o grupo conseguiu sustentar a sua narrativa com base no recurso ao conhecimento histórico que já possuíam sobre a temática, apresentando e esclarecendo os fenómenos que culminaram na construção do muro de Berlim em 1961. Por outras palavras, demonstraram ser capazes de refletir em torno de todo o contexto inerente aos recursos visuais humorístico. Algo visível desde logo no primeiro parágrafo e no início do segundo, onde apresentam os principais acontecimentos que antecederam a construção do muro: a divisão da Alemanha e, por conseguinte, de Berlim em quatro

setores de ocupação por parte dos aliados; a divisão da Alemanha, uma vez mais, em RDA e RFA; a adoção de medidas como a nova moeda que melhorou a qualidade de vida dos berlinenses ocidentais contra a pobreza e miséria que se vivia do outro lado oriental e, conseqüentemente, a fuga de milhares de pessoas para o lado da RFA, o que, em resposta, provocou essa construção. Para além de uma escrita irrepreensível, os alunos, portanto, mobilizaram os conhecimentos que já haviam apreendido, conseguindo relacionar as duas estratégias humorísticas com os conteúdos temáticos lecionados.

Ademais, a multiperspetiva encontra-se desenvolvida e fundamentada, sendo que os alunos revelaram uma capacidade em refletir acerca das duas visões, fazendo uso, inclusive, de conceitos operatórios essenciais para a temática em análise. Demonstraram conhecer que, por parte de Estaline, a construção do muro serviu “como proteção contra o fascismo”, uma vez que apelavam o lado ocidental de “anti-democrático e imperialista”, sendo o muro o “bastião anti-fascista” e que, os ocidentais “viam o muro como o muro da vergonha” por ser uma tentativa “vergonhosa de Estaline impedir a fuga dos refugiados”. Ou seja, conseguiram interpretar e compreender as críticas subjacentes aos recursos visuais humorísticos.

Portanto, a evolução moderada que se verificou nesta primeira parte da atividade foi fruto de um investimento da análise do Humor gráfico em sala de aula, como esclarecido, indo, assim ao encontro da visão de Tuckey e Mailoo Selvaratnam (*cit. Nouye & Deetsch, 2017, p. 4*), quanto à necessidade de um desenvolvimento constante e paulatino da Literacia Visual por meio de um trabalho contínuo em sala de aula.

Relativamente à segunda parte da intervenção, o debate humorístico, como previamente descrito, teve lugar após os 20 minutos dedicados à concretização da ficha de trabalho e sem o conhecimento dos alunos até esse momento, numa tentativa de realizar uma atividade, de certo modo, improvisada. Acontece que, como pretendido, organizamos ambas as turmas em dois grandes grupos, equilibrados, sendo que um lado era a RFA e o outro a RDA. Depois de explicarmos que teriam 7 minutos para se reunirem e criarem os seus argumentos de defesa, com um toque de piada e Humor, os grupos deram início às suas tarefas. Contudo, verificamos dois cenários, completamente, opostos. Por um lado, na turma “comedy” quando perceberam que iriam realizar um

debate humorístico, os alunos demonstraram reações positivas e um certo entusiasmo pelas ideias que, com base nos conhecimentos adquiridos e a partir das suas próprias respostas, poderiam inventar. Ademais, o facto de termos colocado no quadro interativo um cronómetro em contagem decrescente, para aumentar a pressão e gerar um ambiente mais divertido e de rivalidade saudável, incentivou-os. Conseguimos ouvir *“olhem o tempo, olhem o tempo!”; “fica assim, já chega”; “rápido, rápido, rápido!!”*. O próprio debate, que teve início, após o efeito sonoro do sino alusivo a uma luta de boxe, com uma afirmação improvisada por nós, num tom de piada, *“Encontramo-nos reunidos para o momento da verdade pura e dura. O que cada lado tem a dizer para nos convencer que de é o melhor lado?”*, decorreu como esperávamos, proporcionando momentos de risota diante de alguns dos argumentos, denegrindo e ridicularizando o lado inimigo. Verificamos, também, uma grande adesão por parte de todos os alunos e uma engraçada competição. Enquanto os alunos permaneciam sérios como se de um debate real se tratasse, podemos garantir que muito nos rimos. Todavia, por outro lado, na turma *“stand-up”*, apesar do entusiasmo e interesse de uma minoria, a verdade é que não correu como planeado. Desde logo, demonstraram pouco à-vontade para falarem e argumentarem à frente dos colegas, sendo que, participaram, quase sempre os mesmos alunos, apesar de termos tentado intervir para que tal não acontecesse. O próprio discurso criado careceu de algum Humor e piada e os argumentos definidos encontravam-se pouco fundamentados, apesar de terem tido acesso às suas respostas e ao conteúdo temático lecionado. Confessamos que desanimamos diante do desinteresse da maioria dos alunos desta turma, pelo que o debate teve lugar num curto espaço de tempo. Portanto, enquanto na turma *“comedy”* o debate permitiu uma consolidação dos conhecimentos adquiridos e serviu como complemento da ficha de trabalho, cumprindo com os propósitos estabelecidos, na turma *“stand-up”* tal não se alcançou. No entanto, isto serviu para refletir acerca da existência de ritmos diferentes de aprendizagem, conceção semelhante com a posição de Philip Yenawine, como tivemos a oportunidade de conhecer no enquadramento teórico deste trabalho.

Em suma, no conjunto desta segunda intervenção, procuramos, por um lado, identificar a existência de padrões de evolução, positiva ou negativa, em relação à

Literacia Visual. Como analisamos, conseguimos cumprir com o objetivo que nos propusemos, tendo se assistido a uma pequena evolução neste sentido, mas pertinente. Por outro lado, apesar das entraves enunciadas colocadas por uma das turmas da amostra quanto à aplicação do debate humorístico, conseguimos perceber que atividades desta natureza podem auxiliar a construção do conhecimento histórico, ao garantir um ambiente mais divertido, excêntrico e fora da caixa, em sala de aula, motivando e despertando o interesse dos alunos. Portanto, em comparação com a estratégia humorística anterior, podemos considerar um pequeno sucesso neste nosso caminho. Fez-nos perceber que deveríamos seguir por novos caminhos em torno do uso do Humor em sala de aula. Novas ideias que, por sua vez, estiveram na base das próximas intervenções pedagógico-didáticas.

4.1.3. “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”

Diante do insucesso da primeira intervenção e de um pequeno sucesso – mas relevante para verificarmos uma evolução da amostra – conseguido com a segunda atividade, a nossa terceira intervenção, ao contrário das demais, deve ser entendida, acima de tudo, como um conjunto de momentos humorísticos aplicados em, apenas, uma única aula e não como uma atividade no seu todo. Além disso, se primou por ter sido a primeira intervenção de grandes dimensões em que optamos por colocar de parte, mas sem nunca esquecer, a utilização constante de Humor gráfico para a implementação de uma Literacia Visual dos nossos estudantes e, na qual enveredamos pela aplicação de outras estratégias humorísticas, com base na bibliografia e, sobretudo, nos interesses enunciados pela amostra em estudo, com vista a avaliarmos as reações, o *feedback* e a postura da mesma perante uma prática humorística diversificada, para além do Humor gráfico a que estavam familiarizados, mas também o potencial de outros recursos humorísticos enquanto auxílio à construção do conhecimento histórico, indo, com efeito, ao encontro dos objetivos visados. Ademais, interessa relembrar que, por motivos de incompatibilidade de horários e na impossibilidade de ser realizada a mesma aula à turma “comedy”, esta terceira intervenção foi, somente, aplicada à turma “stand-up”, em contexto de sala de aula, pelo que os dados obtidos, sobretudo, por uma

observação direta, encontram-se limitados a um conjunto de 20 alunos do total de 46 elementos da amostra.

Como, previamente, descrito, esta nossa terceira intervenção organizou-se, mais especificamente, em três primeiros momentos humorísticos, menores, mas interessantes e pertinentes que, por sua vez, culminaram, no final do plano de aula preparado, numa atividade de maiores dimensões que primou, essencialmente, pela promoção de uma maior criatividade dos alunos, através de uma atividade excêntrica e que, segundo os mesmos, *“foi fixe e fora da caixa”*. Com efeito, iniciamos a nossa aula com uma recuperação da temática e conceitos lecionados na aula anterior, recorrendo, para tal à aplicação *Mentimeter* que, curiosamente, nunca tinham utilizado em sala de aula e que, portanto, percebemos, desde logo, um certo interesse para com a mesma. Aproveitando-nos desta atenção e envolvimento conseguido com um primeiro exercício – algo novo, mas não de teor humorístico, atenção! – prosseguimos com o nosso primeiro momento envolvendo o Humor em sala de aula, fazendo uso, como referido, de animações no *Powerpoint*, mais concretamente, de moedas e notas a cair acompanhadas da música *“Money, Money, Money”*, aludindo à temática que iriam abordar, os *“Trinta Gloriosos”*. Tal como esperávamos, este momento inicial cumpriu com os nossos objetivos ao conseguir provocar uma reação de surpresa/inesperada nos alunos, diante do barulho provocado intencionalmente, despertando a sua atenção. Como planeado, foram apanhados desprevenidos com o momento que preparamos, gerando boas reações e, inclusive, alguns comentários engraçados como *“uuiii, como é que a stora meteu isso a cair?”* ou *“ohhhh stora que susto ahahaha!!”* – digamos que o som do projetor, mais elevado do que o normal, também contribuiu para estas reações. Entrando na brincadeira – e conscientes de que a postura humorística por parte do professor, na dose e momento certo, permite “quebrar” o gelo, nas palavras de Jáuregui e Fernández (2009), aproximando os alunos da figura do docente, deixando-os mais à vontade e predispostos a participar na aula – num tom improvisado e de ironia, respondemos *“você acham que não sei mexer nas tecnologias??? Não sou nenhuma velha!”*, o que provocou alguns sorrisos, fruto do tom sarcástico utilizado. Mesmo a música escolhida, apesar de “antiga” – no entanto, os alunos conheciam com perfeição,

muito por conta dos memes virais nas redes sociais que tanto utilizavam – conseguiu proporcionar um pequeno momento de descontração, cativou e contribuiu, igualmente, para essa atenção dos alunos (muitos, inclusive, começaram a cantar *baixinho* acreditando que não os estávamos a ouvir. Enganaram-se!).

A acrescentar, os próprios discentes, rapidamente, perceberam, como pretendido, a temática que iriam abordar, uma temática que, curiosamente, alguns ainda se recordavam de já terem trabalhado no 9º ano e, uma temática que, de acordo com os mesmos, consideravam simples e de fácil compreensão (errados não estavam!). Portanto, a própria postura/reação inicial que observamos nos alunos revelou-se um prelúdio para o sucesso que se viria a registar no final da aula planeada, no seu conjunto. Algo que, por seu turno, nos surpreendeu, dada as características inerentes a esta turma em questão – mais silenciosa, quieta e desinteressada. Por outras palavras, com a aplicação de, apenas, um único momento humorístico diferente aliado ao improvisado, conseguimos contrariar o que observamos e apuramos com o emprego de caricaturas/*cartoons* nas duas intervenções anteriores.

Se este primeiro momento permitiu que os alunos ficassem atentos ao que iríamos trabalhar em sala de aula, o momento que se seguiu veio consolidar o envolvimento e interesse, até então, conseguido. Definido para o espaço didático dedicado à motivação da aula, a criação de duas imagens por Inteligência Artificial e a sua passagem concretizada por intermédio de um meme que intitulamos de “cartada final” – com um *youtuber* que viemos, no exato momento, a descobrir que eles conheciam a apresentar a carta “reverse” do ONU ao arbitro diante de um cartão amarelo – como expectável e esperado, gerou um momento de risota em sala de aula, mas também um semblante de admiração pelo facto de a professora, de igual modo, conhecer o meme. Podemos ouvir, inclusive, “*oh stora, pode passar para trás o slide para vermos outra vez, por favor?*” e como os seus desejos eram ordens (brincadeira!), lá o fizemos, o que nos mostrou, uma vez mais, que funcionou tal como queríamos. Além disso, ao conhecerem o meme adaptado e, por conseguinte, o significado que transmitia, conseguiram, com muita facilidade, compreender e interpretar a mensagem presente tanto na primeira imagem da sociedade dos “Trinta Gloriosos”, como também

na segunda alusiva à sociedade atual, estabelecendo, com sucesso, após termos questionado “*como podemos caracterizar estas sociedades?*”, uma ligação entre ambas e uma relação de continuidade, afirmando que apesar de separadas por um período de tempo, de certa forma, considerável, as duas, de acordo com um dos alunos, “*são a mesma coisa!*”, ou seja, que apresentavam características semelhantes, nomeadamente, a proliferação do automóvel; a publicidade em massa; o surgimento dos grandes centros comerciais ou, ainda, as múltiplas marcas de produtos que começaram a surgir. Portanto, como pretendido, não só conseguiram interpretar a mensagem transmitida pelos recursos visuais, auxiliados pelo meme da “cartada final”, como também, conseguiram compreender que a sociedade dos dias de hoje é fruto da sociedade dos “Trinta Gloriosos”. Assim, de certa forma, ainda que com menor peso e de forma oral – portanto, mais breve e menos consistente do que através da escrita – conseguiram implementar, no processo de aprendizagem, uma certa Literacia Visual.

Todavia e no seguimento do que acabamos de referir, este segundo momento humorístico fez-nos concluir, a partir dos dados apurados por uma observação no momento da sua realização que, apesar do meme se enquadrar no chamado Humor gráfico, ao contrário do que aconteceu nas duas intervenções anteriores onde, também, se recorreu ao Humor gráfico, revelou-se um recurso humorístico que, de facto, conseguiu cativar e entusiasmar os alunos. No nosso entendimento e diante dos dados que verificamos até ao momento, tal se deve ao fator da novidade, originalidade e inovação. Como atentamos, anteriormente, os memes não surgiram, por nenhum momento, como recursos didáticos no manual de História A analisado e, curiosamente, foram identificados pelos alunos enquanto uma estratégia humorística que, raramente, utilizaram nas aulas de História em anos letivos anteriores (recorde-se do inquérito inicial!). Daí se entende, portanto, que sendo algo diferente e novo aos olhos dos alunos, cativa e desperte o interesse dos mesmos, muito mais do que uma caricatura ou *cartoon*, o que comparando com os resultados das duas atividades anteriores, se verifica facilmente. Ademais, o facto de ter sido um meme adaptado atual e que, de certo modo, já tinham conhecimento, contribuiu para este sucesso. Portanto, assim como o primeiro

momento humorístico, o segundo representou, igualmente, um sucesso neste caminho, cumprindo com os objetivos propostos para o mesmo.

Após a realização destes dois primeiros momentos humorísticos, como descrito, encaminhamos a aula por uma análise teórica através de recursos didáticos assentes em documentos escritos e iconográficos de outra natureza, que permitiram inserir os alunos no contexto histórico vigente, nomeadamente, na prosperidade económica do período em estudo, do crescimento demográfico e do aumento de mão-de-obra ativa e, ainda, as características da sociedade consumista. Nesta última parte e, com vista a quebrar a monotonia presente em sala de aula, fruto desse trabalho mais teórico, aplicamos o terceiro momento humorístico, o *sketch* norte-americano “I Love Lucy”. No entanto, para podermos avaliar, devidamente, este momento, devemos atentar nas três fases que o envolveram: antes, durante e após o seu visionamento. Interrompendo o silêncio verificado, começamos por esclarecer que iriam visualizar um pequeno vídeo, um *sketch* e, explicamos em que o mesmo consistia, uma vez que alguns alunos – apesar de já termos referido aquando do inquérito inicial, o que era, pois, um *sketch* –apresentaram um semblante de estranheza, o que nos levou a concluir que já se poderiam ter esquecido, pelo que, de modo a prevenirmos qualquer problema inerente, elucidamos os nossos estudantes a este nível, novamente. Diante do facto de perceberem que iriam visualizar um excerto de uma *sitcom*, despertou novas reações positivas, nomeadamente, de descontração e uma certa atenção para o que iriam ver, sucedendo-se, como pretendido, a um momento mais monótono, repetitivo e, possivelmente, não tão interessante para os alunos. Antes de iniciarmos com o visionamento, procedemos à explicação de que deveriam estar com a atenção necessária para poderem responder às questões que, depois, seriam colocadas com base em três aspetos relacionados com o mesmo e que tivemos o cuidado de anotar no quadro, auxiliando, assim, os alunos durante a sua visualização: a crítica subjacente à Sociedade de Consumo; o papel desempenhado pela publicidade e pela televisão neste período e, ainda, as características inerentes à sociedade consumista. Aquando da sua visualização, no entanto, as reações foram, estranhamente, normais – e estranhamente porque, sendo algo novo aos olhos dos mesmos, como observamos no inquérito inicial, acreditávamos

que provocaria outro tipo de reações – havendo apenas pequenos sorrisos em momentos específicos do *sketch*, nomeadamente, quando, num tom de piada e ironia, a personagem do sexo masculino atribuiu, ridicularizando, o consumismo e a compra desnecessária de bens supérfluos à sua esposa, como se, por ser mulher, fosse, facilmente, influenciada pela publicidade na televisão (já esperávamos que se iriam rir nesta parte...).

Apesar de não ter provocado, de facto, as reações que desejávamos e, portanto, não ter cumprido, devidamente, com o propósito de gerar o riso, o *sketch*, contudo, cumpriu com a sua outra função, mais didática, a de permitir que os alunos compreendessem e interpretassem a mensagem transmitida, por meio da ridicularização. A verdade é que, após o questionamento, os alunos mais participativos – e mesmo os mais tímidos e, consequentemente, os menos participativos, ao contrário do que verificamos nas duas intervenções anteriores – por iniciativa própria, foram comentando acerca do que tinham visualizado e, a partir dos conhecimentos que já tinham adquirido até ao momento, conseguiram estabelecer uma ligação com a mensagem transmitida, nomeadamente, a crítica subjacente ao consumismo e ao papel da publicidade e das técnicas de marketing chamativas e atrativas que, por intermédio da televisão, chegavam a um vasto publico que, persuadido pelas mesmas, comprava, mesmo quando não necessitava. Neste sentido, gostaríamos, apenas, de destacar uma explicação proferida por uma aluna desta turma, que rapidamente tomamos o cuidado de apontar dada a sua pertinência, uma vez que revela uma evolução ao nível da Literacia Visual, ainda que se diferencie do método utilizado nas duas intervenções que antecederam esta. Ora veja-se:

O sketch faz uma crítica à sociedade consumista dos Trinta Gloriosos que acabamos de ver. Nós conseguimos ver que o homem criticou a mulher por ter comprado um produto inútil, o descascador de batatas só porque tinha visto na televisão, ou seja, nem precisava dele. E como vimos a sociedade consumista caracterizava-se pela compra excessiva de produtos desnecessários e só porque sim, porque se o vizinho tinha, também queriam comprar e já que as famílias tinham poder de compra, podiam. As pessoas eram influenciadas pelas publicidades nas rádios e nas televisões e pelo marketing nas

montras das lojas. Hoje vemos a mesma coisa. Às vezes até compro uma roupa só porque está na moda e quero e não porque preciso, por exemplo (Aluna A, turma “stand-up”).

A partir do que observamos e ouvimos, esta aluna conseguiu demonstrar indícios característicos, entre a categorização proposta, de uma interpretação reflexiva, uma vez que não se limitou a identificar os elementos presentes e a relacioná-los com o conteúdos lecionados, mobilizando, inclusive, conceitos, como “poder de compra”, inerentes ao conhecimento adquirido na aula auxiliando a sua explicação, como também, mostrou uma capacidade de refletir sobre o que tinha visualizado estabelecendo uma relação com a atualidade. Portanto, demonstrou uma capacidade de mobilizar diferentes conteúdos para validar e contextualizar as conclusões que retirou com o visionamento do *sketch* humorístico. Ainda que este resultado se limite a uma pequena parte da amostra na sua totalidade, conseguimos perceber uma evolução no que à Literacia Visual diz respeito, em comparação com as atividades anteriores, fruto de uma implementação sistemática neste sentido e de um trabalho contínuo.

A acrescentar e ainda sobre esta estratégia humorística, como expectávamos, destacaram, também, enquanto momento que mais lhes chamou a atenção pela piada que provocou, o episódio que aclaramos anteriormente. Curiosamente, no início da aula seguinte e antes de prosseguirmos com a atividade final que falaremos de seguida, numa revisão do que tinham abordado na aula anterior, os alunos voltaram a recordar este momento do *sketch* humorístico, o que nos fez perceber que, apesar de não ter gerado, propriamente, o riso, foi, igualmente, um recurso que chamou a atenção dos alunos e que, de certa forma, lhes ficou na memória. Por isso, como pretendido, esta estratégia humorística, auxiliou-os na construção do conhecimento histórico, consolidando a temática lecionada.

Concluída esta estratégia humorística, como referido, preparamos uma outra, entendida como o epílogo da aula e, por inerência, dos conteúdos abordados. Como, precedentemente, enunciado, a atividade consistia na criação de um produto, à escolha dos alunos, numa primeira parte e, em sequência, na produção de um *slogan* em forma de desenho, símbolos ou frases chamativas, na segunda parte. Com base nos

conhecimentos adquiridos quanto ao papel da publicidade e das técnicas de marketing e assentes numa criatividade e originalidade, tinham de criar a sua marca e, numa apresentação oral breve, apresentar o seu produto, convencendo-nos a comprá-lo, encarnando, para tal, a personagem de publicitários do período dos “Trinta Gloriosos”. Acontece que, como descrito, a atividade “Humor + Criatividade X Sala de Aula =”¹²⁵ decorreu na aula seguinte, dado o tempo escasso, pelo que no final da presente limitamo-nos a apresentar a atividade e a explicar o que iriam realizar. À primeira vista, as suas reações foram uma mistura, por um lado, de entusiasmo e de interesse sobre que ideias poderiam criar, onde ouvimos, para o efeito, *“eiiaaaa que fixe!”* ou *“oh stora, já tenho uma ideia do que fazer!”* e, por outro lado, de uma certa preocupação e contestação sobre a possibilidade, de acordo com alguns alunos, de *“oh stora, eu não tenho jeito para isso, não sei o que fazer!”*. Todavia, apesar destes entraves iniciais, a atividade, ao contrário do que temíamos e fazendo uso das palavras proferidas pela minha colega de estágio, decorreu *“de forma espetacular, eles estavam mesmo empenhados!”*.

Acontece que, no início da aula seguinte, procedemos à entrega dos guiões para poderem produzir o seu trabalho, como planeado e verificamos que, de uma forma instantânea, todos os alunos deram início às suas criações, o que nos fez perceber que, o facto de não ter sido realizada no momento próprio da aula anterior, permitiu que fossem para casa pensar e pesquisar sobre possíveis ideias que, por um lado, refletissem a sua marca enquanto estudantes e, por outro lado, respeitassem as regras estabelecidas e explicadas. A verdade é que, observamos, como tal, um bom ambiente generalizado em sala de aula, marcado pelo entusiasmo de exporem as suas produções à turma. Devidamente motivados e envolvidos pela atividade preparada, alguns alunos, inclusive, trouxeram materiais de produção artística, como lápis de cor, réguas e compasso, proporcionando um ambiente na sala de aula que e, recorrendo às palavras da orientadora-cooperante, *“pareciam que estavam na escola primária. Eles começaram logo a desenhar e a pintar. Nunca os tinha visto entusiasmados com alguma*

¹²⁵ Reveja-se o anexo 6.

coisa”, o que confirma uma vez mais a ideia exposta acima de que os alunos, apesar das pequenas entaves, sentiram-se cativados e motivados e, por iniciativa própria, prepararam-se, como pretendiam, para a concretização da tarefa. Um aluno, inclusive, vestiu-se a rigor para a apresentação oral, trazendo trajes mais clássicos como se, realmente, de um publicitário se tratasse. Diante da nossa surpresa, o mesmo referiu “*a stora disse para encarnarmos a personagem de publicitários, por isso...*”. Portanto, foi uma atividade que, de facto, os interessou e que se refletiu num cenário divertido, descontraído e engraçado, mas ao mesmo tempo, didático. O próprio cuidado com a apresentação, num tom de piada, quer no próprio guião quer oralmente, bem como, os argumentos utilizados geraram momentos de risota entre os colegas que assistiam (confessamos que, se pudéssemos, comprávamos muitos dos produtos criados). A este nível, como exemplo, uma aluna na apresentação do seu produto, num sentido de Humor característico argumentou “*Agora não vai ter de ouvir os seus filhos a reclamar se falta muito para jantar! Com o descascador de batatas ABC, a comida vai ficar pronta em segundos! Aproveite o desconto de 25%*” (Aluna A, turma “stand-up”), provocando risos.

Relativamente às produções feitas, gostaríamos de começar por destacar que, por um lado, os alunos escolheram os produtos e criaram o respetivo *slogan*, com base nos conhecimentos que tinham adquirido na aula anterior. Por outras palavras, o tipo de produtos pensados e criados tiveram em consideração os mesmos produtos que, durante os “Trinta Gloriosos”, surgiram e foram produzidos e vendidos em massa. Neste sentido, observamos a criação de rádios, televisões, marcas de automóveis, frigoríficos, relógios, utensílios de cozinha, torradeiras, aparelhos de aquecimento, máquinas de passar a ferro e de lavar a roupa, pasta dos dentes, calculadora de bolso, telefones, descascador de batatas (como no *sketch* – lembraram-se!) e, ainda, de aspiradores. Portanto, este trabalho permitiu atentar numa consolidação desse conhecimento histórico adquirido. Por outro lado, comum a todas as criações, com maior ou menor grau, verificou-se a criatividade e originalidade que pretendíamos e que demonstra que, realmente, os estudantes empenharam-se na concretização da atividade. Contudo, dada a quantidade de trabalhos recolhidos – relembrando que foram 20 trabalhos

produzidos e apresentados – consideramos oportuno ilustrar aquilo que observamos e obtivemos, exemplificando com as três produções que, entre as restantes, mais se destacaram e, ainda que não o soubessem, respeitaram os critérios do modelo de Besemer e Treffinger (1981 *cit.* Nogueira & Baía, 2006), nomeadamente, quanto à originalidade, germinabilidade e elaboração, observáveis nas figuras 29, 30 e 31.

Figura 29: Trabalho produzido pela aluna B da turma “stand-up” – automóvel “Kanguru 3000”.



Fonte: autoria própria.

Este trabalho destacou-se, acima de tudo, pela criatividade e elaboração, presentes no cuidado do desenho e no seu sentido de Humor, mas também, numa relação estabelecida com o conteúdo histórico apreendido, uma vez que, de acordo com a aluna na sua apresentação do produto, diante da massificação do automóvel no período dos “Trinta Gloriosos”, o carro “Kanguru 3000” vinha resolver o problema do trânsito e da, consequente, aglomeração de pessoas, ao permitir “*saltar até 10 carros por segundo, garantido que se chegue sempre rápido!*”. Se seria passível de acontecer? Temos consciência de que, em princípio, não, mas não deixa de ser, acima de tudo, uma ideia criativa e bem elaborada. Na mesma linha de pensamento e rigor, podemos observar o trabalho seguinte, produzido por um outro aluno.

Figura 30: Trabalho produzido pelo aluno C da turma “stand-up” – o rádio “sunshine”.

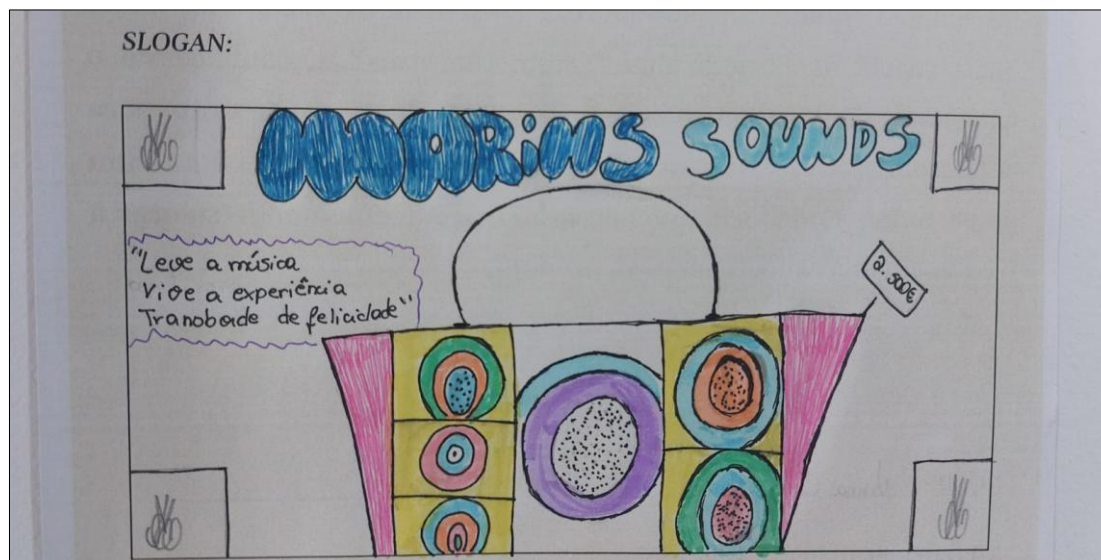


Fonte: autoria própria.

Assim como o anterior, este trabalho demonstrou o sentido de Humor do aluno e a sua criatividade, com expressividade, adequação e germinabilidade, ao ter sido produzido, igualmente, com base nos conhecimentos adquiridos sobre a temática estudada. Dando a possibilidade de “controlar o mundo”, como explicitou, e com o *slogan* “sunshine: damos luz a todas as escolhas”, o rádio criado permitia que o ouvinte escolhesse o lado político para ouvir as respetivas notícias – de direita, esquerda ou de centro – o que ilustra o facto de que o aluno teve em atenção o contexto político vigente à época, lembrando-nos que se assistia ao período da Guerra Fria e a um mundo dividido entre o Comunismo e o Capitalismo. Portanto, revelou-se um produto, de igual modo, interessante e genial (facilmente, o compraríamos!). Por fim e não desmerecendo os demais trabalhos realizados que, como esclarecido e pretendido, se pautaram pela criatividade e inovação (e se o pudéssemos, apresentávamos todos eles), gostaríamos, ainda, de ilustrar um terceiro exemplo que, assim como os anteriores, se destacou, antes de tudo, pela execução e elaboração, revelando um cuidado e esforço empreendido, por meio do desejo e da utilização de cores chamativas e atrativas, acompanhada de um *slogan* interessante e condizente com o produto, com vista a

incentivar, como pedido, a sua compra, respeitando, uma vez mais as regras definidas para a sua concretização.

Figura 31: Trabalho produzido pela aluna D da turma “stand-up” – o rádio de bolso “Marins Sounds”.



Fonte: autoria própria.

Em suma, estes exemplos de trabalhos produzidos representaram, no seu conjunto, aquilo que foi o sucesso desta nossa atividade. Podemos, portanto, afirmar que esta terceira intervenção, no seu todo, correspondeu ao primeiro grande sucesso conseguido e fez-nos concluir que deveríamos prosseguir um caminho neste sentido, implementando estratégias humorísticas que se primassem pela diferença, excentricidade e novidade. Além disso, o leitor pode se estar a questionar se não terá sido um uso excessivo de estratégias humorísticas em apenas uma aula. A verdade é que, diante o *feedback* conseguido e aquilo que observamos, os quatro momentos humorísticos retratados foram inseridos na dose certa e nas situações que consideramos oportunas, tanto para a consolidação do conhecimento adquirido, como para proporcionar um momento mais divertido, diversificado e cativante em sala de aula, respeitando as adversões proferidas por Guitart (2008) quanto à utilização do Humor de forma regrada e consciente. Além disso (e sobretudo), a atividade final fez-nos perceber que estratégias humorísticas *fora da caixa*, promovem, de facto, uma maior criatividade e motivação dos alunos, proporcionando uma aula mais descontraída

e cativante, contribuindo para a aprendizagem, e consequentemente, para a construção do conhecimento histórico. Perspetiva, como analisamos, corroborada por vários autores, nomeadamente, por Littlerwood (1984 *cit.* Bergillos, 2008, p. 310) e por Lundberg e Thurston (2002), quanto à realização de tarefas excêntricas e divertidas, para incentivar a criatividade. Assim e fazendo alusão ao próprio título da nossa terceira intervenção, a utilização de uma prática humorística em sala de aula, assegura uma maior criatividade, promovendo, por sua vez, uma maior motivação, envolvimento e interesse dos alunos para com as aulas, auxiliando a construção de conhecimento. Se dúvidas nos restavam, o *feedback* final conseguido com uma auto e hétero avaliação proposta aos alunos no próprio guião de trabalho, veio confirmar o que referimos. Num primeiro momento, todos os alunos afirmaram que gostaram de realizar a atividade, sendo que três alunos, em específico, consideraram oportuno acrescentar e passamos a citar “adorei”; “sim, bastante e devíamos fazer mais vezes este tipo de trabalhos!” ou, ainda, “gostei muito”. Já num segundo momento e numa escala de 1 a 5, cerca de 5 alunos avaliaram a atividade no nível 4 (bom) e os restantes 15 alunos, no nível máximo “muito bom” – relembrando que foi apenas realizada por 20 alunos do total da amostra. Assim sendo, “Humor + Criatividade X Sala de Aula” = a um sucesso de aula!

4.1.4. “#Eusouomelhor!”

A nossa quarta intervenção, o jogo “#Eusouomelhor!” foi, como anteriormente descrita, concebida como preparação dos alunos da amostra para o segundo momento de avaliação individual – a segunda ficha de avaliação do segundo semestre – pelo que foi aplicada às duas turmas na sua totalidade, contemplando um conjunto de 46 elementos (100%), em contexto de sala de aula. Para a concretização da atividade e com vista a cumprimos os propósitos estabelecidos, assentes numa revisão intensiva de toda a temática definida para esse mesmo momento de avaliação, criamos, depois de analisarmos, com cuidado, todo esse domínio temático no manual escolar, cerca de 100 questões, organizadas em duas fases e divididas por diferentes rondas¹²⁶, numa

¹²⁶ Reveja-se o anexo 7.

tentativa de abrangermos todas as possibilidades passíveis de poderem contemplar no momento final de avaliação, assegurando, acima de tudo, a devida preparação dos alunos para a realização do mesmo, de uma forma diferente do que estavam familiarizados, divertida, envolvente e, ao mesmo tempo, didática, auxiliando a consolidação dos conhecimentos adquiridos e que, para o efeito, seriam avaliados.

Por meio de uma observação direta empreendida, sobretudo, no momento da sua concretização, percebemos que, tanto na turma “comedy” como na turma “stand-up”, esta atividade do jogo correu melhor do que havíamos esperado e planificado, cumprindo, de facto, com os objetivos propostos. E porquê? Recorrendo a um comentário proferido após a conclusão da atividade, por parte da orientadora-cooperante, *“nunca os vi tão entusiasmados com algo. Conseguiste fazer com que eles viessem preparados para o jogo e se preparassem para o teste!”*. A verdade é que, do início ao fim da atividade, observou-se um entusiasmo generalizado da amostra no seu conjunto. Tal foi possível, uma vez que, e mesmo antes da sua execução, tivemos o cuidado de preparar os alunos para o que iria acontecer. Como, anteriormente, descrito, numa aula que antecedeu a atividade e, depois de muito refletirmos, optamos por expor aos alunos que, ao contrário do que estavam habituados a fazer, a aula de revisões para a ficha de avaliação se iria realizar em formato de jogo, inspirado num outro de que era já do conhecimento dos mesmos, o jogo “Quem quer ser milionário?”. Logo aqui, conseguimos despertar boas reações, mas também, uma certa curiosidade dos alunos para o modo com que se ia concretizar. Algo visível em alguns dos comentários que nos foram questionando, *“oh stora, como é que vamos jogar?”* ou *“A stora vai fazer perguntas a cada um?”*. Acontece que, como forma de manter uma certa curiosidade, assegurando, de igual modo, esse entusiasmo conseguido, esclarecemos que seria uma surpresa e que, como tal, teriam de aguardar pelo momento da atividade. Além disso e no seguimento do que foi referido até então, gostaríamos, também, de destacar um pequeno momento humorístico improvisado por parte dos alunos, aquando da sua explicação. Na turma “comedy”, mais especificamente, quando pronunciamos o título do jogo “#Eusoumelhor!”, um dos alunos, em tom de piada, comentou *“eishhh a stora anda a ver muito Cristiano Ronaldo”*, o que gerou um momento de risota partilhada.

Confessamos que não nos contivemos e nos rimos, igualmente, do comentário inesperado. Acontece que, para o caso de o leitor não conhecer, no mundo digital/internet, existe um meme, que se tornou viral, centrado na figura do futebolista português e na famosa frase que o mesmo tanto se refere a si mesmo de “Eu sou o melhor”. Sabendo que era um meme conhecido entre o público mais jovem, de modo intencional, aproveitamo-nos do mesmo para dar nome ao jogo, um jogo que, como descrevemos, estabeleceria, em ambas as turmas, quem seria o melhor. Daí o “#Eusouomelhor!”. No entanto, a verdade é que, sem o prevermos, conseguimos, com uma simples escolha, promover um pequeno momento de riso em sala de aula e de descontração.

A par disto, se as reações quando tomaram conhecimento de que iriam realizar o jogo tinham sido já muito mais positivas do que esperávamos, nada nos preparou para o *feedback* e postura dos alunos, em ambas as turmas, quando souberam que o vencedor da atividade teria acesso a um bilhete para o jogo no Estádio do Dragão – em bom português, para descrever este momento “a casa veio abaixo”. Realmente, conseguimos com que ficassem entusiasmados e, desde cedo, envolvidos. Envolvimento esse que se verificou, como desejado, durante toda a concretização da atividade. Portanto, este momento preparatório, de certo modo, proporcionou e garantiu o sucesso desta nossa quarta intervenção.

Chegados ao dia dedicado à concretização da atividade, desde logo, a postura de ambas turmas surpreendeu-nos positivamente, sobretudo, a turma “stand-up”, uma turma que, como já tivemos a oportunidade de apresentar, se caracterizava por ser mais apática, desinteressada e mais difícil de agradar. Acontece que, ao contrário do que acontecia numa aula “normal” em que muitos dos alunos chegavam atrasados ou, simplesmente, não se faziam presentes – lembrando que a falta de pontualidade e a falta de presenças eram as características negativas mais comuns desta turma – e tendo em consideração de que falamos de uma atividade que teve lugar na primeira aula do dia, entre as 8h30 e as 10h, alguns dos alunos, curiosamente, já se encontravam presentes na sala ainda antes da aula começar, aguardando-nos. Diante daquele cenário, quando, num tom de surpresa e admiração, os questionamos, um dos alunos

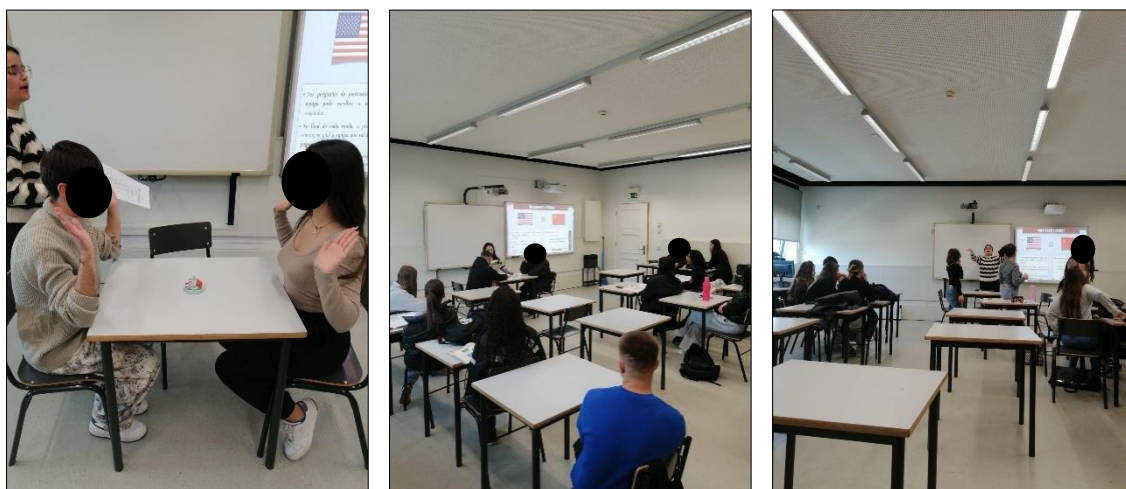
proferiu um comentário que gostaríamos de destacar pelo facto de revelar, de certa forma, esse entusiasmo e uma motivação para com o jogo, ao afirmar *“claro stora, já estou aqui porque vim buscar o meu prémio”*. Quanto à turma “comedy”, o panorama foi bastante semelhante. Tendo sido uma aula que se realizou no final da manhã, os alunos, apesar de mais exaustos, o que, à primeira vista, poderia prejudicar a sua realização, mostraram-se, mesmo assim, igualmente, dinâmicos e entusiasmados com o jogo, entrando na sala de aula de forma ordeira e, sentando-se, rapidamente, nos seus lugares, para podermos dar início à atividade.

Relativamente ao jogo, o mesmo decorreu, perfeitamente, nos moldes estabelecidos e tal como idealizamos. Desde logo, com a devida preparação do ambiente em sala de aula, através da colocação, ao centro, de uma mesa e de um botão/sino, decorado com a bandeira da URSS de um lado e a bandeira dos EUA do outro, estabelecendo, assim, a própria divisão das turmas em duas equipas e indicando em que lado cada elemento da equipa se deveria sentar para poder responder devidamente, mas também, indo ao encontro da temática que seria avaliada, mais concretamente, a Guerra Fria e a divisão do mundo entre o mundo Comunista e o mundo Capitalista. A acompanhar, a música de fundo – a mesma música de “Quem quer ser milionário?” – colocada no volume correto para não perturbar o decorrer da atividade, transformou a sala de aula num ambiente mais profissional e real, como se os próprios alunos estivessem, realmente, no jogo. Portanto, toda esta preparação permitiu e assegurou um maior envolvimento e interesse por parte dos alunos, tal como se observou. Inclusive, consideramos oportuno registar que muitos, com um olhar curioso, antes de iniciarmos a atividade, dirigiram-se à mesa central para observar o que tínhamos preparado, comentando *“ui, a stora trouxe um sino e tudo, como no jogo!”*. Ademais, toda esta organização logística e material, permitiu que os alunos, mesmo antes de explicarmos como iria decorrer o jogo, já soubessem que teriam de se dirigir à frente da sala e que todos, como pretendido, iriam ter a oportunidade de participar.

Por conseguinte, partindo, em concreto, para a intervenção, após explicarmos todo o processo, de enunciarmos as regras que deveriam ser cumpridas e as ajudas a que tinham direito e, ainda, de esclarecermos todas as dúvidas dos mesmos, o jogo

decorreu tal como desejado. A atividade gerou risos e gargalhadas, perante as respostas de alguns, mas também, momentos de provocações entre as duas equipas, revelando um entusiasmo, uma vontade de vencer e de conseguir acertar, corretamente, em tudo e em primeiro lugar. A certa altura, podia-se ouvir *“pede ajuda, pede ajuda!”*; *“oh stora eles estão a fazer batota!”* ou *“Esta é fácil, responde rápido”*. A acrescentar, o facto de, no final de cada ronda, termos dado a conhecer a equipa que ia à frente nos pontos, contribuiu, ainda, mais para essas provocações. Portanto, conseguimos que, de uma forma saudável e didática, o jogo despoletasse uma rivalidade e competição entre os alunos, proporcionando uma aula interativa, dinâmica e, acima de tudo, diferente. Recorrendo, uma vez mais a um comentário proferido, num tom de piada, pela orientadora-cooperante, *“eles só não atiraram as cadeiras uns aos outros porque estávamos lá nós”*, o que ilustra essa rivalidade provocada e, de certa forma, o próprio ambiente divertido e engraçado conseguido em sala de aula. Além disso, mesmo depois de concluída a primeira fase, observamos, tanto na turma *“comedy”* como na turma *“stand-up”*, alguns momentos de apoio, por parte dos perdedores, torcendo pelos colegas que queriam que vencessem. Observe-se, pois, a figura 32 alusiva a alguns registos durante a realização da atividade e que demonstram tanto a organização da sala, como também, o ambiente verificado na mesma.

Figura 32: Registos fotográficos da realização do jogo “#Eusouomelhor!”, em ambas as turmas.

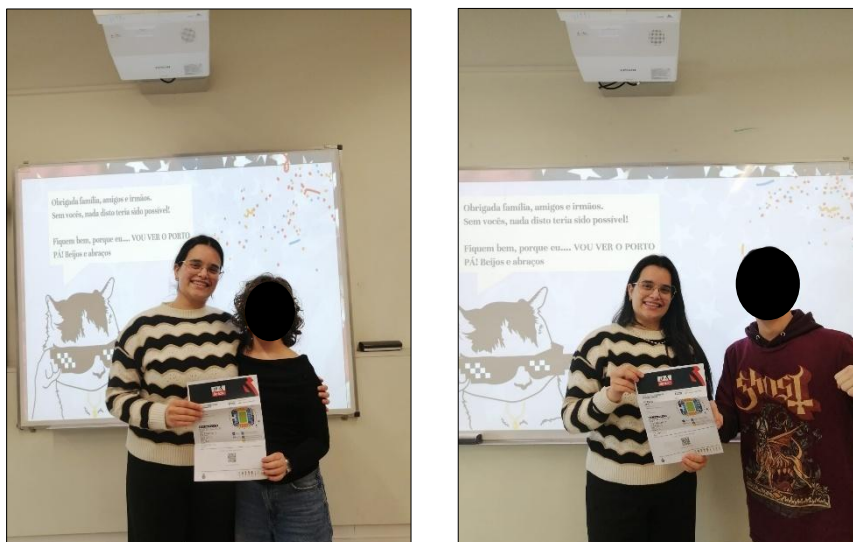


Fonte: autoria própria.

Mesmo o conjunto de questões que organizamos para o efeito desta nossa quarta intervenção, cumpriu com os seus propósitos proporcionando uma revisão intensiva e um esclarecimento de dúvidas da temática que seria avaliada. Os próprios alunos, motivados e entusiasmados com a realização do jogo e com o prémio que poderiam alcançar, prepararam-se, devidamente, para o mesmo. Algo que se observou, em ambas as turmas, nas respostas acertadas e bem fundamentadas por parte dos mesmos, salvo raras exceções. Portanto, esta atividade, por um lado, obrigou-os a estudarem, aprofundadamente, para a ficha de avaliação – uma vez que, procuravam conseguir responder corretamente, com vista a alcançarem o prémio desejado – e, por outro lado, auxiliou-os na consolidação do conhecimento histórico adquirido, por meio de um questionamento, detalhadamente, pensado para esse efeito.

Se o decorrer da atividade assentou num bom ambiente em sala de aula, realmente, divertido, interessante e didático, o final da mesma não foi, de todo diferente. Aquando da entrega dos prémios pelos vencedores, um momento que se fez acompanhar da música da *UEFA Champions League*, uma escolha que nos pareceu adequada dado o contexto do prémio e uma escolha que, sendo do conhecimento geral dos alunos, provocou, como esperado, uma vez mais, boas reações, uma postura descontraída e risos em sala de aula, observamos, em ambas as turmas que, de uma forma inesperada, improvisada e por iniciativa própria, os alunos começaram a aplaudir – num tom sem perturbar – o vencedor do jogo, transformando aquele momento em algo mais real e, igualmente, divertido. Além disso e mais especificamente na turma “stand-up”, o aluno vencedor aproveitou o momento para, num tom de ironia e de piada, agradecer ao seu público pela vitória, dramatizando, por meio de improviso, aquilo que, sem qualquer intenção, havíamos colocado no *slide* final da apresentação, acompanhado de animações de festejo. Portanto, uma vez mais, os alunos envolveram-se, de facto, com e pela atividade. Observe-se a figura 33.

Figura 33: Entrega dos prémios aos vencedores do jogo “#Eusouomelhor!”, em ambas as turmas.



Fonte: autoria própria.

Em síntese, assim como a intervenção anterior, o jogo “#Eusouomelhor!” revelou-se uma atividade de sucesso, conseguindo alcançar os objetivos propostos. Por um lado, possibilitou uma consolidação dos conhecimentos adquiridos, através de um questionamento adequado e detalhado para esse efeito, garantindo uma preparação essencial para a concretização do momento de avaliação. Por outro lado, conseguiu transformar a sala de aula num ambiente divertido, entusiasmante e engraçado, permitindo um maior envolvimento, motivação e interesse dos alunos. Este sucesso veio corroborar, assim, a perspetiva de vários autores patenteados, nomeadamente, Ziz (1982) para quem a utilização de jogos no contexto educativo assegura um maior interesse dos alunos pelas aulas e, neste contexto, pela disciplina de História, transformando-as em aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas, fugindo, assim, ao “normal” que tanto estão familiarizados. A própria utilização de utensílios, a vestimenta e a música selecionada incrementou a atenção e o interesse pela matéria revista, ao mesmo tempo, que tornou a aula mais cativante e descontraída, indo ao encontro da ideia presente em Berk (2002). Curiosamente, muitos dos alunos no final da atividade vieram mostrar o seu agrado para com mesma, afirmando que “*oh stora, podíamos fazer isto mais vezes!*”, o que, uma vez mais, confirma aquilo que enunciados. A acrescentar, mas conscientes de que tal pode não estar, diretamente, relacionado com o mesmo, as

notas da ficha de avaliação realizada após a nossa intervenção, subiram em alguns casos. Coincidência ou não, a verdade é que, numa conversa com os alunos, aquando da entrega desse momento de avaliação, uma aluna da turma “comedy”, entusiasmada com o seu resultado comentou *“oh stora, numa das questões de escolha múltipla, eu lembrei-me da pergunta que fez no jogo e respondi logo. Ajudou-me!”*, o que mostra, uma vez mais o sucesso conseguido e que pretendíamos com a implementação desta atividade lúdica¹²⁷.

Todavia, conscientes dos riscos inerentes a uma análise qualitativa por meio de uma observação direta, no inquérito por questionário final, iremos verificar se conseguimos, de facto, confirmar os dados obtidos, através da opinião da amostra na sua totalidade. Aguardemos pelo subcapítulo 4.2.

4.1.5. “Adeus, até ao meu regresso!”

Separada da atividade anterior por um curto espaço de tempo, a nossa quinta intervenção, aplicada à totalidade das duas turmas da amostra em contexto de sala de aula, primou, por um lado, por se ter inserido numa temática que não se encontrava patente, diretamente, nas Aprendizagem Essenciais de História A (2018), tendo sido uma escolha nossa, depois de muito refletirmos junto com a orientadora-cooperante e, por outro lado, primou por se assentar numa estratégia humorística que a amostra nunca tinha utilizado em contexto de sala de aula, nomeadamente, na disciplina de História – a dramatização – o que contribuiu, de um modo geral, para um entusiasmo generalizado, por um interesse crescente e por um envolvimento e motivação notáveis desde cedo, informações que conseguimos recolher a partir de uma observação direta

¹²⁷ Consideramos oportuno fazer, ainda, um acréscimo. Apesar de não contemplar no presente relatório, numa aula posterior, implementamos, novamente, uma atividade lúdica, assente numa *Escape Room*, intitulado “Rumo à Democracia”, numa aula sobre a 1ª Revisão Constitucional de 1982. Uma atividade que, servindo como motivação da aula, revelou-se, igualmente, um sucesso entre os alunos, permitindo uma revisão da matéria lecionada na aula anterior e, ao mesmo tempo, introduzindo-os no tema que iriam aprender na aula para esse efeito. O que observamos fez-nos comprovar, uma vez mais, a versatilidade do jogo enquanto recurso didático que pode ser utilizado em diferentes momentos de uma aula, assumindo propósitos dissemelhantes e, de igual modo, veio confirmar que a utilização de jogos proporciona uma aula mais interativa, dinâmica, com as quais os alunos mais se identificam, despertando, por sua vez, um maior interesse, motivação e envolvimento pelo que estão a aprender. Neste caso, conseguimos transformar uma matéria mais teórica e complexa em algo que os alunos, realmente, gostaram de fazer.

empreendida, com base nas suas reações e comentários. Tendo como principal objetivo auxiliar a construção do conhecimento histórico assente numa prática humorística contínua, com a implementação desta atividade conseguimos proporcionar, como desejado, um ambiente em sala de aula divertido e descontraído, marcado por um interesse generalizado e pela criatividade patente nos trabalhos concretizados, auxiliando, consequentemente, a consolidação da aprendizagem abordada.

Inserida na temática do Movimento das Madrinhas de Guerra durante o período da Guerra Colonial, esta quinta intervenção organizou-se, como previamente descrito, em duas partes, sendo que a primeira parte – a escrita do aerograma – teve lugar no final de uma aula de 100 minutos e a segunda parte – a leitura dramatizada dos aerogramas elaborados – ocupou o início de uma aula seguinte. No entanto, antes de prosseguirmos para a análise, propriamente dita, da atividade, gostaríamos de referir, brevemente, que o sucesso conseguido foi possível, assim como se verificou na atividade anterior, graças a todo um momento preparatório que teve início antes mesmo de se ter começado a respetiva aula. E porquê? O facto de nos termos munido de um conjunto de acessórios, mais concretamente, da mala de correio improvisada, decorada, devidamente, com o logótipo dos correios CTT, despertou uma curiosidade por parte dos alunos acerca do que iriam realizar em sala de aula, corroborando a perspetiva patente em autores como Streat (2008), para quem a utilização de utensílios se revela uma estratégia útil para proporcionar uma maior atenção e motivação no contexto educativo, operacionalizando a integração do Humor no ambiente escolar. A verdade é que, tanto na turma “comedy” como na turma “stand-up”, quando entramos dentro da sala com a mala, observamos, rapidamente, reações positivas de curiosidade e um semblante que transmitia a mensagem de *“O que é que a stora Cláudia inventou desta vez?”*. Como pretendíamos, a atividade, do início ao fim, decorreu como planeamos. Os alunos mostraram-se interessados com a própria aula e, sobretudo, com o tema, uma vez que, aos olhos dos mesmos, era algo de novo, questionando-nos *“oh professora mas as madrinhas sabiam para que afilhados escrever?”* ou *“as madrinhas podiam ter mais do que um afilhado?”*.

Relativamente à primeira parte da atividade, a escrita dos aerogramas, quando iniciamos a explicação sobre o que teriam de desenvolver, percebemos que muitos dos alunos conseguiram confirmar as suas suspeitas. A curiosidade que despertamos no início da aula fez com que os discentes, no decorrer da mesma, fossem levantando algumas hipóteses e possibilidades. Por isso, quando abordamos a estrutura e o conteúdo presente nos aerogramas – inclusive, proporcionando um momento de risota generalizado quando lhes contamos, em tom de piada, que muitos dos soldados, por meio das cartas, pediam fotografias e roupa íntima às madrinhas de guerra (já seria de esperar!) – explicando, para tal, com a leitura partilhada de algumas cartas, conseguimos ouvir, em ambas as turmas *“Já sabia... oh stora vamos escrever um aerograma não vamos?”* ou, entre eles, *“o que é que eu te disse, vamos escrever uma carta!”*. Estas reações, por sua vez, refletiram-se aquando da sua concretização. Como preparado, depois de consolidada a temática na primeira parte da aula, procedemos à entrega individual de um aerograma original pelos respetivos alunos, transformando o ambiente em sala de aula o mais próximo possível do contexto histórico. Diante deste cenário, no entanto, as reações da amostra mostraram-se diferentes. Enquanto que na turma “stand-up”, os alunos – a minoria, atenção – revelaram algumas dificuldades e inúmeras questões quanto à sua escrita e estrutura afirmando *“oh stora não sei o que vou escrever”* ou *“não tenho criatividade nenhuma para escrever uma carta”*, o que, inclusive, culminou na entrega, por parte de duas alunas, de aerogramas incompletos e que ilustravam uma carência clara nos seus conteúdos, na turma “comedy”, contudo, os alunos mostraram-se muito mais entusiasmados, interessados e proativos. Quando lhes foi entregue o devido aerograma, deram início imediato à sua redação, sem colocarem qualquer questão ou dúvida. Mesmo quando tomaram conhecimento de que teriam de entregar as suas cartas na mala do correio e que numa aula seguinte teriam de, em frente à turma, interpretar e representar um aerograma, as reações foram, igualmente, diferentes, mas divertidas. Por um lado, alguns alunos demonstraram alguma vergonha para com aquilo que queriam escrever e um certo receio de escreverem incorretamente, uma vez que a mesma seria lida em voz alta por um dos seus colegas. Todavia, por outro lado, a grande maioria da amostra no seu conjunto, revelou um maior entusiasmo por

escrever algo divertido, assente na piada e no Humor, com o objetivo de conseguirem, depois, gerar um momento engraçado em sala de aula. Portanto, observamos, também, uma preocupação por parte dos alunos com o cumprimento dos objetivos propostos para a atividade.

A acrescentar, após a entrega dos aerogramas e aquando da distribuição pelos alunos da “personagem” – soldado ou madrinha de guerra – que teriam de encarnar, observamos que muitos dos estudantes ficaram satisfeitos com a própria atribuição. Isto porque, enquanto ouviam a explicação, foram pensando em várias ideias e histórias e já sabiam o que produzir.

Durante o processo de criação verificamos, de igual forma, um entusiasmo generalizado através de comentários, nomeadamente, *“professora, já sei, vou escrever uma história de amor!”*; *“stora, posso escrever primeiro o enredo numa folha e depois copiar para não me enganar?”*; *“podemos desenhar como nos exemplos que nos mostrou?”* ou ainda, *“a stora quando vir a minha carta vai-se rir”*. Além disso, enquanto a escrita dos aerogramas decorria, tivemos o cuidado de não deixar patenteado no quadro interativo, um exemplar de aerograma analisado na primeira parte da aula. Tomando como referência a experiência negativa, a este nível, de Hugo Campos (2017), optamos por não o fazer, evitando, assim, que os alunos se limitassem a escrever uma carta igual ou semelhante ao nosso exemplar e obrigando-os, por seu turno, a que criassem algo criativo e original, como pretendido.

Confessamos que não tínhamos altas expectativas no que aos conteúdos dos aerogramas diz respeito. Acreditávamos, em contrapartida, que se limitariam a escrever cartas superficiais, com narrativas históricas muito pouco coesas e fundamentadas, onde se percebesse, ao mesmo tempo, um toque de piada e de criatividade no enredo final. Contudo, observamos o completo oposto. Por um lado, tivemos a oportunidade de atentar em cartas que se destacaram, entre as demais, pela criatividade, pela piada e pela elaboração. Conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, nomeadamente, os processos de construção de uma carta deste género – identificação, numeração e o número de SPM – todos os alunos se mostraram capazes de respeitar as regras explicadas, como observável na figura 34. Além disso, por iniciativa própria,

demonstraram uma capacidade em aplicar essas técnicas dobrando, corretamente, o aerograma como acontecia à época e dirigindo-se à mala de correio para o depositarem. Portanto, o ambiente que proporcionamos em sala de aula garantiu que os alunos se envolvessem, realmente, pelo que estavam a realizar.

Figura 34: Exemplo de aerograma de um aluno da turma “stand-up”, que respeitou as regras de estruturação e de identificação.

The image shows two examples of aerograms. The left one is a formal template with the following fields and text:

- Top left: O TRANSPORTE DESTA AEROGRAFA É UMA OFERTA DA TAP AOS SOLDADOS DE PORTUGAL
- Top center: Edição exclusiva do MOVIMENTO NACIONAL FEMININO
- Top right: CORREIO AÉREO ISENTA DE PORTE E DE SOBRETAXA AÉREA, portaria n.º 18 543, de 23 de Junho de 1961
- Left side (vertical): É PROIBIDO INCLUIR QUALQUER OBJECTO OU DOCUMENTO
- Right side (vertical): O DEPÓSITO NO CORREIO É FEITO EM MÃO EM QUALQUER ESTAÇÃO DOS CTT
- Sender field: Ex. mo Sr. Estanislau Ferreira 3424
- Recipient field: 1º cablo

The right one is a handwritten example with the following text:

- Remetente: Albertina Tavares
- Rua de Santo Estêvão 72
- Destinatário: (blank)

Fonte: autoria própria.

Ademais, o próprio conteúdo presente nas produções dos alunos, surpreendeu-nos positivamente. Esta atividade cumpriu com todos os seus propósitos. Por um lado, num tom mais sério, mas pertinente, verificamos que foram capazes de, nas suas narrativas históricas, relacionarem com os conteúdos temáticos lecionados. Encarnando a figura do soldado ou da madrinha de guerra, conseguiram construir histórias que iam ao encontro das finalidades de um aerograma – transmitir notícias e novidades; servir de apoio psicológico e, inclusive, emocional; assegurar um conforto, afeto e auxílio e, representar uma ponte de ligação entre o soldado e a sua família e a vida da metrópole – como observável no aerograma produzido por uma aluna da turma “comedy”, presente na figura 35.

Figura 35: Exemplo de aerograma de uma aluna da turma “comedy”.

20/03/1961

Olá afilhado, fico feliz por teres aceite o meu convite para ser tua madrinha.

Eu tenho 1.58 de altura, cabelo castanho ondulado com madeixas loiras. Futuramente serei educadora de infância, estou a estudar muito para tal.

Falei com a tua família, os teus pais estão com imensas saudades tuas e a tua irmã de 4 aninhos, está pronta de perguntar por ti.

Na outra vez que falamos, pedi-te uma foto para conseguir te ver, mas acabaste por não me enviar, nesta carta te enviarei uma foto minha já que na outra carta a tinhas pedido.

Quero te dar um conselho para conseguires aguentar mais tempo aí na guerra: tenta te dar bem com a tua equipa, pois isso vai te ajudar muito durante essa jornada.

Sempre que tiveres mal, lembra-te que me tens a mim, a tua madrinha e a tua família que estamos aqui a torcer pela tua vitória.

A tua família disse-me que gostavas muito do que tivesse haver com mecânica, sendo assim, vou tentar arranjar-te um emprego que tenha haver com isso.

Espero que esteja tudo a correr bem e pensa positivo afilhado.

Com muito carinho e saúde da tua madrinha de guerra.

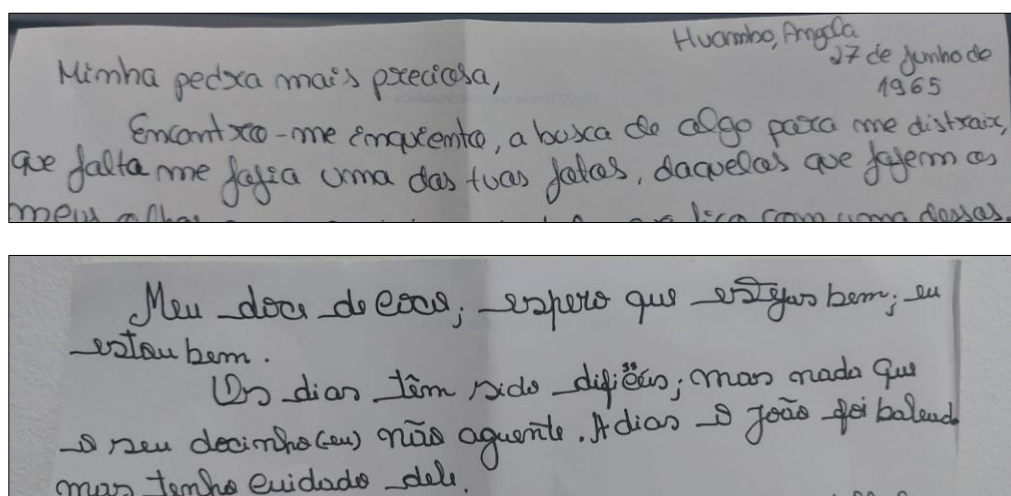
Fonte: autoria própria.

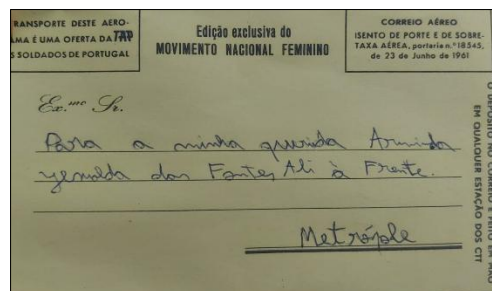
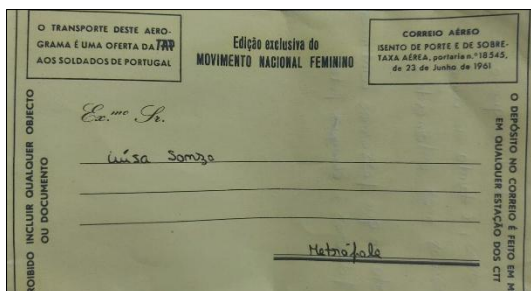
Observando, com atenção, este exemplo de aerograma, percebemos que, apesar de não se destacar pela criatividade e pelo Humor, a aluna demonstrou ser capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, optando por construir uma narrativa coesa e bem estruturada – com data, identificação e saudação – comum a uma primeira correspondência trocada entre a madrinha e o soldado, visível no cuidado com uma apresentação, no conforto das palavras e na transmissão de algumas notícias e

novidades da família ao próprio soldado. Portanto, tal como acontecia e sobre o qual, na primeira parte da aula, abordamos e ilustramos.

Todavia, por outro lado, alguns alunos não se limitando à escrita de uma carta com base no conhecimento histórico apreendido, conseguiram aliar a mesma ao Humor e à criatividade, como desejado. Desde a sua identificação até ao conteúdo das suas cartas tiveram o cuidado de criar uma narrativa histórica coerente, mas, acima de tudo, engraçada. Conseguimos observar tais dados através da invenção e atribuição de nomes divertidos, por exemplo, o Chico moedas que escreveu à sua madrinha Luísa Sonza (caro leitor, acreditamos que conheça este meme); a madrinha “Cristiana RONALDA”; a madrinha “Mónica Supersónica” que escreveu ao seu afilhado “Joaquim, o velho do jardim”; o soldado “Alfredo Passos Dias Aqui à Porta” que se correspondeu com a madrinha “Arminda Geralda das Fontes ali à Frente” ou, ainda, o soldado “Zé Povinho”. Esta criatividade e piada também se refletiu na própria introdução do aerograma, tendo muitos dos alunos iniciado a sua carta com “Minha querida pedra mais preciosa”; “Querido Bestie”; “Meu doce de Coco” e, “Querido fofuxo”. Além disso, muitos arriscaram ir mais longe e conseguiram inserir nas suas narrativas momentos de piada fazendo alusão ao pedido de fotografias e de peças de roupa íntima como, por curiosidade, lhes havíamos contado. Observe, pois, a figura 36 que comprova tais dados apurados.

Figura 36: Recortes de aerogramas que revelam um sentido de Humor e criatividade.





Fonte: autoria própria.

Se a primeira fase da atividade conseguiu nos surpreender, apesar de alguns entraves que enunciámos, a segunda fase – a dramatização – por seu turno, conseguiu alcançar o sucesso desejado. No final da primeira aula dedicada à mesma, tal como planeado e depois dos alunos, devidamente, terem prosseguido à entrega dos seus trabalhos na mala dos correios, encarnamos a personagem de carteiro e, colocando a mesma debaixo do braço, deslocamo-nos para fora da sala de aula. A acompanhar, encontrava-se um primeiro *slide*, que o leitor já teve a oportunidade de conhecer, que indicava o envio dos aerogramas para os seus destinatários. Acontece que, a este momento de encenação, conseguimos observar diferentes reações, em ambas as turmas. Na turma “stand-up”, esta estratégia não provocou qualquer reação, tal porque, no nosso entendimento, já se tinha dado início ao intervalo, pelo que os alunos, prontamente, preocuparam-se em sair da sala e não prestaram a devida atenção ao que preparamos para o final da aula. Contudo, por conseguinte, na turma “comedy”, uma vez que os alunos foram capazes de concluir as suas tarefas com antecedência, conseguimos realizar este momento humorístico tal como pretendíamos. Inclusive, alguns alunos, entrando na brincadeira, acompanharam-nos para fora da sala.

Tendo lugar numa aula seguinte, como previamente descrita, a segunda fase da atividade superou as nossas expectativas. Quando entramos na sala de aula, acompanhadas, novamente, da mala de correio com os aerogramas produzidos e colocamos na apresentação um segundo *slide* que indicava a chegada da correspondência ao seu destino, conseguimos atentar, uma vez mais, num entusiasmo generalizado, visível em comentários “ihhh oh professora é hoje que vamos ler as cartas!” ou “professora deixe-me lerrrr primeiro!!”. Com efeito, o momento que se

seguiu com as sucessivas dramatizações dos aerogramas demarcou-se, sobretudo, pela imensa piada e risota que provocou, não só entre os alunos, mas também, entre as professoras presentes. Mesmo na turma “stand-up” que, como analisamos, colocou, inicialmente, alguns entraves à sua concretização, observamos um interesse genuíno e um ambiente de aula divertido, que se refletiu num entusiasmo por parte destes alunos, em específico, para lerem as cartas, oferecendo-se, inclusive, para lerem as mesmas mais do que uma vez. Mesmo os mais tímidos, o que nos surpreendeu. Podemos ouvir, neste sentido, *“oh stora eu quero ir ler”*; *“posso ir ler outra vez”* ou, *“deixe-me ir ler a seguir”*. Percebemos, inclusive, que muitos tinham escrito as cartas como se o destinatário fosse um dos seus colegas, pelo que não só gerou momentos de piada e riso, como também, uma vontade entre eles de perceberem quem eram os autores de cada aerograma. Ademais, os alunos demonstraram um esforço nas próprias representações, fazendo uso do espaço à frente da sala para se movimentarem e declamarem a carta, incorporando a personagem – soldado ou madrinha de guerra – que a estava a receber. Além disso e por iniciativa própria, após cada dramatização, como forma de animar o ambiente da sala de aula, batiam palmas, como se de um espetáculo de teatro se tratasse. Tal permitiu o bom funcionamento da atividade, divertida, engraçada e envolvente. Observe-se, pois, a figura 37 que ilustra uma dramatização realizada por um aluno.

Figura 37: Registo da dramatização de um aluno da turma “comedy”.



Fonte: autoria própria.

Em suma, assim como as duas atividades anteriores, a nossa quinta intervenção, no seu conjunto, representou, igualmente, um sucesso neste caminho. Conseguimos cumprir com os objetivos delineados para a mesma, ao auxiliar a construção do conhecimento histórico, por meio de uma atividade envolvente, divertida e interessante, aos olhos da amostra, como observado e analisado. Tal permitiu-nos confirmar, uma vez mais, que uma prática humorística constante em sala de aula promove a criatividade e o interesse dos alunos pelo o que estão a aprender, corroborando, assim, por um lado, a perspectiva patente em Lundberg e Thurston (2002), quanto à realização de tarefas excêntricas e divertidas enquanto incentivo à criatividade e, por outro lado, a ideia patenteada em Ziz (1982) e em Strean (2008) quanto à utilização de estratégias como a representação teatral para operacionalizar a integração do Humor no ambiente educativo. Acreditamos que, realmente, os alunos gostaram de concretizar esta atividade, sobretudo, porque no final da mesma tomamos o cuidado de questioná-los a este nível, sendo que obtivemos como respostas *“foi muito divertida”*; *“engraçada”* e, ainda, *“gostamos muitoooo”*. Dado que (*Spoiler*) confirmamos, novamente, com a aplicação do inquérito final mais adiante. Aguarde!

4.1.6. “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova Era”

Entendida como o culminar de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da nossa PES, a sexta intervenção foi pensada com o objetivo de condensar a aplicação, pela última vez, das competências da Literacia Visual e do Humor na construção, por parte dos alunos, de um recurso visual humorístico. Colocando os discentes no centro da questão, esta atividade não serviu como consolidação do conhecimento adquirido sobre determinada temática, mas antes exigiu dos estudantes essa construção de conhecimento, de forma autónoma, num processo de “autoaprendizagem”, como previamente descrito, por meio de um trabalho colaborativo. Tendo sido utilizada como componente final de avaliação individual, as turmas foram organizadas em grupos de trabalho, constituindo, um conjunto de 23 grupos, sendo que todos procederam à sua concretização, num primeiro momento, com o trabalho escrito e a produção do recurso humorístico e, num segundo momento, com as apresentações orais. Aplicada no

contexto de sala de aula, esta intervenção exigiu um trabalho contínuo fora das quatro paredes, tendo sido disponibilizadas duas aulas para a verificação dos pontos de situação dos mesmos e esclarecimento de dúvidas, sendo que todo o trabalho se desenrolou num ambiente organizado.

Antes de prosseguirmos com a análise dos dados apurados, consideramos pertinente esclarecer algumas notas quanto à organização e execução desta atividade e que, de certa forma, se refletiram nos próprios resultados que observaremos mais adiante. A começar, desde logo, pelo entusiasmo e interesse generalizado demonstrado pela totalidade da amostra quando perceberam o que teriam de realizar. Sendo uma estratégia que muitos dos alunos já tinham enunciado no inquérito inicial como algo que gostariam de concretizar no âmbito das aulas de História, percebemos um precoce envolvimento e motivação, diante da liberdade criativa que teriam para poderem criar e produzir algo próprio. Tal se verificou não só nas aulas que tiveram lugar durante todo o mês em que decorreu a realização desta tarefa, com alguns alunos, no final das aulas, a dirigirem-se até nós para nos apresentar as suas ideias, pensamentos e possibilidades, como também, nas duas aulas dedicadas à atividade em que verificamos um adiantamento dos trabalhos e uma criatividade nas várias ideias propostas, fruto desse interesse e envolvimento – conseguimos alcançar o feito de motivar os alunos para trabalhar em algo que ia ao encontro dos seus interesses, impedindo que *“deixassem, como habitual, tudo para a última da hora!”*. Além disso, muitos alunos mostraram um interesse em produzir mais do que apenas um recurso visual humorístico, dada a quantidade de ideias que gostariam de criar, pelo que, a grande maioria dos trabalhos destacou-se pelo rigor e por terem ido além do que lhes era pedido. A verdade é que este envolvimento e motivação se refletiu nas suas produções, de um modo geral. Recorrendo às palavras da orientadora-cooperante, *“os trabalhos estavam espetaculares”* e os alunos (*Spoiler*) escolheram a mesma enquanto atividade que mais gostaram de concretizar ao longo do ano letivo. Aguarde pelo inquérito final.

Posto isto, para uma melhor compreensão dos resultados apurados, iremos prosseguir com uma análise organizada em dois momentos. Por um lado, os resultados obtidos da amostra ao nível da Literacia Visual e, por outro lado, apresentar alguns

trabalhos que, entre os demais, se destacaram pela criatividade, originalidade, produção e elaboração, indo ao encontro dos critérios, uma vez mais, do modelo de Besemer e Treffinger (1981). Adiantamos já que, se pudéssemos, gostaríamos de abordar todos os 23 trabalhos de grupo pela qualidade que apresentaram, cada um com as suas próprias características e finalidades. Contudo, dada a extensão dos mesmos e, em tom de piada, *uma vez que o presente Relatório de Estágio se aproxima de uma bíblia*, optamos, apenas, por ilustrar duas produções, uma de cada turma – no fundo, os dois trabalhos que, no nosso entendimento, mais se destacaram pelos critérios patenteados.

Assim sendo, no que a uma evolução da Literacia Visual dos alunos diz respeito, à semelhança das duas primeiras intervenções que se debruçaram sobre o mesmo, organizamos os dados apurados na tabela 10, cujos resultados englobaram a vertente escrita e oral da atividade. Observe-se.

Tabela 10: Resultados obtidos nas turmas “comedy” e “stand-up” ao nível da Literacia Visual.

Nível de interpretação	Turma “comedy”	Número de alunos, por nível	Turma “stand-up”	Número de alunos, por nível
Interpretação descritiva (n.1)				
Interpretação explicativa (n.2)	Grupos – IV; V; X; XII	8 alunos	Grupos – II; IV; VII	6 alunos
Interpretação Reflexiva (n.3)	Grupos – I; II; III; VI; VII; VIII; IX; XI; XIII	18 alunos	Grupos – I; III; V; VI; VIII; IX; X	14 alunos

Fonte: autoria própria.

Como tal, patente na tabela 10, constam os dados relativos ao nível de interpretação demonstrado pelos grupos na criação dos recursos visuais humorísticos a partir do conhecimento histórico que adquiriram aquando da elaboração das narrativas no enquadramento teórico da primeira parte dos seus trabalhos escritos. Estabelecendo

uma comparação com as duas primeiras intervenções, a evolução a este nível é notável. Não só o volume de grupos de trabalho e, conseqüentemente, de alunos numa interpretação explicativa reduziu, aumentando, por sua vez, o valor inerente a uma interpretação reflexiva, como também, não verificamos nenhuma produção que se situasse, ainda, num nível basilar, a interpretação descritiva. Tal demonstra, desde logo, um progresso significativo, em ambas as turmas, o que corrobora, uma vez mais, a perspectiva de Tuckey e Mailoo Selvaratnam (*cit. Nouye & Deetsch, 2017, p. 4*), quanto ao desenvolvimento paulatino da Literacia Visual enquanto resultado direto de um trabalho contínuo em sala de aula. Exemplo dessa evolução são os recursos visuais produzidos que recolhemos fruto deste trabalho, onde os alunos demonstraram, com base no conhecimento histórico que adquiriram e com um toque de Humor, uma capacidade de interpretação e análise do mesmo para a construção dos seus próprios recursos visuais humorísticos. Portanto, neste sentido, conseguimos cumprir com os objetivos acima propostos.

Assim sendo, como forma de ilustrarmos os processos de construção e reflexão em torno das suas produções visuais, selecionamos dois trabalhos para exemplificar os níveis da interpretação explicativa e reflexiva, não tendo sido necessário, como observável, apresentar nenhum trabalho enquadrado numa interpretação descritiva. À semelhança da segunda intervenção pedagógico-didática, de modo a evitarmos repetições de análise e conscientes de que o leitor detém, neste momento, o conhecimento necessário quanto às características inerentes a cada categoria de análise, mas também, com vista a não alongarmos, desnecessariamente, este ponto, uma vez que, ainda, gostaríamos de ter espaço suficiente para apresentar dois trabalhos que se destacaram pela sua criatividade e originalidade, optamos por escolher um trabalho da turma “stand-up” que se enquadra numa interpretação explicativa e um outro da turma “comedy” que se enquadra na interpretação reflexiva, visíveis tanto na figura 38 e, mais adiante, na figura 39. Atente-se.

Figura 38: Trabalho produzido pelo grupo IV “A globalização em questão” da turma “stand-up”, que se enquadra numa interpretação explicativa.



Para a parte prática deste trabalho, optei por construir um meme de forma a transmitir a mensagem desejada de forma humorística. A este meme atribuí o título "A Globalização a Alta Velocidade".

A imagem em si contém, um carro de Fórmula 1 que representa os países desenvolvidos, que ultrapassa um carro antigo e lento que por sua vez representa os países em desenvolvimento. Ambos estão numa pista desigual onde só alguns têm acesso às melhores condições. Retratando assim, a desigualdade vivida nos dias de hoje, onde um país desenvolvido está em clara vantagem quando comparado com um país em desenvolvimento. A acompanhar a imagem cômica coloquei a seguinte legenda: "A Globalização a Alta Velocidade: Nem todos têm o mesmo motor neste circuito mundial". Esta legenda resume e retrata facilmente o assunto principal do meme, que no caso é a discrepância das realidades destes países, causadas pela globalização.

Deste modo, o meme utiliza a metáfora de uma corrida para ilustrar de forma crítica e humorística a desigualdade entre países no contexto da globalização. Tal como numa prova desportiva, onde o desempenho depende do equipamento e dos recursos disponíveis, também no mundo globalizado há países com mais meios para competir e beneficiar das oportunidades. Enquanto os países desenvolvidos avançam rapidamente, os países em desenvolvimento ficam para trás, muitas vezes sem os apoios necessários para acompanhar o ritmo. O objetivo do meme é chamar à atenção para a necessidade de tornar o "circuito mundial" mais justo, onde todos possam participar em condições de maior igualdade.

Fonte: autoria própria.

Produzido pelo grupo IV da turma “stand-up” a quem foi atribuída a temática “A globalização em questão”, e para a qual deveriam construir um meme que ilustrasse uma crítica social à globalização do mundo, por meio da sátira e da ridicularização, na figura 38, encontra-se patente o meme criado pelo grupo, a partir do conhecimento histórico que desenvolveram e apreenderam numa primeira parte do seu trabalho escrito. A acompanhar a imagem, como complemento, consideramos pertinente deixar registado a explicação que os alunos concretizaram quanto ao recurso visual que criaram¹²⁸. Conseguimos perceber que, não se limitando à mera identificação dos elementos visuais presentes, os alunos foram capazes de interpretar e relacionar com os conteúdos temáticos que assimilaram. Contudo, consideramos que mesmo essa relação foi concretizada de um modo muito superficial. Cingiram-se, apenas, à exposição da ideia de que os países desenvolvidos, graças aos recursos de que dispõem, conseguem desenvolver-se muito rapidamente, ilustrando essa mesma ideia através de um carro de Fórmula 1, que se caracteriza pela alta velocidade. E, em contrapartida, que os países em desenvolvimento, que não detêm as mesmas capacidades nem apoios, acabam por ficar para trás num mundo globalizado, representado no meme, por um automóvel antigo e, por sua vez, mais lento. Ademais e, consequentemente, não se demonstraram capazes de refletir em torno do contexto inerente ao recurso visual criado. Apesar de uma certa criatividade e originalidade visíveis – não se limitando, somente, ao recurso à Inteligência Artificial, tendo editado, devidamente, para transmitirem a mensagem que pretendiam – não o exploraram aprofundadamente, distinguindo-se, como tal, de uma interpretação reflexiva.

Não obstante, como podemos atentar na tabela anterior, esta nossa última intervenção pedagógica pautou-se pela observação de uma evolução significativa ao nível da produção de narrativas onde era possível constatar processos de interpretação característicos da última categoria que propusemos, a interpretação reflexiva, cujo exemplo consta na figura 39. Produzido pelo grupo I da turma “comedy”, responsável pela temática “O fim da prosperidade económica” e, por inerência, pela criação de uma

¹²⁸ O recorte do texto com a explicação dos passos e ideias acerca do recurso visual construído, encontra-se, igualmente, presente em anexos, para uma visualização mais perceptível. Por isso, veja-se anexo 9.

banda-desenhada, com base no conhecimento histórico que, assim como o anterior, adquiriram no enquadramento teórico do respetivo trabalho escrito. Observe-se.

Figura 39: Trabalho produzido pelo grupo I “O fim da prosperidade económica” da turma “comedy”, que se enquadra numa interpretação reflexiva.



II Parte Este é um típico muito complexo, com diversas motivações. No entanto, escolhemos a questão das crises petrolíferas para o representar, uma vez que foi o acontecimento decisivo para o fim dos 30 gloriosos. Decidimos que a nossa história se iria passar nos EUA, e que a personagem seria uma caricatura dessa mesma nação. • O Sr. American e o Sonho do Petróleo O título foi escolhido proposadamente, principalmente a segunda parte, o <i>Sonho do Petróleo</i>. O sonho faz referência à ideia do sonho americano que nasce na Segunda Revolução Industrial e à crença no progresso infinito, na riqueza através da indústria e no trabalho árduo, fazendo assim uma comparação com o sonho do petróleo. Da mesma forma que o sonho americano provou não ser como se imaginava, também o sonho do petróleo revelou-se efêmero e muito diferente daquilo que se poderia imaginar. O Sr. American é uma simbologia para a hegemonia dos EUA e do seu enorme poder económico e industrial ao longo do século XX. O sonho do petróleo revelou-se verdadeiramente fugaz, em grande parte devido à dependência americana — e do mundo ocidental como um todo — em relação ao petróleo. A instabilidade dos mercados e a questão geopolítica foram fatores cruciais para a fugacidade do sonho do petróleo. Esta personagem é uma caricatura com um corpo grande, um sorriso ganancioso e ainda óculos escuros. Representa os EUA como um todo, representa-os como uma potência industrial e capitalista. Este enverga um fato e gravata, mostrando assim o seu poder de compra, bem como um chapéu de cowboy — símbolo característico americano. A sua fisionomia representa o excesso, a abundância e ainda a ganância. Os óculos escuros são também um simbolismo para a cegueira dos industriais à situação em que viviam. E por fim, a corrente com um pendente dos USA demonstra então a hegemonia americana e o seu poder, mas também a ideologia capitalista assente no petróleo. Este último detalhe é de extrema importância, uma vez que vai acompanhar a queda dos EUA. A personagem é arrogante e gananciosa, recusa-se a acreditar que o petróleo não é eterno e que precisa de aceitar os limites da sua exploração. Quando se depara com as crises petrolíferas, não arca com as suas culpas, mas projeta-as nos outros, neste caso na OPAEP, e no fim temos essa nostalgia e tristeza, quando vira as costas e abandona o sonho.	• Análise de cada Vinheta 1. Vinheta Nº1 É nos apresentado um cenário profundamente desenvolvido, com inúmeras fábricas que cobrem toda a cidade. O petróleo cai como se de chuva se tratasse, e ainda há dinheiro que voa no ar como se nada fosse. O diálogo — “Ahhh... Nada como petróleo a jorrar e dólares a voar!” — demonstra a euforia e a confiança tanto dos EUA como dos magnatas na infinidade do petróleo e da prosperidade. Esta vinheta representa a melhor fase dos Trinta Gloriosos, onde também o petróleo, o capital e o emprego eram imensos. O petróleo caiu no chão demonstra já o exagero e a falta de consciência, na medida em que este recurso tão importante estava a ser desvalorizado e desperdiçado. 2. Vinheta Nº2 É nesta vinheta que surge a confusão e desorientação, espelhada na cara do Sr. American ao deixar de ver a chuva de petróleo e, com o fim desta, o fim das notas a voar. O chão está manchado de petróleo, mas este já não produz nem aumenta — o recurso apresenta-se agora finito e a desaparecer, mesmo aos olhos dos EUA. A paisagem atrás já é diferente em relação à da primeira vinheta: a poluição emitida pelas fábricas é muito menor, e até a quantidade de fábricas diminuiu. É assim o início do declínio. Estamos às portas da crise. O diálogo — “Mas... onde está o meu petróleo?!” — é então o verbalizar da confusão e da preocupação da personagem face ao desaparecimento do combustível para as suas indústrias. 3. Vinheta Nº3 Vemos pela primeira vez a personagem a trabalhar; esta tenta a todo o custo pôr a bomba de extração de petróleo a funcionar. No entanto, este esforço era completamente inútil — os 30 gloriosos tinham caído, e com eles o sistema que tinham construído. Ao fundo podemos ver uma placa onde está escrito “Bem-Vindo OPAEP”, sendo uma clara referência à OPAEP — os responsáveis pela primeira crise petrolífera, em resultado do seu embargo em 1973. Esta Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo tinha nas mãos a indústria ocidental. A fala do Sr. American — “Vamos lá, mexe-te! O mundo depende de ti!” — demonstra então a dependência dos EUA e do mundo ocidental como um todo. O Sr. American vê-se agora verdadeiramente ameaçado pelo fim do recurso fóssil. Está agora também totalmente consciente da dependência do recurso, e a segunda frase do balão de fala é a maior prova disso mesmo.	4. Vinheta Nº4 O Sr. American está ajoelhado no chão, ruído, coberto de petróleo, enquanto agarra os últimos dólares que tem e pega nas últimas gotas de petróleo, demonstrando assim o colapso final da prosperidade económica. O choro dramático da personagem serve para intensificar a ideia do colapso financeiro: sem o petróleo, as indústrias não poderiam produzir e as empresas, em sequência, abririam falência. O mundo como se conhecia estava a chegar ao fim. “POR QUÊEEEEEEE?! ISTO ERA ETERNO!” — o climax do desespero da personagem, agora totalmente consciente do colapso iminente. Sabia agora que mais nada poderia fazer para o impedir, estava completamente desesperado. 5. Vinheta Nº5 A última vinheta apresenta uma cena verdadeiramente sombria. As fábricas estão abandonadas e é-nos apresentado um ambiente pós-industrial. A economia do mundo ocidental tinha realmente colapsado. As palavras “CRISE”, “FIM DO SONHO”, “SONHO” escritas nas antigas paredes das fábricas são elementos visuais escolhidos para explicitar o colapso da indústria e do modelo económico dos últimos 30 anos. “MALDITOS SEJAM OS OPAEP...” — este discurso prova exatamente a incapacidade da personagem de admitir os seus erros e o seu projetar das culpas nos outros, neste caso, na OPAEP. • O papel da corrente dos USA A corrente, no início da banda desenhada, apresenta-se bastante brilhante e imponente. Contudo, à medida que a história vai avançando, esta vai ficando cada vez mais fosca e mais frágil, até que na última vinheta cai e fica perdida no chão. A corrente simboliza a hegemonia dos EUA: no início, ninguém era capaz de se ameaçar ou de questionar o seu lugar no mundo, e à medida que a hegemonia dos EUA vai sendo abalada, também a corrente perde a sua força, até que, por fim, o sistema colapsa, os EUA perdem a sua hegemonia e então a corrente parte e cai. Em suma, este foi o nosso processo criativo para a construção do nosso recurso humorístico — a banda desenhada. Cada elemento da mesma foi escolhido ao mínimo pormenor e tem um profundo significado, cruciais para compreender o porquê do fim da prosperidade económica nos anos 70.
--	--	--

Fonte: autoria própria.

Seguindo os mesmos moldes que definimos para o trabalho anterior, neste é possível observar as características que, previamente, apontamos em relação ao sucesso desta sexta intervenção¹²⁹, onde os alunos demonstraram ser capazes de, para além de identificarem, vinheta a vinheta, os elementos visuais presentes, e de os relacionarem com os conteúdos temáticos que adquiriram aquando da sua pesquisa bibliográfica que deu corpo ao enquadramento teórico, revelaram, ainda, uma capacidade de reflexão quanto ao contexto histórico que culminou no acontecimento que decidiram retratar e ilustrar na sua criação humorística. Além disso, conseguiram mobilizar conceitos inerentes à sua temática, como “OPAEP”, os responsáveis pela primeira crise petrolífera, que colocou um fim à prosperidade económica dos “Trinta Gloriosos”. Este grupo demonstrou uma capacidade de mobilização de diferentes conteúdos que apreenderam para validar e contextualizar as conclusões que sustentaram a sua produção artística, algo que vai ao encontro dos objetivos que definimos para esta atividade e, algo que se encontra, desde logo, visível na primeira página dedicada à explicação dos processos de criação da banda-desenhada, ou seja, das ideias que estiveram na base da mesma, através da passagem:

O sonho faz referência à ideia do sonho americano que nasce na Segunda Revolução Industrial e à crença no progresso infinito, na riqueza através da indústria e no trabalho árduo [...] O sonho do petróleo revelou-se verdadeiramente fugaz, em grande parte devido à dependência americana – e do mundo ocidental como um todo – em relação ao petróleo. A instabilidade dos mercados e a questão geopolítica foram fatores cruciais para a fugacidade do sonho do petróleo.

Portanto, mais do que uma mera identificação e de uma relação clara com a matéria adquirida, mobilizaram os seus conhecimentos prévios para contextualizar e fundamentar a sua análise e produção.

A acrescentar, este grupo de trabalho destacou-se dos demais pelo cuidado quanto à sua elaboração, para além da adequação e criatividade visíveis no mesmo. Não

¹²⁹ Assim como o anterior recorte do texto, com a explicação dos passos e ideias acerca do recurso visual construído, encontra-se, igualmente, presente em anexos, para uma visualização mais perceptível. Por isso, veja-se anexo 10.

Figura 40: Processo de criação do trabalho produzido pelo grupo I “O fim da prosperidade económica” da turma “comedy”.



258

trabalhos produzidos para os efeitos desta última intervenção e que revelam, uma vez mais, o sucesso conseguido.

Por um lado, na turma “stand-up”, consideramos relevante expor o recurso visual humorístico criado pelo grupo VI responsável pelo tema “A segurança” e, por sua vez, pela criação de uma notícia de jornal satírica. Recorrendo à aplicação de Inteligência Artificial “Vidnoz”, os alunos construíram uma notícia em formato de vídeo, tal como se fosse a notícia de abertura do Telejornal da noite, dando conta de um ataque terrorista na cidade de Vila Nova de Gaia. Contudo, a piada residia no facto de o terrorista em questão ter sido uma criança bebé – que curiosamente era a irmã de um dos elementos do grupo, o que proporcionou um momento de risota aquando da apresentação oral – que, revoltada com os atrasos dos serviços STCP, cometeu o ato terrorista. Contudo, de modo a aplicar os conhecimentos históricos que adquiriram sobre a temática, a personagem principal da notícia era membro do grupo *Al Qaeda*, o grupo responsável pelo ataque às Torres Gémeas a 11 de setembro de 2001 e, portanto, um acontecimento por excelência da temática que abordaram. Aliando o contexto histórico apreendido ao Humor e com um toque de criatividade e originalidade, conseguiram criar um recurso visual humorístico inovador, engraçado e que, sobretudo, divertiu os restantes colegas no momento dedicado à sua apresentação. Além disso, demonstraram um cuidado na própria elaboração e produção. Isto porque conseguiram ser capazes de construir uma narrativa história, totalmente, original neste sentido, tendo recorrido à aplicação referida, apenas, para transformarem as suas ideias num recurso visual. Ora veja-se.

Figura 41: Trabalho produzido pelo grupo VI “A segurança” da turma “stand-up”.



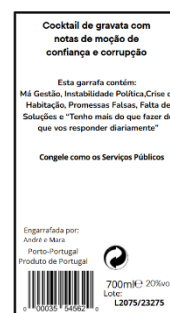
Fonte: autoria própria.

Em moldes semelhantes, na turma “comedy”, destacou-se, pela criatividade, originalidade e cuidado na produção e elaboração, o grupo IV com o tema “A circulação de capitais, as Multinacionais e os Progressos tecnológicos” e responsáveis pela criação de um *slogan* da empresa/marca e pela publicação da mesma numa rede social. Considerado o melhor trabalho humorístico que tivemos a oportunidade de observar, este grupo demarcou-se pelo cuidado no planeamento e preparação. Tudo foi pensado ao pormenor com vista ao cumprimento dos objetivos propostos, dando origem a um produto no qual a criatividade e o Humor se mostraram visíveis em todos os sentidos. Desde a criação de um produto de raiz, a presença de piada no logótipo, no rótulo e em tudo o que envolveu esse mesmo produto até à gravação original de um vídeo a publicitarem-no e a sua publicação na rede social *Tiktok*, uma escolha que, segundo os mesmos, se deveu ao facto de, assim como aprenderam no enquadramento teórico do seu trabalho, ser a aplicação com um maior volume de utilizadores e, portanto, com o maior número de visualizações – curiosamente, os vídeos que publicaram a promoverem a sua marca e o produto criado, percorreram a escola, tendo sido vistos não apenas por outros alunos como pelos próprios professores que se mostraram agradados com todo o trabalho feito e o esforço envolvido. Observe-se a figura 42 para uma melhor compreensão da dimensão deste trabalho produzido.

Figura 42: Trabalho produzido pelo grupo IV “A circulação de capitais, as Multinacionais e os progressos tecnológicos” da turma “comedy”.



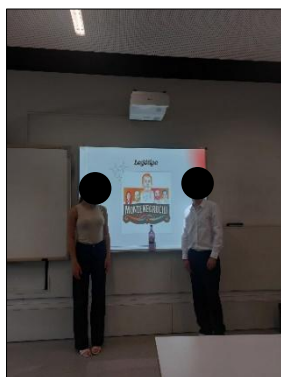
Fonte: autoria própria.



A par do referido, a segunda parte desta última intervenção, relativa às apresentações orais, decorreu nos moldes desejados. Todos os grupos mostraram empenho em apresentar as suas temáticas aos colegas e conseguiram explicar, como pretendido, a relação do recurso visual humorístico construído com o contexto histórico no qual o mesmo se inseria. Ademais, como esperado, proporcionaram um bom ambiente em sala de aula, provocando, muitas vezes, o riso e gargalhadas entre os colegas e professores, em especial, os grupos que produziram memes ou criaram vídeos satíricos, nos quais demonstraram uma capacidade em construir uma narrativa histórica aliando o Humor aos conhecimentos que adquiriram para o efeito. Relembramos que, se assim o pudéssemos, gostaríamos de apresentar todos eles, uma vez que, no seu conjunto, ilustram o sucesso que conseguimos alcançar¹³⁰. Para terminar, interessa, ainda, referir que muitos dos grupos, nomeadamente, o grupo de trabalho autor do que foi ilustrado na figura 42 criou um ambiente propício para a apresentação do seu produto. Isto é, por exemplo, esse mesmo grupo, considerou oportuno utilizar uma vestimenta relacionada com o seu tema e, inclusive, pediram a duas colegas que, no início, encarnassem a personagem de apresentadoras de um programa de televisão e dessem a conhecer ao público o novo produto que tinha chegado ao mercado e que seria exibido. Através desta postura, este grupo conseguiu inserir os colegas naquilo que iriam apresentar. Ademais, no final dessa mesma apresentação fizeram questão de entregar a cada professora um miniproduto que tinham criado. Veja-se a figura 43.

Figura 43: Postura assumida pelo grupo IV “A circulação de capitais, as Multinacionais e os progressos tecnológicos” da turma “comedy”, no momento da apresentação oral.

Fonte: autoria própria.



¹³⁰ Veja-se anexo 11.

Em suma, esta nossa última intervenção cumpriu com todos os seus propósitos, tendo-se revelado, igualmente, um sucesso. Por um lado, foi possível reconhecer que a compreensão de um recurso visual, neste caso, humorístico é, efetivamente, um processo cumulativo e que exige, de facto, o seu tempo para se desenvolver. O incremento de competências ao nível da Literacia Visual necessita de um trabalho contínuo e implementado com regularidade, sendo o professor o responsável por assegurar esse desenvolvimento, através da concretização de intervenções sistemáticas que envolvam a imagem, humorística ou de outra natureza. Por outro lado, permitiu perceber que o recurso ao Humor em sala de aula, não só promove um maior interesse e envolvimento dos alunos pelas aulas e, neste caso, pela disciplina de História, como também, garante uma maior criatividade e motivação tal como se observou. Encerramos, assim, este momento dedicado à análise dos resultados apurados, quer por uma observação direta quer pelos dados obtidos nos trabalhos realizados, com um sentimento de satisfação em relação às atividades que desenvolvemos e, com a certeza de que terminamos, da melhor forma possível, o desenho das nossas intervenções e, conseqüentemente, a nossa PES.

4.2. “Tudo o que é bom...”: o Inquérito por Questionário Final

Conscientes dos riscos inerentes a uma análise qualitativa a partir da observação direta empreendida, para a qual e relembrando as palavras de Quivy (2005), “o investigador não pode confiar unicamente [...] dado que a memória é seletiva” (2005, p. 199) e, não desvalorizando a importância dos resultados apurados nos trabalhos realizados e que apresentamos aquando da explicitação e análise das seis intervenções pedagógico-didáticas, revela-se necessário eleger uma técnica de recolha de dados com capacidade para confirmar o ponto de vista dos principais envolvidos em todo este trabalho, isto é, dos alunos da turma “comedy” e da turma “stand-up”. Destarte, a fim de cumprirmos com o propósito enunciado, optámos, novamente, pela aplicação de um inquérito por questionário final, desenvolvido nos mesmos moldes que o primeiro, com vista a aferirmos os efeitos das nossas estratégias humorísticas, a partir da informação recolhida abrindo, assim, espaço para que os alunos possam refletir acerca desta

experiência e para constataremos se as respostas apresentadas evidenciam uma mudança face aos dados registados no inquérito por questionário inicial.

Com efeito, tendo por base os pressupostos elencados, elaboramos este segundo inquérito à semelhança do primeiro¹³¹. Assente num conjunto de oito questões, subdivididas, que variaram entre questões de resposta fechada – de escolha múltipla e recorrendo à escala tipo *Likert*¹³² – e de resposta aberta e, ainda, com um carácter obrigatório, à exceção de, apenas, uma questão de resposta aberta – uma vez mais, devidamente, identificadas com um * vermelho – o presente inquérito organizou-se em duas partes, sendo a primeira intitulada “Parte I: A professora”, onde nos encaminhamos por um questionamento em torno das aulas lecionadas e da postura assumida pela docente. Esta decisão pareceu-nos válida uma vez que tivemos em consideração a perspetiva de vários autores, nomeadamente, Ziz (1982) quanto à própria postura que um professor deve adotar em sala de aula, com vista a reforçar a empatia e a manter a atenção dos alunos, tornando as aulas mais divertidas e cativantes, mas também, assegurando uma maior aproximação da relação docente-discente. Portanto, consideramos oportuno conhecer a opinião da amostra a este nível e perceber o seu impacto nos resultados apurados. Por seu turno, a segunda parte com o título “Parte II: O Humor na sala de aula – as atividades “humorísticas”, tal como o nome indica debruçou-se sobre as intervenções didáticas aplicadas, quanto ao seu nível de Humor e de criatividade, quanto às preferências dos alunos, quanto ao seu contributo quer para uma melhor compreensão das matérias lecionadas quer tornando as aulas mais divertidas, engraçadas e cativantes e, ainda, quanto ao seu contributo para o desenvolvimento da Literacia Visual. Note-se, todavia, que a numeração patenteada tem início na terceira questão porque, à semelhança do que aconteceu com o inquérito por questionário inicial, optamos por solicitar o nome do aluno e a turma que integrava, dois dados, assim como esclarecemos, meramente utilizados para efeitos da

¹³¹ Veja-se anexo 12.

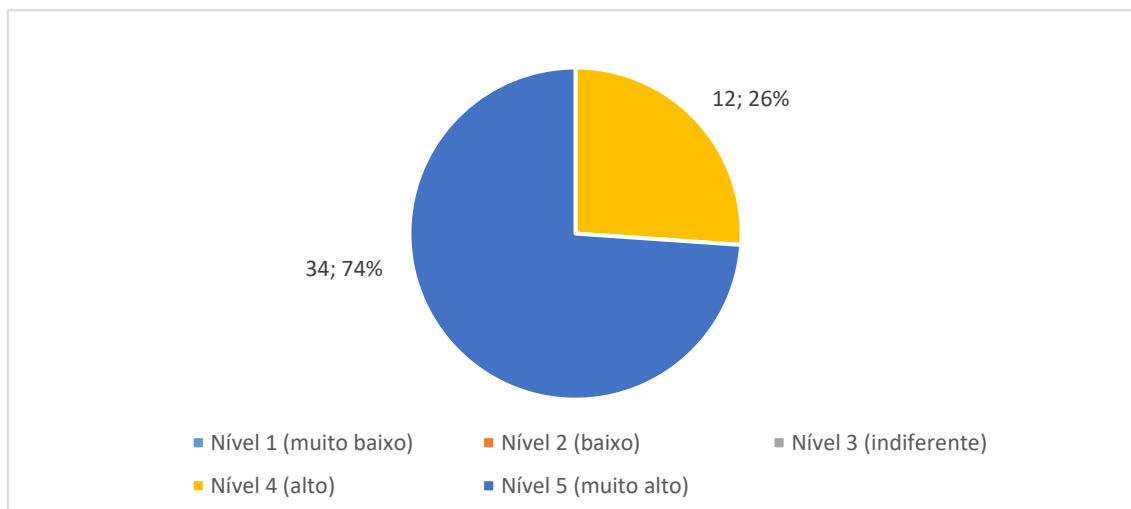
¹³² Novamente numa escala de 1 a 5. Das duas perguntas desta natureza, as respostas às mesmas foram classificadas, na primeira tabela, numa escala “*discordo totalmente, discordo, nem concordo/nem discordo, concordo e concordo totalmente*” e, na segunda tabela, numa escala “*nada interessante, pouco interessante, indiferente, interessante e muito interessante*”.

investigação e, por isso, eticamente protegidos na apresentação dos resultados. Algo que tivemos o cuidado, novamente, de explicar ao inquiridos.

A par dos esclarecimentos avançados, importa, ainda, referir que os resultados que iremos expor correspondem, uma vez mais, à soma dos dados recolhidos nas duas turmas com que trabalhamos, de modo a evitarmos repetições fruto de uma análise individual de uma turma e, depois, da outra. Assim, para os efeitos desta investigação contabilizamos um total de 46 respostas (100%). Ademais, interessa esclarecer, também, que os moldes de aplicação deste último inquérito lograram dos conhecimentos e ideias apreendidas no seguimento do inquérito inicial, pelo que consideramos oportuno salientar que optamos por aplicá-lo de forma direta, na sala de aula. Assim sendo, o inquérito por questionário final foi aplicado nas duas turmas no dia 5 de junho de 2025, logo após a conclusão da última intervenção didática e antes mesmo de se encerrar o ano letivo no dia seguinte. A cada aluno da amostra foi entregue um inquérito em formato papel que, assim como o anterior, permitiu, por um lado, proceder a uma leitura partilhada e ao esclarecimento de dúvidas iniciais e, por outro lado, assegurou que todos os alunos respondessem – tal permitiu que três alunos que não estiveram presentes nesta aula, pudessem responder ao mesmo na aula seguinte.

Assim sendo, os dados recolhidos pelas respostas à questão “3. Consideras que as aulas de História, lecionadas pela professora estagiária Cláudia Carvalho, promoveram e/ou despertaram o teu interesse pela disciplina? Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias o teu interesse pela História, no final do presente ano letivo?”. Acontece que, os dados recolhidos demonstraram-se unânimes e condensados, positivamente. Observe-se, pois, o gráfico 9.

Gráfico 9: Resultados apurados na questão 3 “Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), como avalias o teu interesse pela História, no final do presente ano letivo?”.



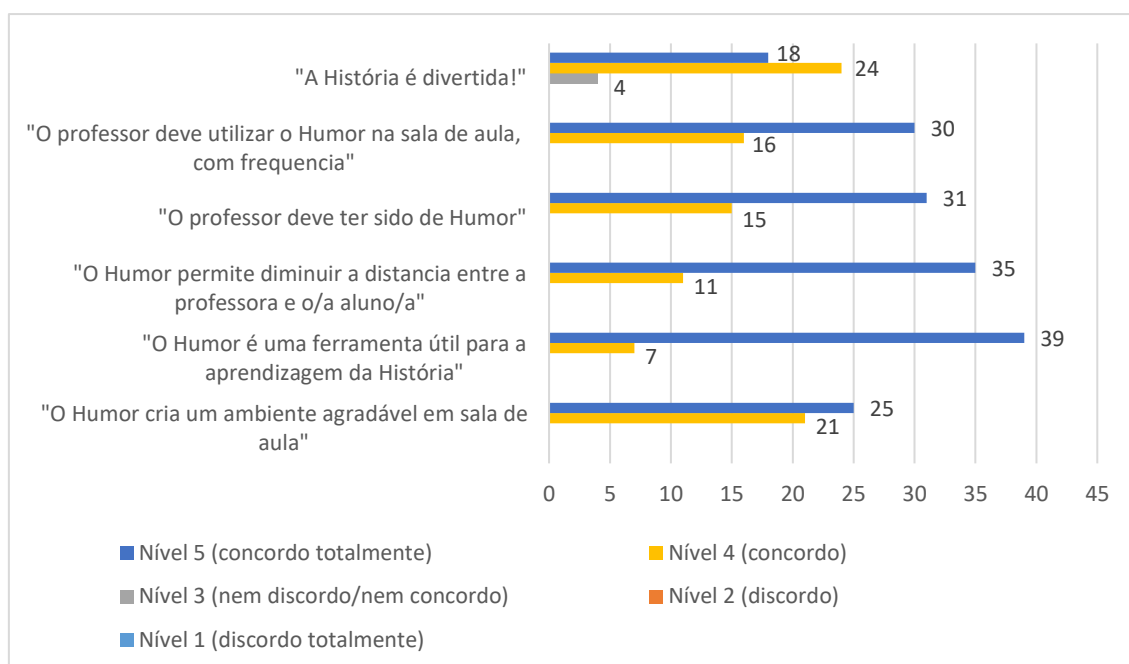
Fonte: autoria própria.

Como conseguimos observar, num universo de 46 dados apurados, 34 inquiridos (74%) avaliaram-se no nível mais elevado, muito alto, e os restantes 12 alunos no nível 4 (alto), não havendo quaisquer dados para os três níveis inferiores. Portanto, resultados que nos permitem, desde logo, aferir a evolução pretendida, sobretudo, se colocarmos em comparação com o inquérito inicial onde, numa questão muito semelhante, observamos que 24% da amostra se localizava nos níveis indiferente (oito alunos), baixo (dois alunos) e, muito baixo (um aluno). Assim, como desejado, conseguimos transferir este conjunto de alunos para os patamares superiores, conscientes que tal foi possível por meio do Humor que implementados, através de diferentes estratégias nas aulas que lecionamos. A prática humorística em sala de aula promoveu, sim, um maior interesse dos alunos pelas aulas de História, respondendo, deste modo, a um dos objetivos propostos para este trabalho.

Num estreitamento desta questão, encaminhamo-nos por uma nova pergunta de resposta fechada, organizada numa escala tipo *Likert*, na qual solicitámos aos inquiridos que “3.1. A partir da resposta anterior sobre o contributo das aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho para o teu interesse pela disciplina de História, classifica com um X, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente),

as seguintes afirmações, de acordo com a tua opinião”, numa tentativa de averiguarmos, novamente, algumas opiniões dos alunos quanto à relação do Humor com a disciplina de História, após a aplicação das seis intervenções didáticas. Observe-se, para o efeito, o gráfico 10.

Gráfico 10: Resultados apurados na questão 3.1 “Classifica com um X, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), as seguintes afirmações, de acordo com a tua opinião”.



Fonte: autoria própria.

Tratando-se de uma pergunta fechada e obrigatória conseguimos, uma vez mais, recolher 100% dos dados apurados. Como observável, solicitámos uma opinião valorativa acerca de seis afirmações que consideramos oportunas para percebermos, depois de uma prática humorística em sala de aula, como a amostra caracteriza, novamente, a relação do Humor com a disciplina de História. Curiosamente, tivemos o cuidado de estabelecer afirmações muito semelhantes às que definimos no inquérito por questionário inicial, para observarmos, de facto, uma evolução a este nível e estabelecermos uma relação entre o antes e o após a aplicação das intervenções didáticas desenhadas. Como desejado, uma vez mais, os dados apurados mostraram-se expressivos e condensados, não havendo quaisquer resultados para os níveis mais

baixos da escala. Todos os alunos situaram-se, por conseguinte, nos dois níveis superiores concordando ou, de modo claro, concordando totalmente com as afirmações patentes, à exceção da primeira afirmação, onde quatro estudantes, mesmo após a concretização de todas as atividades, revelaram uma opinião de indiferença quanto ao facto da disciplina de História poder ser divertida. No entanto, no que toca, ainda, a esta afirmação, se compararmos com os dados apurados na pergunta semelhante que constituiu o inquérito inicial, não houve nenhum aluno que discordasse da mesma, ou seja, mesmo nesta observamos uma evolução positiva, como desejado.

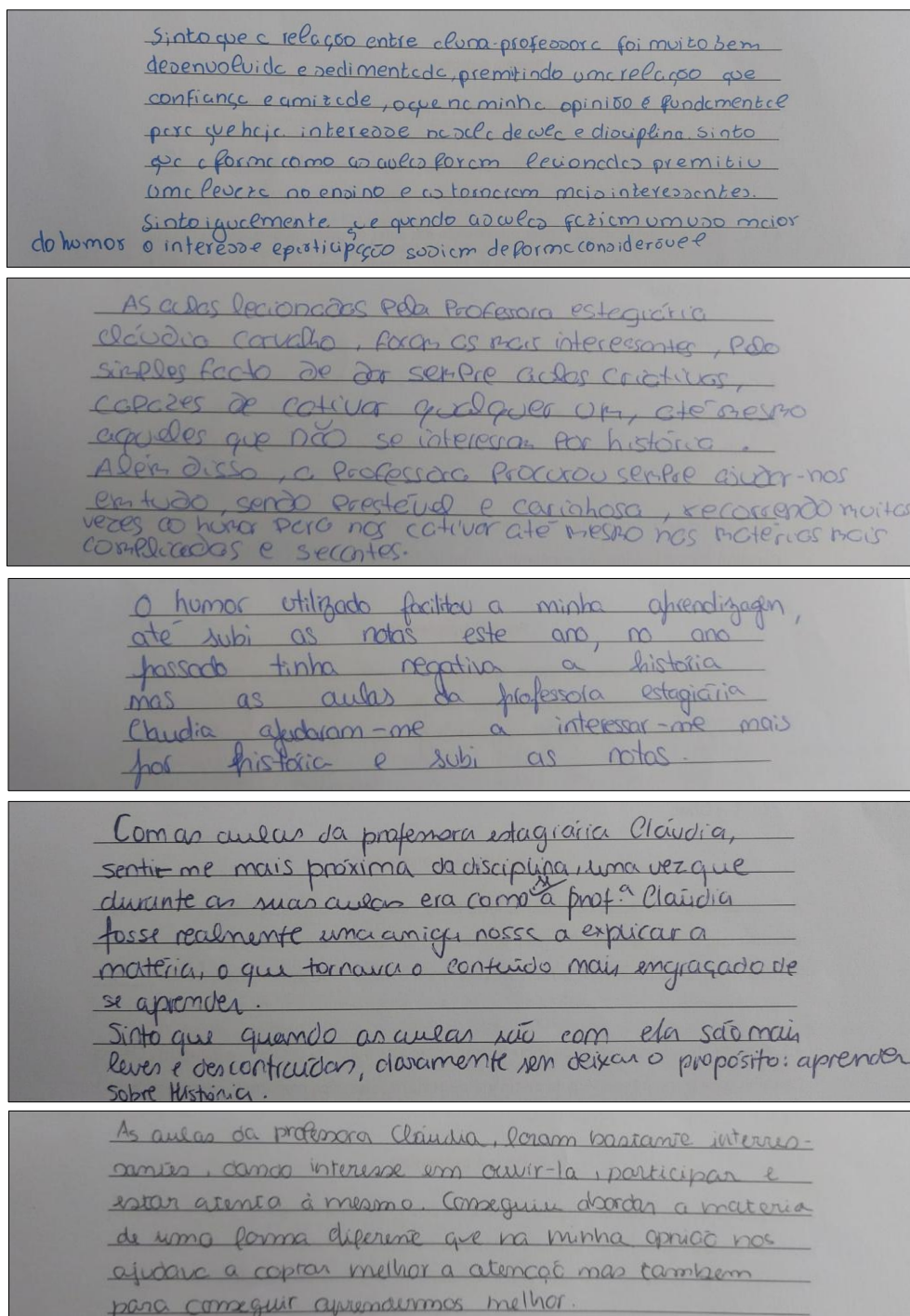
À parte do referido, no seu conjunto, as respostas da amostra vieram confirmar que a utilização do Humor, em sala de aula é uma mais-valia, não só porque garante um ambiente agradável nas aulas, pautado por um maior envolvimento, diversão, interesse e motivação, como também, auxilia a construção do conhecimento histórico ao permitir um processo de ensino-aprendizagem mais leve, eficaz e cativante aos olhos dos estudantes. Os alunos aprendem melhor porque se sentem mais motivados e envolvidos pelo que estão a aprender. Tal dado se correlaciona com a própria postura do professor em sala de aula. Atentando, novamente, no gráfico 10, verificamos que os inquiridos concordaram, expressivamente, com o facto de que o docente deve ter um sentido de Humor e que o deve utilizar, com frequência, em sala de aula e que tal, de acordo com os dados apurados, permite diminuir a distância da relação professor-aluno, respondendo, assim, uma vez mais, aos objetivos propostos.

Intrinsecamente ligado a esta pergunta, dirigimos o nosso inquérito por uma questão na qual interrogamos os alunos “4.2 Gostaste da experiência de assistir às aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho?”, com o intuito de percebermos, de um modo geral, se aquilo que preparamos e aplicamos em sala de aula, alcançou o sucesso visado e que, de certa forma, influenciou a mudança nas próprias opiniões da amostra patentes na questão anterior. Surpreendentemente, dos 46 inquiridos recolhemos um total de 100% das respostas que incidiram na opção “sim”, ou seja, todos os alunos mostraram-se satisfeitos com as aulas e com todas as atividades que planeamos ao longo do ano letivo. No seguimento desta e, ainda, centrada numa opinião valorativa da amostra acerca das aulas que lecionamos, numa primeira questão de resposta aberta e

obrigatória, pedimos que “4.3. De uma forma geral, como caracterizas as aulas lecionadas pela professora estagiária Cláudia Carvalho? – quanto à sua postura; quanto à relação professora-aluno; aspetos positivos e negativos (se existirem) e quanto ao uso do Humor, em sala de aula”, com o objetivo de aferirmos, na prática, a perspetiva apresentada por vários autores, anteriormente, referenciados sobre a necessidade do professor em proporcionar um ambiente em sala de aula que se prime por uma aprendizagem interessante, cativante e divertida, envolvendo os alunos pelas temáticas abordadas.

Com efeito, o total das 46 respostas obtidas, confirmou o sucesso da postura assumida pela docente – presente na própria linguagem utilizada e nos momentos de Humor improvisado – ao tornar as aulas mais engraçadas e cativantes – inclusive, para aqueles que não consideravam a História interessante – através do seu sentido de Humor; confirmou que a leção das diferentes matérias por meio da aplicação de estratégias diferentes e fora da caixa, proporcionou uma maior atenção e interesse dos alunos e uma aprendizagem mais eficaz e fácil ao auxiliar a construção do conhecimento histórico; confirmou que o uso do Humor em sala de aula contribuiu, também, para uma aproximação da professora com os alunos, o que, por sua vez, impulsionou a própria participação dos alunos nas aulas, mesmo daqueles mais envergonhados e, por isso, menos participativos; confirmaram o que uso do Humor na sala torna as aulas menos monótonas e mais dinâmicas; confirmou que a realização das estratégias humorísticas preparadas pela docente despertaram a curiosidade dos alunos e possibilitaram o desenvolvimento da criatividade dos mesmos e que o uso do Humor em sala de aula não é sinónimo da criação de um ambiente de circo nem o professor a figura de “palhacinho”, mas antes pelo contrário, quando aplicado devidamente e nos momentos propícios para tal, permite aprender e entender melhor sobre História. Neste sentido, considerámos oportuno deixar registado alguns exemplos de resposta dos alunos que exemplificam, com clareza, estes dados que apuramos. Observe-se, como tal, a figura 44, onde se encontram compiladas cinco respostas de alunos de ambas as turmas.

Figura 44: Algumas respostas dos alunos à questão 4.3 do inquérito por questionário final.



Fonte: autoria própria.

Se já tínhamos questionado a nossa amostra quanto ao seu interesse pela disciplina após a realização das atividades desenvolvidas no ano letivo a findar, se já os tínhamos inquirido, novamente, quanto à sua opinião em torno da relação do Humor

com a História e se já os tínhamos solicitado que refletissem acerca das aulas lecionadas e da nossa postura, consideramos relevante questioná-los, enquanto última pergunta da Parte I do presente inquérito, sobre “4.4. Existe(m) algum(s) momento(s), das aulas da professora, que gostarias de destacar? Se sim, qual ou quais?”, com o objetivo de percebermos, à primeira vista – sendo que aprofundamos na parte II – que estratégias mais gostaram de concretizar em sala de aula e, conseqüentemente, aquelas que mais lhe interessaram, revelando, intrinsecamente, um sucesso das mesmas. Sendo esta a única questão de resposta aberta não obrigatória, conseguimos recolher no total de 46 inquiridos, 35 respostas, ou seja, 76% contra 11 alunos (23,9%) que preferiram não responder. Os dados apurados revelam uma variedade de respostas sobre os momentos humorísticos que mais destacaram, indo além do que as seis intervenções pedagógico-didáticas desenhadas e aplicadas. Apesar de muitos alunos terem referenciado estas estratégias humorísticas maiores que desenvolvemos, nomeadamente, a última atividade com maior incidência de respostas, a quarta atividade do jogo “#Eusoumelhor!” e a quinta centrada na escrita e dramatização de um aerograma – o que confirma, uma vez mais, o sucesso conseguido – a maioria das respostas debruçaram-se sobre momentos humorísticos menores mas, igualmente, pertinentes e que contribuíram, também, para perceber que a utilização do Humor em sala de aula é um recurso, extremamente, valioso e que, quando bem usado – em diferentes estratégias – facilita o processo de aprendizagem, criando um ambiente em sala de aula pautado pelo interesse, envolvimento e criatividade dos alunos e uma vontade em participar nas aulas. Além disso, confirmaram, novamente, o trabalho contínuo que desenvolvemos através de uma prática humorística que foi muito além das seis intervenções desenhadas, com vista ao cumprimento dos nossos objetivos, mas também tendo em consideração as perspetivas e ideias proferidas pelos vários autores que deram corpo ao nosso Enquadramento Teórico.

Neste sentido, muitos dos inquiridos destacaram a utilização constante de memes nas aulas, que adaptamos tanto nas fichas de trabalho, como também nas próprias apresentações em *Powerpoint*, com vista a gerar reações positivas e momentos de piada e riso em sala de aula; referiram a linguagem mais engraçada e atual que

utilizamos; recordaram o meme dos “três homens-aranha”, o que comprova o impacto positivo do mesmo e que pretendíamos; afirmaram que a utilização de memes permitiu que se recordassem, vivamente, de cada trabalho realizado, mas também, que auxiliaram a compreensão da matéria lecionada e, destacaram, ainda, outras atividades humorísticas como a *Escape Room* “Rumo à Democracia” e o *Speed Dating* Económico que, apesar de não integrarem o presente relatório, foram, igualmente, intervenções de grandes dimensões e que representaram um sucesso no caminho que percorremos. Diante deste cenário, achamos oportuno deixar registado alguns exemplos de resposta da amostra que comprovam tais afirmações, patentes na tabela 11 e, enquanto complemento – uma vez que houve uma grande incidência de respostas em torno dos memes criados e abordados – na figura 45, alguns dos memes que adaptamos e que proporcionaram reações positivas, não só no ambiente em sala de aula, mas também, auxiliando e facilitando a consolidação do conhecimento histórico adquirido. Ora observe-se.

Tabela 11: Algumas respostas dos alunos à questão 4.4 do inquérito por questionário final.

R1: “O trabalho “Mãos à obra! Uma viagem nada normal pela nova <i>Era</i> ” já que foi uma forma totalmente diferente e descontraída de dar a matéria e testou a nossa criatividade, o que foi incrível”.
R2: “A utilização de memes para relacionar a matéria e ajudar os alunos a compreender a matéria lecionada”.
R3: “Quando os <i>Powerpoints</i> tinham vários memes a representar-nos”.
R4: “A professora Cláudia criou memes para nos explicar a matéria de forma muito criativa”.
R5: “Eu gostei muito do meme do Homem-aranha, mas todos os memes foram ótimos e fizeram uma boa ligação com os conteúdos que aprendemos”.
R6: “A atividade dos aerogramas foi sem dúvida um dos mais engraçados”.
R7: “O meme do funeral presente no guião da última atividade”.
R8: “Os memes nas folhas de trabalho”.
R9: “A utilização de expressões que nós também usamos”.
R10: “O <i>Escape Room</i> foi divertido e o meu favorito”.
R11: “Os memes utilizados em alguns trabalhos da aula, porque graças a isso lembramo-nos bem de cada atividade”.

Fonte: autoria própria.

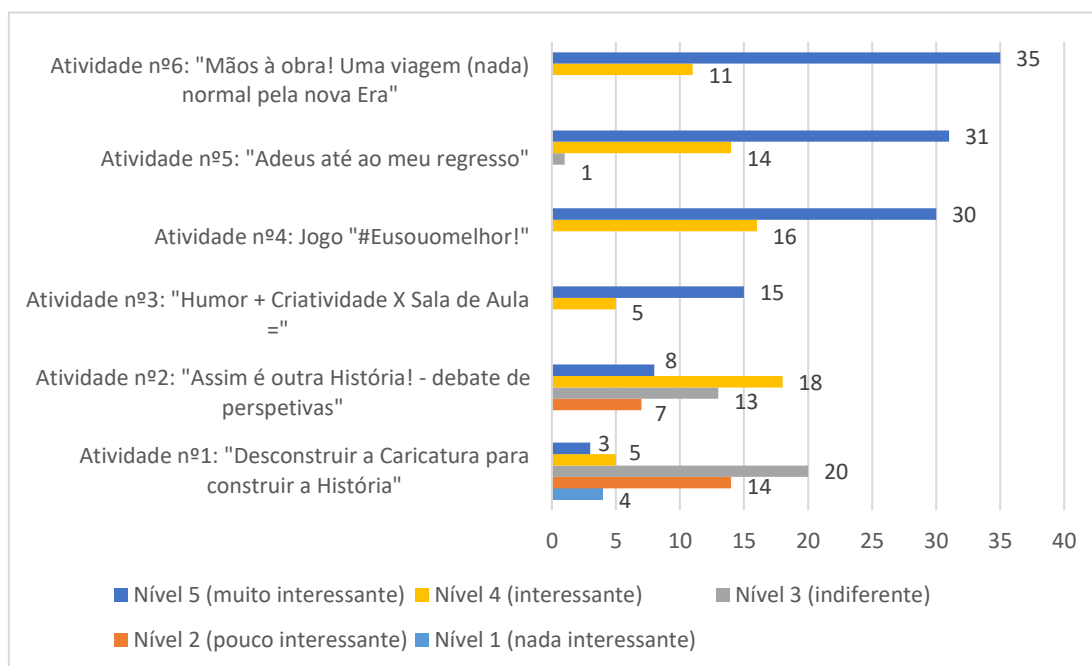
Figura 45: Alguns memes que utilizamos nas aulas de História e que a amostra referenciou na questão 4.4 do inquérito por questionário final.



Fonte: autoria própria.

Posto isto, encaminhamos o nosso inquérito por questionário por uma parte II que se debruçou, especificamente, sobre o Humor em sala de aula, através da aplicação das seis intervenções pedagógico-didáticas que descrevemos e analisamos. Sem nos alongarmos, começamos por inquirir os nossos estudantes, numa pergunta de resposta fechada, obrigatória e organizada numa escala tipo *Likert*, “5. Ao longo do ano letivo tiveste a oportunidade de realizar diversas atividades nas aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho. Numa escala de 1 (nada interessante) a 5 (muito interessante), classifica com um X, cada uma dessas atividades, quanto ao seu nível de Humor (divertida/engraçada) e de criatividade”, com o intuito de percebermos a opinião dos estudantes acerca de cada uma – se promoveram ou não o Humor e a criatividade em sala de aula – mas também, de um modo geral, as suas preferências. Enquanto a questão anterior inquiriu sobre os momentos humorísticos que gostariam de destacar e que, como vimos, as suas respostas foram além das atividades principais, nesta consideramos oportuno averiguar o seu *feedback* acerca, apenas, das intervenções maiores e que contemplam no presente relatório. Observe-se, para o efeito, o gráfico 11.

Gráfico 11: Resultados apurados na questão 5 “Numa escala de 1 (nada interessante) a 5 (muito interessante), classifica com um X, cada uma dessas atividades, quanto ao seu nível de Humor e de criatividade”.



Fonte: autoria própria.

Tratando-se, igualmente, de uma pergunta de resposta obrigatória, como referido, conseguimos recolher um total de 46 respostas (100%). Como podemos observar no gráfico 11, os dados apurados revelam uma discrepância, nomeadamente, entre as duas primeiras intervenções e as quatro restantes. Enquanto, entre a terceira intervenção e a última, os resultados revelam-se expressivos e condensados nos dois níveis mais elevados, interessante e muito interessante, respetivamente, as duas primeiras conseguimos verificar uma maior dispersão dos dados pelos cinco níveis, sendo que estes se concentram, sobretudo, nos níveis 2 e 3, ou seja, pouco interessantes e indiferentes. Aliás, na primeira intervenção, quatro alunos avaliaram a mesma quanto ao Humor e criatividade como “nada interessante”. Ora, tais dados permitem-nos confirmar aquilo que, aquando da análise das atividades, observamos, nomeadamente, o insucesso obtido com a primeira atividade, na qual não conseguimos cumprir com os objetivos a que nos tínhamos proposto, apesar de nos ter possibilitado verificar, na prática, as dificuldades e lacunas dos alunos e que, por sua vez, se encontravam

identificadas no inquérito por questionário inicial. Confirmamos que os alunos consideraram esta intervenção pouco criativa e humorística, corroborando, assim, a nossa hipótese assente no facto de, por ter sido aplicada por meio de uma ficha de trabalho onde se recorreu ao Humor gráfico, com as caricaturas, que aos olhos dos mesmos não se revelou algo de novo e, portanto, acabou por ser pouco cativante. Esta linha de pensamento, veio confirmar, uma vez mais, a ideia de este tipo de Humor por ser algo comum e frequentemente utilizado em sala de aula, dada a sua presença no próprio manual de História, não cativou os alunos que, antes pelo contrário, colocaram alguns entraves, como atrás observamos. Por outro lado, apesar do cenário na segunda intervenção ser, também ele, muito diversificado, verificamos uma pequena evolução positiva, o que nos permite confirmar que tal foi possível graças à implementação de uma atividade fora da caixa, o debate humorístico improvisado que, aliado a uma outra ficha de trabalho – e, portanto, à primeira vista nada de novo – assegurou um pequeno primeiro sucesso no caminho percorrido. Daí se compreende que, apesar de sete alunos a terem avaliado como “pouco interessante” e de treze estudantes terem demonstrado uma indiferença para com a mesma, o maior volume de discentes concentrou-se no nível 4, considerando-a interessante, contra os cinco alunos que na primeira intervenção tinham avaliado nesse mesmo nível. A partir da terceira intervenção¹³³, os resultados revelam e reforçam a ideia de que a preparação e a aplicação de atividade excêntricas e divertidas promovem o Humor em sala de aula e a criatividade dos alunos – corroborando a perspetiva de Lundberg e Thurston (2002), quanto à realização deste tipo de tarefas para incentivar a criatividade – sendo estas quatro últimas intervenções aquelas que os alunos consideraram mais interessantes e humorísticas, com especial destaque para a última, em que garantiu aos alunos uma liberdade criativa que se refletiu nas produções visuais criadas.

Num afunilamento desta questão, consideramos oportuno inquirir os nossos discentes sobre “5. Qual das atividades anteriores mais gostaste de fazer?”. Tendo sido uma questão de resposta obrigatória, todos os alunos responderam, sendo que, alguns,

¹³³ Relembrando que esta terceira atividade foi realizada, apenas, pela turma “stand-up” pelo que recolhemos, somente, 20 respostas.

consideraram necessário apresentar mais do que uma atividade preferida – o que revela, novamente, o sucesso conseguido – o que culminou num total de 53 respostas obtidas (e não as normais 46). Entre os dados apurados, verificamos que 24 respostas definiram a sexta intervenção como aquela que mais gostaram de concretizar em sala de aula, confirmando, de certo modo, aquilo que observamos no gráfico anterior, seguida da quarta intervenção, o jogo “#Eusoumelhor!”, com 19 respostas, da quinta atividade, ligada à escrita e dramatização dos aerogramas, com 6 menções e, por fim, da terceira intervenção com 4 referências, não havendo quaisquer dados para as duas primeiras estratégias, comprovando, uma vez mais, o que atentamos no gráfico, sobre as mesmas. Não nos limitando, apenas, à recolha das suas preferências, solicitamos que numa outra questão complementar, “5.1. justifica a tua resposta”. Das múltiplas respostas, as justificações dadas pelos alunos incidiram, exatamente, nos mesmos critérios: a criatividade patente nas mesmas; o facto de terem permitido aprender de uma forma diferente, engraçada e divertida; o facto de terem auxiliado a consolidação/construção do conhecimento histórico adquirido sobre as diversas temáticas através de uma aprendizagem mais leve e fácil e, a liberdade criativa que proporcionaram. Tal permite-nos confirmar que conseguimos cumprir com um dos objetivos propostos: averiguar a utilização de estratégias humorísticas para a promoção da motivação, criatividade e interesse dos alunos pela História. Com efeito, na tabela 12, agrupamos um conjunto de respostas que demonstram aquilo que referimos. Observe.

Tabela 12: Algumas respostas dos alunos à questão 5.1. do inquérito por questionário final.

R1: “O trabalho nº 6 foi uma forma totalmente diferente e engraçada de aprender a matéria. A criatividade ajudou a que a atividade se tornasse incrível”.
R2: “Gostei da atividade 4 porque foi interessante e todos participamos em conjunto. Foi bem planeada e com isso conseguimos rever a parte da matéria que saía no teste, o que nos ajudou a estudar”.
R3: “A atividade 4 porque pela forma de um jogo fez me divertir e aprender ao mesmo tempo”.

R4: “Para mim a atividade 4 foi a que mais gostei, uma vez que com ela consegui estudar para o teste ao responder às perguntas propostas, fazendo assim com que compreendesse melhor a matéria dada”.
R5: “A atividade 6 porque fez me perceber que podemos sempre usar a criatividade e tornar um assunto em algo interessante”.
R6: “A atividade 5 foi uma maneira divertida de nos colocarmos na pele de quem esteve na guerra. A atividade 6 foi incrível pela liberdade criativa que nos deu, fazendo um trabalho muito divertido”.
R7: “Foi um trabalho com muita liberdade criativa para os alunos. Pelo menos para mim me motivou e também acho que a boa compreensão do tipo de Humor foi essencial”.
R8: “Adorei mesmo a atividade 4 pois permitiu fazer uma revisão da melhor forma possível”.
R9: “A atividade 6 porque foi onde mais pude demonstrar a minha criatividade e imaginação com História”.
R10: “A atividade 3 ajudou a consolidar a matéria de forma engraçada. A atividade 5 despertou um grande interesse pelo contacto da guerra com as cartas que escrevemos”.
R11: “A atividade 3 porque usamos o Humor e a nossa criatividade para realizar a atividade”.
R12: “Ajudou a entender muito melhor a matéria e foi uma forma diferente de apresentar trabalhos, muito menos dolorosa”.

Fonte: autoria própria.

Prosseguimos com o nosso inquérito com uma pergunta na qual interrogamos os alunos “6. Consideras que estas atividades contribuíram para tornar as aulas mais divertidas, engraçadas e cativantes, cumprindo, assim, com os objetivos propostos?”, com o objetivo de percebermos aferirmos o sucesso das mesmas a este nível. Dos dados recolhidos, os 46 inquiridos responderam que “sim”, isto é, as estratégias que aplicamos cativaram e motivaram os alunos para as aulas de História, como pretendido. Como complemento desta, novamente, pedimos que “6.1. Justifica a tua resposta (de uma forma geral, o que achaste das mesmas)”, sendo que dos dados apurados, as justificações, assim como a anterior, incidiram nos mesmos motivos: tornaram as aulas mais leves e interessantes; permitiu que aqueles que não gostavam tanto de História começaram a gostar mais (dado que vai ao encontro dos resultados apurados na primeira questão deste inquérito); o uso do Humor mais do que tornar as aulas divertidas e cativantes auxiliou na consolidação da matéria abordada; que motivou os alunos para frequentarem as nossas aulas de História e, por sua vez, garantiu uma maior

vontade por aprender; que a prática humorística deixou um bom ambiente em sala de aula, mais descontraído e envolvente; que as atividades humorísticas motivaram os alunos a participar; que a postura da docente contribuiu para uma relação professora-aluno mais próxima, o que influenciou o próprio interesse dos alunos pelas aulas e, ainda, que as intervenções cativaram a atenção dos discentes. Para comprovar o que enunciamos, na tabela 13 reunimos algumas das respostas da amostra a esta questão.

Tabela 13: Algumas respostas dos alunos à questão 6.1. do inquérito por questionário final.

R1: “O uso do Humor foi incrível para aprender História e ajudou bastante as pessoas que não gostam de História, como eu”.
R2: “As aulas tornaram-se mais interessantes e leve”.
R3: “As atividades tornaram as aulas mais cativantes pois o Humor tornou-as mais leves e divertidas”.
R4: “O uso do Humor para além de tornar as aulas mais divertidas e engraçadas e cativantes ajudou a fixar melhor a matéria”.
R5: “Gostei bastante de todas e deu para nos aproximarmos da professora”.
R6: “Deixou-me com mais vontade de ir às aulas de História”.
R7: “As aulas captaram a nossa atenção e fez-nos ter mais vontade de aprender”.
R8: “Foi um bom motor para o nosso aprendizado porque deixaram um bom ambiente na turma e tornaram as aulas mais descontraídas”.
R9: “Estas atividades ajudaram-me a desenvolver a minha interpretação e a compreender melhor a matéria de História. Gostei muito”.
R10: “Motivaram para a participação”.
R11: “A relação entre alunos e professora é divertida o que fez com que o interesse aumentasse”.
R12: “Porque desta maneira acabei por me interessar muito mais pela disciplina”.
R13: “A stora conseguia cativar a sala de aula e todos nos rimos”.
R14: “Achei algo impensável. Nunca pensei que o meu último ano do secundário ia ter uma experiência de aprender História de uma forma nada massiva. Adorei”.

Fonte: autoria própria.

Nos mesmos moldes que a anterior, consideramos oportuno inquirir a nossa amostra sobre “7. Consideras que estas atividades humorísticas contribuíram para uma melhor compreensão da matéria lecionada?”, com o intuito de aferirmos a opinião dos

alunos sobre se o Humor em sala de aula auxiliou a construção do conhecimento histórico, com vista a respondermos a outro dos nossos objetivos. Se mais do que transformar as aulas em momentos didáticos divertidos, cativantes e interessante, a prática humorística aplicada garantiu uma eficaz aprendizagem da História. À semelhança do que observamos na anterior, uma vez mais, todos os 46 alunos selecionaram a opção “sim”, confirmando que, de facto, o Humor permitiu aprender bem e melhor. Novamente, num afunilamento desta questão, impelimos que “7.1. Justifica a tua resposta (de que forma?)”. As suas respostas permitiram-nos confirmar que o Humor contribuiu para uma melhor compreensão da matéria ao simplificá-la e torná-la mais interessante; que contribuiu para captar a atenção dos alunos o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem e que, como desejado, auxiliou na construção do conhecimento histórico. Para o comprovarmos, reunimos, novamente, na tabela 14, algumas das respostas que obtivemos, neste sentido.

Tabela 14: Algumas respostas dos alunos à questão 7.1. do inquérito por questionário final.

R1: “Contribuíram de facto para uma melhor compreensão da matéria pois simplificaram-na e tornaram-na mais interessante”.
R2: “Foi uma maneira fixe, assim dizendo, de aprender”.
R3: “Contribuiu para a minha atenção pois as aulas eram engraçadas e divertidas”.
R4: “Maior facilidade de compreensão da matéria”.
R5: “O Humor é algo que é sempre positivo e no ensino não é exceção”.
R6: “Melhorou a minha compreensão devido à leveza das atividades”.
R7: “A professora tornou uma matéria que não era interessante em algo que os alunos se sentiram incluídos”.
R8: “O Humor contribuiu para que eu pudesse compreender e saber melhor”.
R9: “Ao fazermos estas atividades conseguimos entender a matéria de uma maneira que nos permitiu lembrar mais facilmente dos conteúdos. As atividades foram tão divertidas ao ponto de nos lembrarmos da matéria com facilidade”.
R10: “Acredito que o uso do Humor seja uma das melhores formas para captar a atenção dos alunos e tornar as aulas mais interativas”.
R11: “Foram formas de aprender a matéria fora do comum”.

Fonte: autoria própria.

Assim como no inquérito por questionário inicial, assumindo-se, de certa forma, como um epílogo, isto é, o encerramento deste inquérito final, a oitava questão, subdividida, procurou perceber como os alunos avaliavam o seu nível de Literacia Visual, competência que procuramos desenvolver num trabalho contínuo e que foi o ponto central tanto das duas primeiras intervenções como da última. Como tal, questionamos “8. Sendo a Literacia Visual, a “capacidade de ler, compreender e de criar linguagem visual” (*Toledo Museum of Art*, 2017, p. 3), consideras que a realização destas atividades, nomeadamente, as atividades nº 1, 2 e 6, contribuíram para o desenvolvimento do teu nível de Literacia Visual?”. Uma vez mais, conseguimos recolher um total de 46 respostas que incidiram na opção “sim”, ou seja, segundo os alunos, graças às intervenções aplicadas tornaram-se capazes de conseguir analisar, interpretar e criar, com maior facilidade, os recursos visuais. Tal comprova a perspetiva patente em Tuckey e Mailoo Selvaratnam (*cit. Nouye & Deetsch*, 2017, p. 4), quanto ao desenvolvimento constante e paulatino da Literacia Visual através de um trabalho contínuo em sala de aula. De igual modo, solicitámos que “8.1. Justifica a tua resposta”. Ao contrário do que verificamos no inquérito por questionário inicial em que, apesar da maioria dos alunos, ter respondido afirmativamente que tinham conhecimento da definição de Literacia Visual, muitos, no entanto, não a souberam definir, correta e aprofundadamente, nesta pergunta observamos um cenário diferente. A partir das respostas dos alunos, conseguimos perceber que aprenderam a definir este conceito como a capacidade de analisar, compreender e interpretar a mensagem visual dos recursos didáticos desta natureza. Além disso, que as atividades desenvolvidas, nomeadamente, as três que tiveram esta competência como centro da questão, permitiram compreender e interpretar melhor os signos visuais; que foram capazes de construir recursos visuais, relacionando-os com as temáticas lecionadas e que, fruto de um trabalho constante, ficaram mais confortáveis e seguros em desconstruir as imagens humorísticas para melhor explicar, analisar, compreender e interpretar este tipo de recursos. Atentemos na tabela 15, onde reunimos algumas das respostas dos alunos a esta questão.

Tabela 15: Algumas respostas dos alunos à questão 8.1. do inquérito por questionário final.

R1: “Ajudou-me melhor a compreender os símbolos”.
R2: “Porque sinto que agora analiso melhor as imagens e consigo até criar conteúdos”.
R3: “Consigo compreender melhor as imagens e noto que desenvolvi capacidade de fazer um trabalho visual criativo”.
R4: “Isso fez com que tivesse mais capacidade de ler e construir imagens sem grande dificuldade”.
R5: “Fiquei mais confortável a desconstruir para explicar e criar recursos visuais”.
R6: “Consigo agora olhar, por exemplo, para uma caricatura e conseguir interpretar”.
R7: “É mais fácil agora compreender e interpretar caricaturas, por exemplo”.
R8: “Graças ao trabalho constante com imagens humorísticas aprendi a perceber melhor os conteúdos visuais”.
R9: “Sinto que fiquei a perceber melhor imagens e vídeos e como criá-los”.
R10: “A professora conseguiu explicar como compreender imagens (caricaturas, etc...) para entendermos as mensagens que os mesmo pretendem transmitir”.
R11: “Quando tivemos de compreender as imagens, isso levou ao desenvolvimento desta capacidade o que, depois, até nos permitiu criar”.
R12: “Antes tinha muitas dificuldades em interpretar figuras deste género e agora não”.
R13: “Até nos permitiu aprender como usar os recursos humorísticos”.

Fonte: autoria própria.

Este desenvolvimento das competências ao nível da Literacia Visual não só corrobora os resultados obtidos e a evolução positiva que verificamos entre a primeira estratégia e a última intervenção didática, como também, vai ao encontro dos dados que apuramos na questão final deste inquérito por questionário, na qual pedimos que “8.2. Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), como avalias a evolução do teu nível de Literacia Visual, entre a primeira e a última atividade humorística?”, sendo que do total de 46 respostas obtidas, somente, cinco alunos se avaliaram num nível 3 (10,8%), vinte e sete alunos no nível alto (58,69%) e quatorze no nível superior (30,43%), muito alto, não havendo quaisquer dados para os dois níveis inferiores. Portanto, conseguimos cumprir com sucesso um dos nossos objetivos propostos: é possível avaliar positivamente o papel das estratégias pedagógicas humorísticas na promoção e

desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes, respeitando o princípio patente nos documentos normativos como o PASEO.

Tendo tudo isto em mente, encerramos a análise dos resultados obtidos por intermédio da aplicação do inquérito por questionário final cientes de que existiu, por parte dos discentes, um reconhecimento do seu progresso individual no que à competência da Literacia Visual diz respeito, ou seja, quanto à capacidade de leitura, análise, interpretação e criação de recursos visuais, neste caso, humorísticos. Ademais, consideramos ser plausível asseverar que os resultados apurados foram, também, muito positivos no que toca à utilização do Humor no contexto educativo. Os alunos foram capazes de reconhecer que uma prática humorística em sala de aula proporciona um bom ambiente em sala de aula, através de uma aprendizagem diferente, divertida e leve, auxiliando, desse modo, a construção do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, torna as aulas muito mais interessantes, cativantes e envolventes, pautadas pela promoção de uma maior criatividade, motivação e atenção dos alunos pelo que estão a aprender. Ressalvando as fragilidades que caracterizam os inquéritos, podemos afirmar que as nossas intervenções cumpriram com os nossos objetivos principais e que deram corpo a este Relatório de Estágio. Neste sentido, no subcapítulo seguinte, iremos encetar algumas reflexões de todo este trabalho desenvolvido.

4.3. Rir ou não rir: eis a questão

Iniciamos o nosso último subcapítulo que se debruçará na terceira etapa proposta por Ana Paula Cardoso (2014) de uma investigação-ação: a reflexão sobre os resultados apurados. Com efeito, a análise dos dados recolhidos ao longo das nossas intervenções permitem refletir sobre o uso do Humor em sala de aula, dando resposta à questão-orientadora que estruturou o presente Relatório de Estágio: *Será que a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos?*

Tendo por base a certeza de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais eficaz e útil se os docentes promoverem, de forma efetiva, a construção do conhecimento, adotando estratégias pedagógicas humorísticas que garantam uma aprendizagem mais divertida e interessante, recorrendo ao Humor, esta investigação colocou a tónica na utilização de estratégias humorísticas nas aulas de História. Numa altura em que, mais do que nunca, os alunos revelam cada vez menos vontade e motivação em frequentar as diversas aulas é essencial que os professores promovam, seguramente, a construção do conhecimento por meio de múltiplos recursos didáticos que consigam despertar o interesse e cativar os alunos pelas diferentes disciplinas. Foi com base nestas ideias que, portanto, encaminhamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Como o leitor teve a oportunidade de verificar, assente na utilização do Humor no contexto educativo, desenvolvemos um conjunto de intervenções que, por um lado, foram ao encontro das diferentes perspetivas dos autores patenteados no nosso Enquadramento Teórico, quanto ao uso do Humor para promover um ensino mais divertido, eficaz e envolvente e, por outro lado, que permitissem assegurar o desenvolvimento da competência ao nível da Literacia Visual dos nossos estudantes, por meio do Humor gráfico. Com efeito, devemos prosseguir com a nossa reflexão em dois momentos: a evolução que assistimos no que à Literacia Visual diz respeito e, depois, nos impactos de uma prática humorística em sala de aula ao longo do ano letivo.

Quanto à Literacia Visual, a mesma foi trabalhada e assumiu um papel primordial nas duas primeiras intervenções, assim como, na última na qual colocamos os alunos como construtores de recursos visuais humorísticos. Por mais que o inquérito inicial tenha dado a conhecer profundas lacunas e dificuldades, nomeadamente, na análise, interpretação e compreensão dos recursos visuais, conseguimos constatar na totalidade da amostra – ainda que com algumas diferenças entre a turma “comedy” e a turma “stand-up” – uma evolução gradual, mas significativa ao nível da Literacia Visual.

Na primeira intervenção, “Desconstruir a Caricatura para construir a História”, os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos se situava no nível mais elementar, de interpretação descritiva, limitando-se a enunciar os elementos visuais observados nas caricaturas sem estabelecerem relações sólidas com o seu contexto histórico. Estas

dificuldades foram, particularmente, visíveis na turma “stand-up”, onde o receio inicial e a insegurança em lidar com documentos visuais humorísticos se refletiram em narrativas superficiais e pouco fundamentadas. Este cenário confirma a advertência de Duchak (2014), que associa a incapacidade de interpretação visual a uma ausência de investimento contínuo em Literacia Visual no contexto escolar, e reforça a perspectiva de Calado (1994), segundo a qual cabe ao docente assumir um papel de orientação ativa no processo de alfabetização visual dos seus discentes.

Ainda nesta primeira intervenção, apesar da maioria se situar no nível explicativo fraco, apenas um número muito reduzido de alunos (quatro, na turma “comedy”) conseguiu atingir o nível reflexivo, mobilizando conhecimentos prévios e relacionando criticamente o conteúdo humorístico com o contexto histórico. Tal distribuição revelou um panorama preocupante, dado tratar-se de alunos do 12.º ano que, em princípio, deveriam demonstrar uma maior maturidade interpretativa. O resultado vai, contudo, ao encontro da posição de Panofsky (1986), que defende a existência de níveis progressivos de leitura da imagem, desde a mera descrição até à interpretação crítica e contextualizada.

A segunda atividade “Assim é outra História! – Debate de perspetivas”, no entanto, já revelou sinais de progresso. A proporção de alunos no nível descritivo reduziu-se, consideravelmente, e surgiram respostas mais consistentes no nível explicativo, onde os estudantes foram capazes de relacionar os elementos visuais humorísticos presentes com os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula. Para além disso, observaram-se, pela primeira vez, respostas de carácter reflexivo na turma “stand-up”, sinal de que a continuidade do trabalho com documentos humorísticos começou, como pretendido, a produzir efeitos positivos. Esta evolução veio confirmar a pertinência daquilo que Mirzoeff (1999) designa por *Visual Culture Literacy*, isto é, a capacidade de compreender, criticamente, as imagens no seu contexto cultural, que só se desenvolve através de uma prática sistemática e guiada. Do mesmo modo, confirma-se a ideia de Duchak (2014), segundo a qual a leitura visual é um processo gradual, que exige treino para ultrapassar o mero reconhecimento superficial dos signos visuais.

Por fim, na última intervenção, os resultados mostraram um salto qualitativo mais evidente. Embora ainda se registassem respostas enquadradas no nível explicativo, a proporção de alunos que alcançou o nível reflexivo aumentou substancialmente, sobretudo na turma “comedy”. Os alunos não, apenas, identificaram e explicaram os elementos visuais nas produções que criaram, como também foram capazes de mobilizar conhecimentos prévios, relacioná-los com outras temáticas lecionadas e refletir, criticamente, sobre os contextos históricos representados. Tal evolução evidencia a concretização do que Sousa (2024) propõe na sua categorização: a passagem da descrição à explicação e, finalmente, à reflexão crítica.

Portanto, a trajetória da amostra confirma que a Literacia Visual pode ser promovida com eficácia quando se investe em estratégias pedagógicas contínuas, baseadas na leitura e interpretação crítica de documentos visuais. O que, inicialmente, se revelou como uma dificuldade generalizada transformou-se, com o tempo, numa competência em desenvolvimento, validando as perspectivas teóricas de autores como Panofsky (1986). Ao mesmo tempo, esta evolução mostrou que a orientação do docente, como defende Calado (1994), é condição indispensável para que os alunos consigam desenvolver uma relação crítica com os recursos visuais.

Se a Literacia Visual foi trabalhada em momentos específicos, o Humor constituiu o elemento transversal das seis intervenções pedagógico-didáticas, assumindo-se como o fio condutor da nossa prática pedagógica. A utilização do Humor revelou-se multifacetada, desde recursos visuais inseridos no chamado Humor gráfico até a estratégias mais dinâmicas e excêntricas. O Humor foi explorado enquanto ferramenta de motivação, de mediação e de aprendizagem. Os resultados obtidos vieram confirmar o que a literatura tem, amplamente, defendido e que observamos no nosso Enquadramento Teórico. Recorrendo a Matarazzo *et al.* (2010), o Humor ajuda a diminuir as tensões em sala de aula, aumenta a motivação e a criatividade, bem como uma aproximação entre os professores e os alunos. Ora, estes efeitos encontram-se visíveis nos diferentes momentos humorísticos implementados, nomeadamente, quando estas estratégias conseguiram quebrar a monotonia vigente e estimular a participação, mesmo em turmas mais resistentes, como a turma “stand-up”. Algo

observável, sobretudo, a partir da nossa terceira intervenção. Tal confirma a posição de Ocon (2015) que destaca a necessidade de se adaptar as metodologias às exigências das novas gerações, altamente dependentes de estímulos visuais e interativos.

A bibliografia sublinha, também, que o Humor, quando utilizado intencionalmente, potencia a concentração e torna a experiência de aprendizagem mais agradável (Wandersee, 1982; Ziz, 1982; Lovorn, 2008). Estes efeitos encontram-se corroborados, nomeadamente, no inquérito por questionário final no qual os alunos reconheceram a utilidade do Humor para compreender a matéria lecionada de forma mais clara e memorável. Strean (2008) acrescenta que o Humor favorece a retenção e recuperação da informação, o que se revelou evidente no modo como alguns alunos recuperaram os conteúdos trabalhados em momentos humorísticos para responderem a questões avaliadas posteriormente, como asseguramos com a nossa quarta intervenção didática.

Ademais, um dos aspetos mais relevantes da nossa prática foi o recurso sistemático ao Humor gráfico, estratégia defendida por Ziz (1982) e Pimentel (2006) como uma ferramenta de estímulo intelectual e crítico. Ao confrontar os alunos com caricaturas e *cartoons*, mas também, *sketches* humorísticos, não apenas se promoveu a análise de documentos visuais, como ainda se incentivou a reflexão sobre mensagens satíricas e críticas subjacentes, criando espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, auxiliando, por sua vez, a construção do conhecimento histórico. Esta dimensão vai ao encontro de Esteban (2013), que entende o Humor não como um fim em si mesmo, mas como um recurso didático capaz de humanizar a relação pedagógica e fomentar a participação ativa.

Para além do referido, a literatura associa, fortemente, o Humor e a criatividade. Ziz (1982) sustenta a existência de laços significativos entre as duas dimensões, sobretudo, na originalidade, enquanto Mora *et al.* (2015) defende que o Humor pode atuar como catalisador do pensamento criativo. Também Lovorn e Holaway (2015) destacam que a integração equilibrada do Humor promove competências de ordem superior, potenciando tanto a criatividade como a profundidade do conhecimento histórico. Estes contributos encontram correspondência nos resultados apurados nas

atividades desenvolvidas, com especial, acentuação nas terceira, quinta e sexta intervenções, onde a improvisação humorística, os trabalhos realizados e a criação de produções visuais humorísticas próprias por parte dos alunos estimularam a sua capacidade criativa e um maior envolvimento e entusiasmo. Os dados apurados no inquérito por questionário final, uma vez mais, confirmaram tais afirmações, tendo os alunos reconhecido que as atividades concretizadas lhes garantiram uma maior criatividade o que, por sua vez, refletiu-se num maior interesse e motivação para com as aulas.

Importa, ainda, sublinhar que nem todas as estratégias obtiveram o impacto imediato esperado. Houve momentos em que o Humor não provocou o riso, tal como se verificou, sobretudo, na primeira intervenção desenhada. Mesmo assim, despertou a atenção dos alunos e facilitou a aprendizagem, confirmando a advertência de Shade (2002) e Lovorn (2008), segundo os quais o sucesso do Humor não se mede pela gargalhada, mas pela sua capacidade de criar um ambiente positivo e propício à aprendizagem. Tal experiência, também, está em consonância com Berk (2002), que enfatiza que o Humor constrói pontes na relação professor-docente, envolvendo-os no processo educativo, mesmo quando não se gera um riso explícito. Dados que, novamente, recolhemos com a aplicação do inquérito final.

Finalmente, cabe destacar os cuidados éticos e pedagógicos recomendados pela bibliografia. Autores como Jonas e Bradley (2013), Ocon (2015) e Guitart (2008) alertam para os riscos inerentes ao uso inadequado do Humor, nomeadamente, quando pode ofender ou ridicularizar os alunos. A nossa prática pedagógica, atenta a estas advertências, procurou evitar sempre tais riscos, selecionando estratégias ajustadas ao perfil da amostra, adaptando o Humor às reações observadas em sala de aula. Foi diante da postura e *feedback* que observamos numa atividade que pensamos as seguintes, com vista a colmatar os problemas identificados e seguir outros caminhos que fossem ao encontro dos interesses da nossa amostra. Como analisamos no inquérito final, conseguimos cumprir com os nossos propósitos, através de atividades que, por um lado, despertaram o interesse dos alunos pela disciplina de História; contribuíram para uma maior criatividade e envolvimento; aproximaram a relação docente-discente e,

auxiliaram a construção do conhecimento histórico, por meio de uma aprendizagem leve, divertida e descontraída.

O Humor, portanto, constituiu a dimensão transversal que possibilitou criar um ambiente motivador, envolvente e propício ao desenvolvimento da criatividade e da consolidação do conhecimento. Por tudo aquilo que aferimos e por tudo aquilo que, aqui, refletimos confirmando com as perspectivas de diferentes autores que deram corpo à parte I deste Relatório de Estágio, podemos afirmar que, sim, “Rir é o melhor remédio” para aprender História!

Considerações Finais

É como se costuma dizer... “tudo o que é bom, acaba depressa”. E é verdade! Chegamos, finalmente, ao final de um caminho longo, deveras importante e que nos fez crescer enquanto docentes, preparando-nos para o percurso que, em breve, iniciamos. Um caminho com uma dose muito grande de Humor e criatividade à mistura. Um caminho que nos permitiu trabalhar e aprofundar uma temática que tanto nos preza e um recurso didático que, apesar de, por vezes, se encontrar mal visto aos olhos da grande maioria dos docentes e do próprio contexto educativo que apresentam, normalmente, uma tendência para o negligenciar, revelou-se e comprovou-se com esta investigação que, quando devidamente utilizado e aplicado, representa uma mais-valia tanto para impulsionar o interesse e o envolvimento dos discentes para com as aulas e, mais concretamente, com a disciplina de História, como também e, intrinsecamente ligado a esta ideia, para auxiliar a construção do conhecimento, através de uma aprendizagem mais atrativa, dinâmica e divertida.

A presente investigação-ação assentou, exatamente, nestes parâmetros referidos. A análise empreendida, através da aplicação de seis intervenções pedagógico-didáticas ao longo do ano letivo, permitiram confirmar que a utilização do Humor, quando estrategicamente integrado e pedagogicamente fundamentado, transcende a sua função primordial enquanto mero recurso lúdico ou catalisador de um bom ambiente em sala de aula, leve e descontraído. Assume-se, antes, como uma ferramenta didática de elevado potencial, capaz de operar uma significativa transformação do ecossistema do contexto educativo. Se por um lado, o Humor contribui para humanizar a relação pedagógica entre professores e alunos, mas também entre os colegas de turma, fomentando a coesão de grupo e fortalecendo o vínculo entre os demais ao criar uma clima de confiança propício a uma maior participação e envolvimento nas aulas, por outro, o Humor atua como um auxílio à retenção da informação histórica, permitindo que os alunos não só aprendam com mais facilidade, como também se recordem das temáticas abordadas com maior destreza, uma vez que o estado de predisposição positiva a si intrínseco associa-se a uma maior abertura para a resolução de problemas e desenvolve o pensamento criativo dos estudantes.

Importa, contudo, sublinhar que o seu valor pedagógico se encontra, diretamente, relacionado, a uma aplicação criteriosa e contextualizada. O Humor deve ser congruente com os objetivos de aprendizagem e a cultura do grupo, adaptando-se ao contexto das turmas, de modo a evitar banalizações ou superficialidades que possam comprometer o rigor académico.

Diante de um cenário educativo que, como já tivemos a oportunidade de enunciar por diversas vezes, marcado por um desinteresse generalizado e considerando que está na “hora de [as] paredes milenares monolíticas e cobertas de hera sofrerem uma mudança” (Bates, 2016, p. 58 *cit.* Cardoso, 2023, p. 183) e que essa mudança deve passar pela promoção da construção do conhecimento, de forma efetiva, por parte dos docentes, através da adoção de estratégias didáticas que garantam um processo de ensino-aprendizagem mais leve e interessante e que possibilitem um maior envolvimento e criatividade dos estudantes recorrendo ao Humor, procuramos responder, neste relatório incidente num contexto específico de duas turmas do 12º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, à questão de investigação que norteou o mesmo: *Será que a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos?* Com efeito, tendo esta questão em mente, procedemos à identificação de quatro objetivos específicos. Pensamos na nossa intervenção visando a) a identificação das principais ideias que os alunos têm sobre como aprender História através do Humor; b) a averiguação da forma como as estratégias pedagógicas humorísticas podem ser trabalhadas para promover uma maior criatividade e motivação e, despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História; c) a avaliação do papel das estratégias pedagógicas humorísticas no desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes e, d) a avaliação do impacto do uso do Humor, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Tendo por base as seis intervenções que empreendemos, as notas que retiramos da nossa observação direta sobre as mesmas e dos trabalhos realizados em grupos de pares, mas também dos dois inquéritos por questionário que aplicamos a fim de recolher os pareceres dos protagonistas deste nosso trabalho, os 46 alunos da amostra

estudada, acreditamos, firmemente, que conseguimos alcançar todos os objetivos propostos de uma forma clara e eficaz.

Como tal, no que diz respeito ao primeiro objetivo “Identificar as principais ideias que os alunos têm sobre como aprender História através do Humor”, em boa verdade conseguimos responder ao mesmo, desde logo, com a aplicação do inquérito por questionário inicial. A partir dos dados que recolhemos, verificamos que apesar da amostra se encontrar, até então, familiarizada com uma prática humorística assente, única e exclusivamente, na utilização do Humor gráfico, nomeadamente, de caricaturas, *cartoons* e desenhos satíricos – algo que, por sua vez, se encontra, diretamente, relacionado com o facto de serem os recursos didáticos que, com maior frequência, se fazem presentes no manual de História A, como tivemos a oportunidade de atentar – conseguimos perceber que a grande maioria tinha conhecimento acerca da existência de outras estratégias humorísticas, muito além do Humor gráfico. E tal observamos numa referência aos jogos; à dramatização/representação teatral; à visualização de vídeo satíricos, os chamados *sketches* humorísticos; aos debates “roleplay” e, ainda, aos memes. Diante destes resultados, pensamos e planeamos todas as nossas intervenções, desde a realização de fichas de trabalho envolvendo o Humor gráfico como aconteceu nas duas primeiras atividades, a realização de uma debate humorístico improvisado, a utilização de diferentes estratégias humorísticas com a aplicação de animações e de sons causando um efeito surpresa, mas também o recurso aos *sketches* e a concretização de atividades excêntricas e fora da caixa, como tivemos a oportunidade de aplicar, nomeadamente, nas últimas quatro intervenções. Se o inquérito inicial deu-nos a conhecer que os alunos concordavam que não só o uso do Humor podia promover o interesse pela História e que a aplicação de estratégias pedagógicas humorísticas podiam ser recursos uteis para a aprendizagem, auxiliando a construção do conhecimento histórico, o inquérito por questionário final, depois de aplicadas todas estas atividades, veio confirmar e reforçar tais afirmações ao demonstrar que os alunos compreenderam que aprender História através do Humor era, de facto, uma ferramenta essencial para a aprendizagem da História e uma melhor compreensão da matéria lecionada, criando um bom ambiente em sala de aula ao tornar as aulas mais

engraçadas, divertidas e envolventes e, diminuindo a distância na relação professora-aluno. Como tal, deveria ser utilizado, com frequência, em sala de aula.

Na mesma linha de pensamento, cremos que, de igual modo, o nosso segundo objetivo “Averiguar de que forma as estratégias pedagógicas humorísticas podem ser trabalhadas para promover uma maior criatividade e motivação e, despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História” foi conseguido com sucesso. Se o inquérito inicial permitiu-nos aferir a falta de interesse, por parte de um conjunto relevante de alunos, o inquérito final conseguiu-nos mostrar que colmatamos esse problema e, pelo contrário, impulsionamos, positivamente, os níveis de interesse dos alunos pelas aulas de História. Tal confirmou o sucesso alcançado com a aplicação das seis intervenções. Assistimos a uma progressão clara e paulatina a este nível, fruto de um trabalho contínuo em sala de aula, envolvendo o Humor. Se a primeira intervenção se revelou um insucesso uma vez que não foi possível, como desejado, promover uma prática humorística em sala de aula, o que culminou, aos olhos dos alunos, numa “atividade mais do mesmo”, a verdade é que, a partir da segunda atividade, com a implementação de estratégias humorísticas diversificadas e fora da caixa, observamos um crescente interesse e envolvimento dos discentes pelo que preparamos em sala de aula. Devidamente motivados, os resultados apurados permitiram aferir que tal se manifestou numa maior criatividade dos alunos, corroborando a perspetiva de autores como Littlerwood (1984 *cit.* Bergillos, 2008, p. 310) e Lundberg e Thurston (2002), quanto à realização de tarefas excêntricas e divertidas, enquanto incentivo à criatividade e originalidade, mas também para a promoção do interesse dos alunos pelas aulas. Tal se refletiu, com clareza, sobretudo, na terceira, quinta e sexta intervenções, onde permitimos que os alunos realizassem os trabalhos propostos, garantindo-lhes uma liberdade criativa para esse efeito. A isto, o inquérito final, uma vez mais, veio confirmar e reforçar os dados patentes, com a maioria dos alunos da amostra a afirmarem que gostaram de concretizar as atividades, visto que lhes possibilitou recorrer à sua criatividade para aprenderem os conteúdos de uma forma mais fácil e interessante.

Muito semelhante e intrinsecamente ligado a este objetivo, o nosso terceiro “Avaliar o papel das estratégias pedagógicas humorísticas no desenvolvimento da Literacia Visual dos estudantes” foi, também, conseguido com sucesso, em particular aquando das duas primeiras intervenções, bem como da última, o culminar deste trabalho. Assentes na importância do desenvolvimento de múltiplas literacias dos alunos para que sejam capazes de formular opiniões e compreender o mundo que os rodeia, definidos pelo Ministério da Educação, no PASEO, tomamos como fundamental aliar a prática humorística em sala de aula à promoção da Literacia Visual dos estudantes, através da aplicação do Humor gráfico. Uma vez mais, o inquérito inicial permitiu-nos aferir as diversas dificuldades e lacunas dos discentes a este nível, sobretudo, na incapacidade de analisar, compreender e interpretar os recursos visuais, pelo que, diante deste cenário, iniciamos a nossa investigação, exatamente, neste sentido. Apesar da primeira intervenção não ter cumprido, na totalidade, com os seus objetivos assentes no desenvolvimento desta competência, conseguimos verificar, na prática, esses problemas. Encaminhando-nos por um trabalho constante em sala de aula, conseguimos observar uma progressão clara e paulatina da nossa amostra. Apesar de terem começado em patamares distintos, ambas as turmas assumiram processos de evolução positivos muito semelhantes ao longo do ano letivo, resultado dessa aplicação constante que tivemos o cuidado de implementar, com base nos diversos autores que se debruçaram sobre as possibilidades e a importância do desenvolvimento destas competências. O inquérito final, por sua vez, mostrou que os alunos se avaliaram em níveis superiores quanto ao seu nível de Literacia Visual, confirmando essa mesma evolução que apuramos entre as atividades, mas também demonstrou que os alunos terminaram os seus percursos escolares capazes de ler, analisar, compreender, interpretar e até construir – algo trabalhado na nossa última intervenção – recursos visuais, neste caso humorísticos, indo ao encontro, portanto, dos princípios patentes no PASEO.

Entendido como a súmula dos três objetivos anteriores, o nosso quarto objetivo “avaliar o impacto do uso do Humor, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos” foi, igualmente, concretizado. Por meio da

realização de todas as seis intervenções conseguimos que os alunos consolidassem as temáticas abordadas nas aulas, de uma forma diferente, mais divertida e dinâmica. Ao despertarmos o seu interesse e motivação – através de uma postura propícia para tal, como comprovamos – os alunos sentiram-se mais envolvidos e proativos o que, por sua vez, se refletiu num processo de aprendizagem mais eficaz e fácil. O facto de se sentirem com uma maior vontade de frequentar as nossas aulas e de executar as tarefas humorísticas permitiu que assimilassem o conhecimento histórico, sem grandes dificuldades. Nomeadamente, a quarta e a última atividade, por terem sido componentes de avaliação final ou de preparação para um momento de avaliação individual, exigiu dos alunos essa consolidação do conhecimento adquirido, observando-se um impacto positivo neste sentido. Uma vez mais, os dados apurados no inquérito por questionário final vieram confirmar e comprovar tais afirmações ao demonstrar que, para a totalidade da amostra, as intervenções desenhadas contribuíram para tornar as aulas mais divertidas, engraçadas e cativantes e, consequentemente, contribuíram para uma melhor compreensão dos conteúdos apreendidos.

Não sendo o nosso propósito endeusar o uso do Humor no contexto educativo, após termos apresentado a multiplicidade de atividades passíveis de realizar neste âmbito e de termos elencado as competências a que se pode associar, torna-se relevante identificar um conjunto de limitações que aferimos a partir das nossas intervenções. Em primeiro lugar, a nossa investigação circunscreveu-se, somente, a duas turmas do 12º ano, pelo que condiciona a possibilidade de generalização dos dados obtidos para os demais níveis de ensino. Neste sentido, podemos questionar-nos: será que em turmas do terceiro ciclo do ensino básico, conseguiríamos observar os mesmos resultados positivos? Sendo eles crianças e, portanto, com um nível de maturidade, à partida, assente nesses moldes, o uso do Humor não acabaria por transformar a sala de aula, de certa forma, num espetáculo de circo?. Acreditamos que não, se o docente tivesse em consideração os riscos envolventes, como também adaptasse o seu método de ensino humorístico às idades e características das turmas, como a bibliografia adverte. O Humor, se bem aplicado, pode ser trabalhado com todo o tipo de alunos. No

entanto, não havendo forma de comprovarmos com esta investigação, fica aqui a nossa recomendação para estudos futuros. Ademais, acresce que falamos de uma amostra com as suas próprias características, pelo que reforçamos e temos consciência de que, cada turma é uma turma e que aquilo que funcionou com este conjunto de 46 alunos observados, pode não obter o mesmo sucesso com outros. Além disso, apesar de termos recolhidos, em praticamente todas as atividades, a totalidade dos trabalhos, acontece que, nomeadamente, a nossa terceira intervenção “Humor + Criatividade X Sala de Aula =” foi, somente, aplicada a uma das turmas, pelo que não conseguimos debruçar-nos sobre uma evolução e o seu impacto no conjunto da amostra. Ainda assim, desenvolvemos as nossas intervenções num espaço de tempo que consideramos eficaz e útil para aferirmos uma evolução considerável, tal como se verificou, sendo que foi possível acompanhar os alunos de forma sistemática quanto ao domínio da Literacia Visual e do impacto do uso do Humor em sala de aula para a promoção de um maior interesse dos alunos pela História, de uma maior criatividade e motivação e, enquanto auxílio à construção do conhecimento histórico. Aliados a estes constrangimentos, soma-se, ainda, a própria realidade da prática letiva, pautada por tempos limitados, ritmos diferenciados de aprendizagem, como foi possível observar, sobretudo, no início da nossa intervenção numa análise comparativa entre as duas turmas e, sem esquecer os constrangimentos logísticos e materiais naturais.

Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados baseou-se, sobretudo, numa observação direta empreendida aquando da concretização das atividades, através dos comentários e postura da amostra para com as mesmas, na concretização de trabalhos de grupos, por meio de fichas de trabalho, debate e a criação de recursos visuais humorísticos e, na aplicação de dois inquéritos por questionário. Embora estas ferramentas tenham permitido recolher informação pertinente e relevante para o nosso estudo, apresentaram algumas limitações que, inclusive, tivemos o cuidado de expor, sobretudo, os riscos inerentes a uma observação concretizada no momento das intervenções e que Quivy nos advertiu (2005), mas também dos próprios inquéritos que, apesar de serem considerados os melhores métodos de recolha de dados para investigações desta natureza não conseguem impedir a subjetividade das respostas e as

generalizações das mesmas, sendo difícil de avaliar com rigor os resultados obtidos. Ademais, apesar de nos termos proposto a aplicar o Humor com recurso a estratégias didáticas diversificadas e fora da caixa, indo além do Humor gráfico e das atividades empreendidas por Duarte (2020) e Campos (2017), reconhecemos a existência de uma variedade de tantas outras atividades humorísticas passíveis de serem aplicadas e, também, o contributo do Humor para o desenvolvimento de outras competências além da Literacia Visual. Será possível fomentar a empatia histórica através de uma prática humorísticas, consciente e regrada? Que outras atividades implementar? Questões que constituem propostas pertinentes para uma futura prática docente. Mesmo que não consigamos influenciar alguém a continuar este caminho, terminamos a nossa experiência com a certeza de que iremos prosseguir com a implementação do Humor no contexto educativo, pelas possibilidades que nos trouxe e pelo sucesso que conseguiu alcançar.

Ainda que tenhamos de salvaguardar as limitações da nossa investigação-ação, sobreleva-se, em resposta à questão orientadora que definimos previamente, que o uso frequente do Humor, dentro da sala de aula, desde que enquadrado em atividades conscientes, regradas e objetivas pode contribuir para despertar o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Por tudo o que referimos, esta investigação confirmou a convicção de que a utilização do Humor no ensino da História é uma mais-valia. Observamos, desde sempre, um notório entusiasmo e envolvimento que se refletiu numa participação ativa e eficaz. Por isso, regressemos à mote desta parte II do nosso Relatório de Estágio que melhor reflete o nosso pensamento, “ninguém aprende sem estar bem-humorado, ninguém aprende de mau Humor. Portanto, aprender com um sorriso nos lábios é mil vezes melhor do que aprender com um esgar de horror ou qualquer coisa” (jornal *O Público*, 2019). Se gostamos da nossa vida com um toque de Humor e de piada, é claro que faremos da História, também, ela divertida e engraçada.

Referências Bibliográficas

Acselrad, M. (2009). Rir por quê? Ironia e pensamento, vida e morte em Kierkegaard e Woody Allen. *Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura*, 7. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3605/2673> (Acessível em 14/06/2025).

Adão, T. (2008). O Lado Sério do Humor - uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico. Penafiel: Editorial Novembro.

Afonso, I. (2014). O uso do manual escolar de História no ensino secundário: Um estudo com professores e alunos portugueses. *Revista de Teoria da História*, 20 (2), 140-178. Disponível em <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33423> (Acessível em 13/06/2025).

Agrupamento de Escolas António Sérgio – Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio [Em linha]. Disponível em <https://antoniosergio.pt/images/PDF/ProjetoEducativo.pdf> (Acessível em 12/06/2025)

Aristóteles. (2010). Poética. (s. u. Estudos gerais, Ed., & E. d. Sousa, Trad.) Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Aristotle. (2007). *Art Poetics*. Forgotten Books.

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

Bates, Tony. (2017). Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. Artesanato Educacional. Disponível em <http://repositorio.ascses.edu.br/handle/123456789/3167> (Acessível em 12/06/2025).

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Bergillos, F. L. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Vademécum para la formación de profesores*. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. SGEL. Madrid. 305-328.

Bergson, H. (1983). *O Riso* (2ª ed.). (N. C. Caixeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores. Disponível em

<https://cirurgioesdaalegria.org.br/storage/app/uploads/public/5c4/85e/491/5c485e491cbc8055860610.pdf> (Acessível em 02/ 07/ 2025).

Berk, R. A. (2002). *Humour as an Intructional Defribillator*. Sterling: Stylus Publishing.

Bloch, M. (1987). *Introdução à história*. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.

Brito, C. (2016). *Interpretação e Produção de Humor em Português Língua Estrangeira*. Relatório final do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87065/2/166323.1.pdf> (Acessível em 03/06/2025).

Burgess, R. (2000). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.

Calado, I. (1994) – *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Campos, H. (2017). *Senta-te e ri!: O Humor dentro da Sala de Aula*. Relatório final de Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000856275&local_base=FLUP (Acessível em 04/05/2025).

Cardoso, A. P. O (2024) – *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cardoso, J. (2023). *“Por favor, desliguem os telemóveis” O mobile learning na construção do conhecimento histórico*. Relatório final de Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153274/2/645995.pdf> (Acessível em 23/06/2025).

Carvalho, Â. (2009). *O humor nas aulas de Português Língua Estrangeira, contributos para a sua aprendizagem*. Relatório final do Mestrado em Português Língua

da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132603/2/447021.pdf> (Acessível em 04/05/2025).

Duchak, O. (2014) – Visual literacy in educational practice. Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal [Em linha]. 6:2 (2014) 41-48. Disponível em <https://journals.muni.cz/cphjournal/issue/view/1146> (Acessível em 11/01/2025).

Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. London: Routledge.

Engrácio, H. A. (2008). *Humor na Educação*. Relatório final de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/745> (Acessível em 23/06/2025).

Ermida, I. (2002). Humor, Linguagem e Narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico. (T. d.-L. Inglesa, Ed.).

Escarpit, R. (1994). *L'Humour*. Paris: Press Universitaires de France.

Esteban, C. R. (2013). Criatividade e Humor na Sala: uma via para o desenvolvimento de competências sociais. Torres Vedras. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/301338563_Criatividade_e_Humor_na_Escola_uma_via_para_o_desenvolvimento_de_competencias_sociais (Acessível em 14/07/2025).

Ferreira, I. (2015). Promover a criatividade nos museus. Facilitadores, bloqueios e estratégias. In Semedo, A., Senra, S & Azevedo, T. (Orgs.), *Processos de musealização: um seminário de investigação Internacional: atas do Seminário*. Porto, Portugal: Universidade do Porto de Faculdade de Letras, (387-405). Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13503.pdf> (Acessível em 14/04/2025).

Ferreira, I. (2016). Criatividade nos Museus: Espaços Entre e Elementos de Mediação. Edições Caleidoscópio.

Fontes, J. A. (2023). *“Modos de ver”*: A construção do conhecimento histórico através de fontes iconográficas. Relatório final do Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/153895> (Acessível em 11/01/2025).

Francescato, D. (2002). Rir é uma coisa séria; Barcelos: Circulo de Leitores.

Freud, S. (1977). Os chistes e a sua relação com o inconsciente. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (2017). *O Chiste e a Sua Relação Com o Inconsciente* (Vol. 7). (P. Souza, & F. Mattos, Trans.) Brasília: Companhia das Letras.

Gago, M. (2006) – Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In Barca, I. & Gago, M. – *Questões de Epistemologia e Investigação no Ensino da História*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

García, P. (2005). Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas XVI Congreso Internacional de ÁSELE. Oviedo. Ed. 2006. 124-132.

Gil, I. C. (2011) – Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens. Lisboa: Edições 70.

Goatly, A. (2012). *Meaning and Humour, key topics in semantics and pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guerra, M. S. (2006). Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma Educação de Afectos. Edições ASA.

Guitart, M. (2008). *“Permitido reír... Estamos en clase”: El humor como recurso didáctico en aula de Estadística*. Tese de Doutoramento, Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Disponível em <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Ciencias%20naturales%20y> (Acessível em 12/05/2025).

Jauregui & Fernández (2009). Riso y Aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº66. 203-215. Universidad de Zaragoza España. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066011.pdf> (Acessível em 11/06/2025).

Jonas, P. & Bradley, D. (2013). Videogogy: using humor and vídeos to enhance student learning. In Smyth, E. G. & Volker, J. X. (Orgs.), *Enhancing instruction with visual*

media: utilizing vídeo and lecture capture, (138-147). Information Science of America. Disponível em <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/75418?ct=-8586151637967694302> (Acessível em 18/05/2025).

Koestler, A. (1964). *The Art of Creation*. London: Hutchinson of London.

Lapa, R. (2012) – Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística* [Em linha]. 2 (2012) 135-150. Disponível em <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/87> (Acessível em 06/01/2025).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República: I série, n.º 237. Disponível em <https://shre.ink/DdRX> (Acessível em 07/01/2025).

Loomans, D. & Kolberg, K. (2002). *The Laughing Classroom: Everyone's guide to teaching with humour and play*. Canada: H. J. Kramer e New World Library.

Lovorn, M & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal Of Humour*, 3(4), 24-35. Disponível em <https://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/77> (Acessível 18/05/2025).

Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.558.9235&rep=rep1&type=pdf> (Acessível em 18/05/2025).

Lundberg, E. & Thurston, C. (2002). *If they are laughing they might just be listening*. Fort Collins: Cottonwood Press.

Marques, A. P. [et al.] (2017) – Team-Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no processo de aprendizagem. *Colloquium Humanarum* [Em linha]. 14 699-707. Disponível em <https://shre.ink/Daj5> (Acessível em 06/01/2025).

Martin, J. (2012). Deus ri: alegria, humor e riso na vida espiritual. Lisboa, Portugal: Sinais de Fogo.

Martins, A. (2015). A seriedade do Humor ao longo dos séculos: uma retórica do poder político ou de um contra poder? (E. C. Debate, Ed.) *Ágora*(17), 323-346.

Matarazzo, K. *et al.* (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and emotion*, 34(3), 293-305.

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf (Acessível em 04/05/2025).

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História A (AE de História A)*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf (Acessível em 04/05/2025).

Minois, G. (2007). História do riso e do escárnio. Lisboa, Portugal: Editorial Teorema.

Mora, R. A., Weaver, S. & Lindo, L. M. (2015). Editorial for special issue on education and humour: Education and humour as tools for social awareness and critical consciousness in contemporary classrooms. *European Journal Of Humour*, 3(4), 1-8. Disponível em <https://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/75> (Acessível em 18/05/2025).

Morais, M. F. (2015). Criatividade: conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18, 3-7. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42298> (Acessível em 18/05/2025).

Moreira, J.A., & Horta, M.J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20, 1-29. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13361/1/72.Texto> (Acessível em 18/07/2025).

Morrison, M. K. (2008). *Using Humor to Maximise Learning*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Mouta, M. (2007). Os jogos de linguagem e a aquisição de uma competência humorística em PLE. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 77-102.

Natividade, M. (2019). *O humor é uma coisa séria: contributos do humor para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*. Relatório final do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124303/2/367676.pdf> (Acessível em 18/07/2025).

Nogueira, S. & Baía, S. (2006). A Avaliação da Criatividade ou a Necessária Criatividade na Avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 47-88. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/286> (Acessível 27/05/2025).

Nouye, J. & Deetsch, M. (2017) – *Visual Literacy: How “Learning to See” benefits occupational safety*. Estados Unidos da América: Campbell Institute.

Nunes, J. (2021). O poder do Humor na desconstrução moral da sociedade. *Revista Magazine*. Disponível em <https://escsmagazine.escs.ipl.pt/o-poder-do-humor-na-desconstrucao-moral-da-sociedade/> (Acessível em 21/06/2025).

Ocon, R. (2015). Using humor to create a positive learning environment. In 2015 *ASEE Annual Conference & Exposition*, Seattle. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Humor-to-Create-a-Positive-LearningOcon/547a106f168727b11cfd75b3a236ae34f61e515f> (Acessível em 03/06/2025).

Panofsky, E. (1986) – *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

Pimentel, R. (2006). *O Cartoon em Portugal*. Maputo: Galeria do Instituto Camões em Maputo. Palestra. Disponível em <http://www.instituto->

[camoes.pt/cvc/bdc/artigos/Palestra Cartoon em Portugal.pdf](https://camoes.pt/cvc/bdc/artigos/Palestra%20Cartoon%20em%20Portugal.pdf) (Acessível em 05/06/2025).

Provine, R. (2000). *Laughter: a Scientific Investigation*. New York: Penguin Books.

Público. (2017). *O Humor é “algo que se pratica”*. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/06/22/p3/noticia/o-humor-e-algo-que-se-pratica-1828220> (Acessível 12/05/2025).

Público. (2019). *O Humor numa aula de História fez de Rui Correia o professor do ano*. Disponível em <https://www.publico.pt/2019/05/06/sociedade/noticia/humor-aula-historia-fez-rui-correia-professor-ano-1871682> (Acessível 12/05/2025).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajetos*. Gradiva. Disponível em <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivymanual-investigacao-novo.pdf> (Acessível em 18/07/2025).

Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Boston: Synthese Language Library.

Ribeiro, L., Aguaded, I. & Pedreira, M. C. (2019). *Criatividade: educação e escrita criativa*. *Revista de Educação*, 46, 53-78. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/337997598_Criatividade_educacao_e_escrita_criativa (Acessível em 14/07/2025).

Rosas, M., Couto, C., Costa, A., & Santos, A. (2023). *Entre Tempos 12*. Porto Editora.

Ruch, W. (1998). *The Sence of Humor: Explorations of a Personality Characteristic*. Berlim: Mouton de Gruyter.

Santana, C. A. V. (2005). *La Ironia y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera*. In *Lingua Americana Año IX*, nº16. 91-115.

Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103-115. Disponível <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.

Santos, J., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10696> (Acessível em 21/07/2025).

Shade, R. A. (2002). *License to Laugh, humour in the classroom*. Westport: Teacher Ideas Press.

SIC Notícias. (2023). Como é que o Humor pode melhorar a qualidade de vida? Disponível em <https://sicnoticias.pt/saude-e-bem-estar/2023-01-18-video-como-e-que-o-humor-pode-melhorar-a-qualidade-de-vida--deaf475e> (Acessível 21/06/2025).

Sousa, F. (2024). *“Olhar é um ato de escolha” O papel das fontes iconográficas no processo de construção de uma consciência histórica*. Relatório final de Mestrado, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/162815> (Acessível em 23/04/2025).

Strean, W. B. (2008). Evolving toward laughter in learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 1, 77-81. Disponível em <https://celt.uwindsor.ca/index.php/CELT/article/view/3182> (Acessível em 14/07/2025).

Toledo Museum of Art. (2017). *Visual Literacy: How "Learning to see" benefits occupational safety*. Disponível em file:///C:/Users/jessi/Downloads/Campbell Institute Visual-Literacy-WP.pdf. (Acessível em 07/01/2025).

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Uol Entretenimento. (2020). Rir é o melhor remédio? Humoristas falam sobre o Humor em tempo de pandemia. Disponível em <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/12/rir-e-o-melhor-remedio-humoristas-falam-sobre-o-humor-em-tempo-de-pandemia.htm> (Acessível 21/06/2025).

Vandaele, J. (2002). *The Translator: Studies in Intercultural Communication - Translating Humor*. The Translator, 8(2).

Wandersee, J. H. (1982). Humor as a teaching strategy. *The American Biology Teacher*, 4(4), 212-218. Disponível em <https://abt.ucpress.edu/content/44/4/212> (Acessível em 14/07/2025).

Wilbower, L. (2000). *Training with a Beat: The Teaching Power of Music*. Sterling: Stylus Publishing.

Wilde, J. & Wilde, R. (2000). *Visual Literacy: a conceptual approach to graphic problem solving*. Watson-Guptill, New Ed edition.

Wileman, R. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.

Yenawine, P. (2005) – *Thoughts on Visual Literacy*. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 62A.

Zilles, U. (2003). O significado do humor. *Revista Famecos*, 10, 83-89. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3239> (Acessível em 26/06/2025).

Ziz, A. (1982). *O humor na educação*. Lisboa, Portugal: Livros técnicos e científicos.

Anexos

Anexo 1 – “Analisar um documento iconográfico: cartaz de propaganda e/ou caricatura”, recomendado pelo manual interativo.

1

Análise de documentos/fontes

Analisar um documento iconográfico: cartaz de propaganda e/ou caricatura



As frases e... as bases, cartaz soviético de 1952. Em letras mais pequenas: "Paz; defesa; desarmamento".

O cartaz e a caricatura constituem um tipo específico do documento iconográfico cujo objetivo é transmitir, de forma clara e direta, uma mensagem capaz de influenciar a opinião pública. Para isso, utilizam símbolos facilmente identificáveis e incluem, muitas vezes, palavras, frases ou *slogans* que facilitam a compreensão da mensagem. Por vezes, os cartazes recorrem à caricatura como forma de, humoristicamente, denunciar uma situação específica.

Regras de análise

- Identificar o documento:
 - Natureza (caricatura de pequeno formato, cartaz de propaganda política, cartaz de intervenção social, anúncio publicitário comercial, cultural...);
 - Dimensão (se a legenda fornecer indicações);
 - Título/Tema;
 - Data/Local de produção;
 - Autor e/ou Comanditário;
 - Destinatários (caso se trate de um grupo específico).
- Identificar o contexto histórico no momento da sua produção.
- Discriminar os elementos representados e as suas inter-relações:
 - Conteúdo (personagens principais e secundárias – suas atitudes; símbolos e *slogans* incluídos);
 - Forma (tamanho e disposição dos diversos elementos – lugar do texto e das imagens; caracteres gráficos e cores utilizadas).
- Interpretar/Descodificar o cartaz:
 - Mensagem transmitida; relação do cartaz com o contexto histórico; intenções do autor e/ou comanditário.

Questões

1. Apresente o documento.
2. Trace uma panorâmica sucinta da política internacional em 1952.
3. Descreva a imagem.
4. Explique a mensagem veiculada.

STYLLAGE/CONTE/2.0/Porto Editora

Fonte: disponível no manual interativo “*Entre Tempos 12*”, patente na Escola Virtual (EV).

Anexo 2 – Guião de trabalho para a realização da primeira intervenção-diagnóstico “Sarcasmo de Saia – uma sátira em verso”.

Escola Secundária António Sérgio
2024/2025

História A, 12º ano



“Sarcasmo de Saia”

Uma Sátira em Verso

1ª Intervenção diagnóstico

A aula de hoje teve como tema central o **Movimento Feminista** e o processo de **Emancipação da Mulher**. Tal como aprendeste, este foi, no entanto, um processo lento e violento, mas que, todavia, garantiu, ao sexo feminino, a tão desejada libertação e independência!

Agora, quero conhecer a tua opinião sobre a **luta feminista e o surgimento da “nova” mulher**, mas de uma forma crítica e criativa. Para tal, segue as regras:

- Construir um poema, de autoria própria, que retrate o papel da mulher.
- Recorrer, para tal, à sátira (ridicularização do assunto em questão).
- Demonstrar, de forma perceptível, a vossa crítica social (devem estabelecer uma relação com a situação atual da mulher).
- Ter, no mínimo, duas quadras (= duas estrofes de quatro versos, que devem rimar).
- Em caso de TPC, a atividade tem de ser realizada em formato Word. Na capa, deve constatar o título da atividade; o nome do aluno e turma.
- Letra: Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento 1.5.
- Guardar, devidamente, o documento com o primeiro e último nome e turma onde se insere.
- Enviar, até às 23h59 do dia 11 de outubro, para o seguinte email – patriciacarvalho250602@gmail.com

Bom Trabalho! Prof. Estagiária Cláudia Carvalho

Fonte: autoria própria.

Anexo 3 – Inquérito por questionário inicial, entregue em formato papel.

Inquérito por questionário inicial

O presente inquérito por questionário, desenvolvido pela professora estagiária Cláudia Carvalho, insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Na prossecução dos objetivos da nossa investigação, que pretende *compreender de que forma a prática do Humor, dentro da sala de aula, pode contribuir para despertar e promover o interesse pela disciplina de História, auxiliando a construção do conhecimento histórico dos alunos*, está prevista a aplicação deste inquérito por questionário, onde procuramos averiguar a reunião das condições materiais, a tua experiência e os teus interesses, pelo que pedimos que respondas com consciência e com seriedade a todas as questões.

Garantimos que a tua identificação é solicitada apenas para fins de investigação e que, à vista disso, a confidencialidade dos dados será assegurada no trabalho final.

*resposta obrigatória

1. Nome*: _____

2. Turma*: _____

3. Género*:

- a. ☐ Feminino
- b. ☐ Masculino
- c. ☐ Outro

4. Tens computador próprio?*

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

5. Tens acesso à Internet em casa?*

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

6. Indica o teu email (aquele que mais usas)* _____

7. Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias o teu interesse por História?* ____

8. Sabes o que são estratégias pedagógicas “humorísticas”?*

a. ☐ Sim

b. ☐ Não

8.1. Se a tua resposta é afirmativa, indica quais as estratégias pedagógicas “humorísticas” que conheces.

8.2. Indica o título de um recurso “humorístico” que já tenhas analisado na aula de História (podes consultar o manual, referindo, também, a página) _____

9. Numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), classifica com um X, o nível de frequência com que analisas, nas aulas de História, as seguintes estratégias pedagógicas “humorísticas”.

	1. Nunca	2. Raramente	3. Muitas Vezes	4. Frequentemente	5. Sempre
Caricaturas					
Memes					
Sátiras (desenhos, imagens e outras)					
Cartoons					
Sketches e filmes humorísticos					
Outros (publicidade e cartazes humorísticos; jogos e teatro/dramatização; piadas e improviso)					

10. Consideras que existe alguma desvantagem em usar os recursos “humorísticos” para a aprendizagem e compreensão da História?*

a. ☐ Sim

b. ☐ Não

10.1. Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica qual ou quais as desvantagens.

11. Quais dos seguintes desafios achas mais difícil ao analisar os recursos visuais “humorísticos”?

Seleciona, com um X, as opções que consideres necessárias*.

- a. ☐ Interpretar a estratégia pedagógica “humorística”.
- b. ☐ Identificar os elementos presentes na estratégia pedagógica “humorística”.
- c. ☐ Desconstruir o recurso “humorístico” para construir o conhecimento histórico.
- d. ☐ Explicar o contexto histórico no qual se enquadra o recurso “humorístico”.
- e. ☐ Conseguir analisar as diferentes perspetivas visíveis numa fonte “humorística”.
- f. ☐ Conseguir separar o humor da verdade histórica.
- g. ☐ Todas as opções acima.
- h. ☐ Nenhuma, não tenho dificuldades.

12. Que atividades podem ser realizadas, em sala de aula, utilizando as estratégias pedagógicas “humorísticas”? (Sugere possíveis atividades que gostarias de fazer nas tuas aulas de História A)

13. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), classifica com um X, de acordo com a tua opinião, as seguintes afirmações*.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem concordo/Nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
As estratégias pedagógicas “humorísticas” podem ser recursos úteis para a aprendizagem da História.					
O uso do Humor promove o interesse pela História.					

As estratégias pedagógicas “humorísticas” auxiliam na construção do conhecimento histórico.					
A História é/pode ser divertida.					

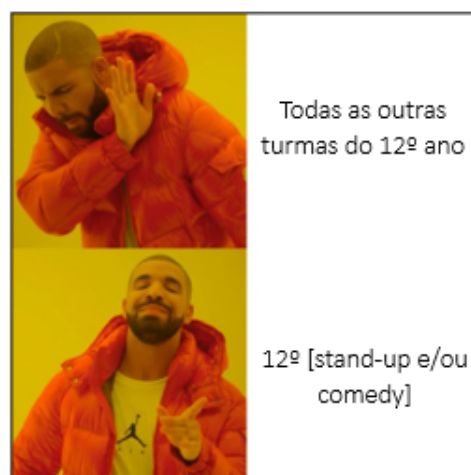
14. Sabes o que é Literacia Visual?* (literacia = saber ler, escrever e interpretar / visual = ver)

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

14.1. Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica o que é, para ti, Literacia Visual.

15. Nas aulas de História, tens preferência por*:

- a. ☐ Trabalho em grupo
- b. ☐ Trabalho individual
- c. ☐ É indiferente, gosto de ambos



Professora Cláudia Carvalho!

Anexo 4 – Ficha de trabalho da intervenção nº1 “Desconstruir a Caricatura para construir a História”.

Ficha de Trabalho nº1 – “Desconstruir a Caricatura para construir a História”

12º Ano de Escolaridade | Turma: █ | Ano Letivo: 2024/2025 | Data: 10 de janeiro de 2025

Nome: _____ Nº: _____

Observações: _____

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Antecedentes e Mundialização do conflito

Documento 1- Os Antecedentes

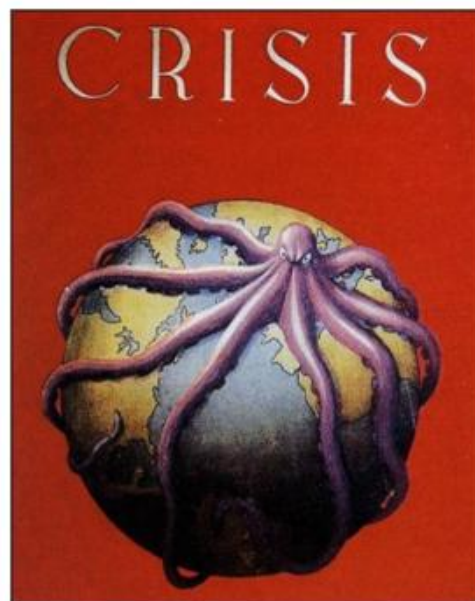
A. “Uma paz ditada”, 1919.



Caricatura de William Allen Rogers.

Legenda: O general francês Ferdinand Foch apresenta, a um soldado alemão, os termos do Tratado de Versalhes, onde se pode ler: "O povo alemão deve pagar por todo o dano causado aos civis - na terra, no mar ou no ar."

B. A Mundialização da Crise, 1929.



Caricatura francesa da década de 30.

Documento 2- A Política Expansionista

A. "Hitler, o senhor da Europa", 1938.



Caricatura americana de 1938.

Legenda: Enquanto Adolf Hitler se encontra deitado sobre a Europa, os restantes governadores europeus – entre os quais, os franceses – “brincam e dançam”. No canto inferior direito, o primeiro-ministro britânico, Neville Chamberlain, discute com o Secretário dos Negócios Estrangeiros sobre a postura de Hitler. Já Hitler e Mussolini cruzam olhares, enquanto o Imperador japonês, Hirohito, os observa atentamente.

B. O Expansionismo alemão



"GERMANY SHALL NEVER BE ENCIRCLED."

Caricatura "Hitler abraça o mundo".

C. O Imperialismo japonês



Caricatura do jornal satírico francês *Le Rire*, 1938. Um civil chinês é atacado por um soldado japonês, enquanto segura o documento "Tratado da Sociedade das Nações".

Documento 3 – As Ditaduras unem-se



**O Pacto Germano-Soviético,
caricatura de Clifford Berryman,
1939.**

Legenda: “Quanto tempo durará a lua de mel?”.

Responde às seguintes questões!

1. Apresenta três razões que levaram à eclosão da 2ª Guerra Mundial.

Fundamenta a tua resposta, justificando com, pelo menos, *uma informação relevante dos documentos 1A; 1B e 2A.*

2. Nas vésperas da Segunda Guerra Mundial...

2.1. Indica o princípio, visível no documento 2 (A, B e C), que serviu de base aos regimes totalitários do Japão, Itália e Alemanha.

2.2. Explica a política expansionista levada a cabo pelas três potências do Eixo.

Na tua resposta integra, pelo menos, *uma informação relevante dos documentos 2B e 2C.*

2.3. Reflete acerca da posição das Democracias (França, Inglaterra e EUA), perante o expansionismo das Ditaduras europeias.

Justifica a tua resposta, com *dois aspetos visíveis no documento 2A.*

3. As Ditaduras unem-se...

3.1. Como aprendeste, nos anos que antecederam o conflito mundial, assistiu-se ao reforço de alianças entre os vários países que partilhavam a mesma visão política. Indica as três principais alianças e os países envolvidos.

3.2. Explica, por palavras tuas, a mensagem que a caricatura do documento 3, pretende transmitir, tendo em consideração o contexto histórico em que a mesma foi produzida.

Anexo 5 – Ficha de trabalho da intervenção nº2 “Assim é outra História! – Debate de perspetivas”, que serviu de base para o pequeno debate humorístico que se seguiu.

Ficha de Trabalho nº2 – “Assim é outra História!”: debate de perspetivas

12º Ano de Escolaridade | Turma: ■ | Ano Letivo: 2024/2025 | Data: 24 de janeiro de 2025

Nome: _____ Nº: _____

Observações: _____

A construção do Muro de Berlim (1961-1989)

“Há sempre dois lados da História!”: o Muro de Berlim na visão da RDA e da RFA

Documento 1 – O muro de Berlim, numa caricatura da Alemanha Oriental (RDA), 1961.



Caricatura da Alemanha Oriental, 1961.

(Por trás da águia americana esconde-se o chanceler da RFA, Konrad Adenauer).

Documento 2 – O muro de Berlim, num cartoon da Alemanha Ocidental (RFA), 1961.



Cartoon da Alemanha Ocidental, 1961.

(Os habitantes de Berlim Oriental passam o muro para Berlim Ocidental, para as comemorações do Natal).

“Mãos à Obra!” – Construir o conhecimento...



Agora que já conheces o contexto histórico que culminou na construção do Muro de Berlim em agosto de 1961, deves conseguir analisar as perspetivas quer da Alemanha Oriental (RDA) quer da Alemanha Ocidental (RFA), perante este acontecimento, que se tornou o símbolo da Guerra Fria.

Para tal, responde à seguinte questão, com base em dois recursos humorísticos (docs.1 e 2):

1. Compara, devidamente, as visões da Alemanha Oriental (documento 1) e da Alemanha Ocidental (documento 2), sobre a construção do muro de Berlim.

Na tua resposta deves ter em conta:

- O contexto que levou à construção do Muro de Berlim.
- Identificar as figuras/elementos presentes em cada recurso humorístico (a sua simbologia).
- Que visão cada lado pretende transmitir acerca do outro (por outras palavras, procura interpretar a(s) mensagem(s) que cada recurso transmite).

Bom trabalho!

Professora Cláudia Carvalho 😊



“Humor + criatividade x sala de aula =...”



Mediante o que estudaste sobre a Sociedade de Consumo, efeito mais visível do período dos “Trinta Gloriosos” e, conhecendo o papel que a Publicidade e as técnicas de Marketing exerceram para a consolidação de uma sociedade consumista, imagina que és um importante vendedor e que necessitas, urgentemente, de colocar à venda, no mercado, o teu novo produto.



1ª PARTE

NOME: _____

TIPO DE PRODUTO: _____

NOME DA MARCA: _____



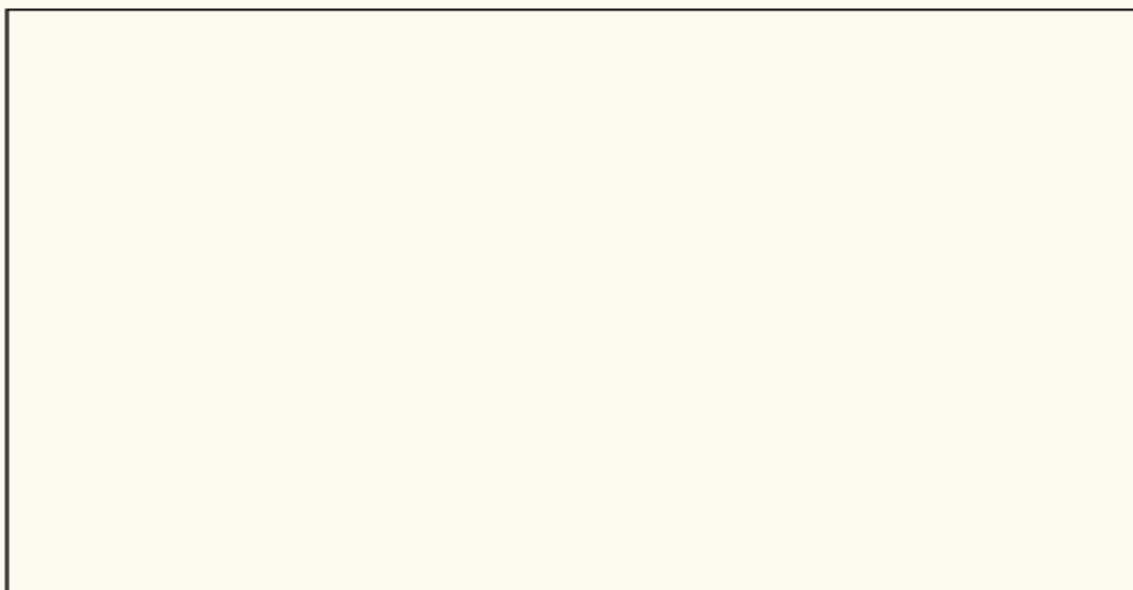
Concluído o primeiro momento da atividade, podes dar início à parte mais fixe! **Aliando a tua criatividade a uma pitada de humor, deves criar o próprio *Slogan* do produto que irás vender!**



2ª PARTE

- Podes recorrer ao **desenho; símbolo ou a uma frase chamativa (ou os três).**
- Regra principal (e única): **SER CRIATIVO!**
- Objetivo final: tens de me **CONVENCER A COMPRAR O PRODUTO.**

SLOGAN:



APRESENTAÇÃO DO PRODUTO:

Avaliação da atividade

- Gostaste de fazer a atividade? _____
- De 1 a 5, como avalias esta atividade? _____
- De 1 a 5, como avalias o teu trabalho? _____

Anexo 7 – Cartão com as perguntas definidas, para cada fase e ronda, no âmbito da 4ª intervenção correspondente ao jogo “#Eusoumelhor!”.



#EUSOUMELHOR!

Duas fases, oito difíceis rondas e dezenas de perguntas pelo caminho... quem será o grande vencedor?? 





APOSTAS??

Atividade 12º ano (13-03-2025) Professora Cláudia Carvalho

1ª FASE

Atividade do jogo #eusoumelhor!

1ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1	A Segunda Guerra Mundial veio alterar, profundamente, a ordem internacional estabelecida. De um mundo destruído e arruinado pelo conflito, duas grandes potências ascenderam no quadro internacional. A que potências me refiro?		
2	Ainda durante o segundo conflito mundial, uma série de conferências foram realizadas. Conferências estas protagonizadas pelos “Três Grandes”. Quem eram estes “Três Grandes”?		
3	Perante uma vitória certa dos aliados, o ano de 1945 ficou marcado por duas importantes conferências. Quais?		
4 (pontuação dupla)	Na conferência de Ialta, debateram-se importantes questões. Indica, pelo menos, 2 pontos que foram discutidos e definidos nesta conferência.		
5	A conferência de Potsdam decorreu num clima bem mais tenso do que Ialta. Que país saiu, duramente, prejudicado com os acordos estabelecidos nesta conferência?		
6	Tendo em consideração o que foi definido na Conferência de Potsdam, qual a situação política em que ficou a Alemanha com o final da Segunda Guerra Mundial?		
7	Assim como a Alemanha, que cidade foi, igualmente, dividida em quatro setores de ocupação?		
8	A divisão da Alemanha e da cidade de Berlim em quatro áreas/setores de ocupação, ficou sob gerência de que países?		

9	Mesmo perante o fracasso da antiga Sociedade das Nações, também com a Segunda Guerra Mundial, em abril de 1945, na chamada conferência de São Francisco, foi fundada uma nova organização. Como se chamou?		
10	Batizada pelo presidente Roosevelt, a carta da ONU procurava cumprir com que propósitos? Indica, pelo menos, dois propósitos principais.		

Pontos:

Vencedor da 1ª ronda: _____

2ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1 (pontuação dupla)	A carta das Nações Unidas definiu, também, os órgãos básicos do funcionamento da instituição. Quais é que são esses órgãos?		
2	A Segunda Guerra Mundial deu à União Soviética um enorme protagonismo internacional. Por que motivos?		
3	Perante a expansão do comunismo no Leste europeu, em 1946, foi proferida num discurso, uma importante expressão que passou a designar a situação política do mundo à época. Que expressão foi essa?		
4	A expressão “cortina de ferro” é atribuída a quem?		
5	Qual o sentido atribuído à expressão “cortina de ferro” / em que consiste?		
6	Assumindo a liderança da oposição aos avanços do socialismo, o presidente americano Truman, num importante discurso, expôs a sua visão sobre o mundo dividido. Como ficou conhecido este célebre discurso político?		

7	Em que ideais se assentou a Doutrina de Truman, ou seja, como é que definiu os dois modos de vida ?		
8	Perante uma Europa destruída, a Doutrina de Truman deixou clara a necessidade de ajudar Europa a reerguer-se economicamente. Neste contexto, o que foi criado?		
9	Em que consistiu o Plano Marshall de 1947? E que consequências políticas trouxe para os EUA?		
10	Para uma eficiente distribuição dos fundos do Plano, criou-se uma outra organização económica. Como se chamava?		

Pontos:

Vencedor da 2ª ronda: _____

3ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1	Poucos meses depois, os soviéticos formalizaram, também, a sua visão de um mundo dividido, num importante discurso político. Como ficou conhecido?		
2	Em que ideais se assentou a Doutrina de Jdanov, ou seja, como é que definiu este mundo dividido?		
3	Em resposta ao Plano Marshall, o que é que Moscovo lançou em 1949?		
4	Em que consistiu a COMECON? E que consequências políticas trouxe para a URSS?		
5	Que termo passou a designar os países comunistas que se encontravam sob a égide da União Soviética?		
6 (pontuação dupla)	Em Berlim e numa clara tentativa de conter o avanço socialista, as três potências ocidentais		

	procuraram implementar duas importantes medidas. Quais?		
7	Como é que Estaline reagiu a este afastamento das potências ocidentais para com a URSS?		
8	Qual era o principal objetivo da União Soviética com o Bloqueio de Berlim , de 1948-49?		
9	Qual foi a resposta das potências ocidentais ao bloqueio terrestre levado a cabo pela União Soviética?		
10	Em que consistiu a ponte aérea?		

Pontos:

Vencedor da 3ª ronda: _____

4ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1	Perante a ponte aérea, Estaline levantou o bloqueio terrestre. Contudo, houve uma consequência imediata. O que aconteceu com a Alemanha em 1949?		
2	Encravada na RDA, Berlim permaneceu o centro da discórdia. Anos mais tarde, que outro acontecimento viria a tornar-se no símbolo da Guerra Fria?		
3	Por que motivos o muro de Berlim foi construído?		
4	No bloco americano, em termos político-militares, a aliança entre os aliados afirmou-se com a assinatura, em 1949, de um tratado. Como se chamava?		
5	Por sua vez, este tratado deu origem ao nascimento de uma organização. Qual era a sua designação e a sua finalidade?		
6	Como se chamou o acordo assinado, em 1955, entre as URSS e os seus países-satélite e que		

	constituiu uma organização militar oposta à NATO?		
7	Quer a NATO quer o Pacto de Varsóvia tinham o mesmo propósito. Qual?		
8	Constituídos os dois blocos antagonistas, com as respectivas áreas de influência, tanto os EUA como a URSS alimentaram numerosos conflitos. Para além de Berlim, refere outros dois conflitos que tiveram lugar neste período?		
9	O que representou a Guerra da Coreia , entre 1950 e 1953, para a conjuntura da época?		
10 (pontuação dupla)	O que representou a Guerra do Vietname , para a conjuntura da época?		

Pontos:

Vencedor da 4ª ronda: _____

5ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1	Em 1962, o confronto entre o líder soviético e o presidente americano, devido ao clima de tensão em Cuba, colocou o mundo em alerta e com medo de um nova guerra. Como ficou conhecido na história tal acontecimento?		
2	Quais foram as duas ações que permitiram que a “crise cubana” tivesse um “fim inesperado”?		
3	Preocupados com uma eventual guerra, ambos os blocos investiram, fortemente, em armamento cada vez mais sofisticado. Neste contexto, o que significa a expressão “corrida armamentista”?		
4	O poder de destruição das novas armas introduziu na política mundial uma nova característica. Qual?		

5	Em que consistiu este poder de “dissuasão”?		
6 (pontuação dupla)	Na década de 70, numa tentativa de minimizar a corrida ao armamento, foram assinados acordos entre as duas superpotências. Como se chamaram esses acordos?		
7	A rivalidade entre as duas superpotências também se manifestou na conquista do Espaço. Que país foi pioneiro da corrida espacial?		
8	O que simbolizava, para cada bloco, a liderança na conquista do espaço?		
9	Como ficou conhecido todo este período, marcado por um clima de tensão internacional?		
10	Como se pode definir o conceito de Guerra Fria?		

Pontos:

Vencedor da 5ª ronda: _____

6ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1	Que fator contribuiu para a expansão e implantação do comunismo, na Europa de Leste, após a Segunda Guerra Mundial?		
2	Por oposição às democracias ocidentais, entre 1946 e 1949, que designação foi atribuída a todos os países da Europa de Leste, libertados pelo exército vermelho?		
3	O que é uma democracia popular?		
4	A relação entre a URSS e os países satélite foi reforçada com a criação de três organizações – política, militar e económica. Quais?		
5	Em 1953, que acontecimento provocou uma mudança no modelo soviético?		

6	Como ficou conhecido o esmagamento militar que teve lugar, em 1968, na Checoslováquia?		
7 (pontuação dupla)	Em que ideia se assentou a Doutrina de Brejnev?		
8	Que tipo de economia foi implementado nas Democracias populares?		
9	O que se entende por economia de direção central?		
10	Que setor recebeu prioridade absoluta , neste modelo de planificação económica?		

Pontos:

Vencedor da 6ª ronda: _____

7ª RONDA (10 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1 (pontuação dupla)	A partir dos anos 60, assiste-se a uma desaceleração da economia na URSS. Com efeito, vai ser implementado um vasto conjunto de reformas. Indica, pelo menos, 2 dessas reformas.		
2	Vencido e humilhado pela guerra, o Japão, nos finais da década de 60 tornou-se na segunda potência económica do mundo capitalista. Como ficou conhecido este período marcado por um excelente crescimento económico?		
3	Que fatores contribuíram para o “milagre económico japonês”?		
4	Como ficou conhecida a ideologia comunista chinesa, sob a liderança de Mao Tsé-Tung?		
5	O que defende o Maoismo?		
6	Com a morte de Estaline em 1953, como se caracterizou a relação entre a China e o Bloco soviético?		

7	Que país se considera o único país “verdadeiramente socialista”?		
8	Depois de duas guerras fratricidas, a Europa reconheceu a necessidade de se unir para reencontrar a prosperidade económica e política. Com efeito, nasceram várias organizações europeístas. O primeiro passo deu-se em 1951, com a criação de que organização?		
9	A CECA foi o embrião de uma união económica mais ampla, criada em 1957. Como se chamou essa organização?		
10	Que tratado é considerado o ponto de partida da atual União Europeia?		

Pontos:

Vencedor da 7ª ronda: _____

8ª RONDA (13 perguntas)			
Número	Questão	Lado <u>Ocidental</u>	Lado <u>Oriental</u>
1 (pontuação dupla)	Que objetivos económicos estavam patentes no Tratado de Roma, de 1957?		
2	Com a Segunda Guerra Mundial, o imperialismo europeu entrou em decadência. Que nome se deu ao processo de libertação das colónias?		
3	Que fatores contribuíram para a Descolonização da Ásia e de África? Indica, pelo menos, 2 fatores.		
4	Que posição assumiram os EUA e a URSS, perante a Independência das colónias?		
5	Que postura assumiu a ONU, face ao domínio colonial?		
6	A independência da Índia foi impulsionada pela figura de um importante líder carismático. Quem?		

7	Ao contrário da Índia, dois países na Ásia, conquistaram a sua Independência, recorrendo ao uso da violência e da força. Que países foram esses?		
8	Em África, as reivindicações independentistas organizaram-se nos chamados?		
9	O processo independentista contou com o apoio da ONU, que se manifestou com a aprovação de um importante documento. Que documento foi esse?		
10	Que princípios estavam patentes na Resolução de 1514?		
11	Os novos países na Ásia e em África, assumindo um atraso económico, graças ao colonialismo, apresentaram-se como uma terceira força. Que designação foi criada e atribuída a estes países, menos desenvolvidos?		
12	Em 1955, manifestou-se pela primeira vez esta emergência política do Terceiro mundo. Onde é que ocorreu essa manifestação?		
13	No entanto, os países do Terceiro Mundo viram-se na dependência económica dos países ricos. Que conceito foi criado para designar esta nova forma de domínio, que se exerce de forma indireta?		

Pontos:

Vencedor da 8ª ronda: _____

2ª FASE

RONDA FINAL (eliminação)		
Equipa vencedora _____		
Número	Questão	Aluno vencedor
1	No mundo capitalista, após a guerra, o conceito de democracia alargou-se. Neste panorama,	

	vão sobressair-se duas forças democráticas . Quais são?	
2	Apesar das diferentes ideologias, ambas as democracias, partilhavam e defendiam os mesmos ideais . Quais?	
3	Que tipo de reformas políticas e económicas foram implementadas pelo Estado?	
4	Defendida no relatório Beveridge de 1942, a maior intervenção do estado teria como efeito a eliminação dos 5 “males sociais”. Quais eram estes cinco males da sociedade?	
5	Este conjunto de medidas, deu origem ao surgimento de que expressão , que passou a designar o estado interventivo?	
6	Em termos económicos , como se caracterizou o Mundo capitalista, neste período?	
7	Como ficou conhecido o período de prosperidade material e económica sem precedentes?	
7	Quais os três setores onde se manifestou este crescimento económico?	
8	Que matéria energética veio substituir o carvão?	
9	Que fatores contribuíram para o aumento significativo da população ativa?	
10	Esta população ativa passou a concentrar-se, sobretudo, em que setor?	
11	O que aconteceu ao setor agrícola?	
12	Qual foi o efeito mais evidente dos “Trinta Gloriosos”?	
13	O que se entende por Sociedade de Consumo?	
14	O conforto material, possível graças ao aumento do poder de compra, por sua vez, foi influenciado e incentivado pela utilização, sobretudo, de dois métodos. Quais?	

Fonte: autoria própria.

Anexo 8 – Exemplo de guião da atividade da sexta intervenção, com a capa.



2. A viragem para uma outra Era – Plano de Trabalho

1- Objetivos do Trabalho:

Estudar/aprender História: aplicação de conceitos e de vocabulário específico

- Desenvolver a capacidade de iniciativa / autonomia.
- Estimular o gosto pela pesquisa.
- Desenvolver a capacidade de selecionar informação e transformá-la.
- Promover o espírito de equipa e o trabalho colaborativo/cooperativo.
- Promover a criatividade e a originalidade.



Autoria própria, maio de 2025.

2- Tema do Grupo I: O fim da Prosperidade Económica

Questão-orientadora:

- Que motivos estiveram na origem da crise económica verificada na década de 70?

3- Regras do Trabalho:

- O trabalho será elaborado em pares, definidos pela professora (2 alunos por grupo de trabalho).
- O trabalho encontra-se dividido em dois momentos: trabalho escrito (composto por duas partes) e, apresentação oral.

Atenção ao planeamento – **serão disponibilizadas 2 aulas**, para a verificação do ponto de situação dos trabalhos e para o esclarecimento de dúvidas pertinentes.



1º Momento – Trabalho Escrito (pesquisa científica)

O Trabalho Escrito deve obedecer à seguinte orientação:

I Parte – Ler para escrever, escrever para construir...

Consultar a parte 3 do manual, páginas 69 à 71

1- A partir de uma leitura pelo manual e de uma pesquisa científica, cuidadosa e atenta, devem apresentar e explicar o contexto económico dos anos 70 e 80, que abriu caminho para a adoção de novas soluções políticas e económicas: o Neoliberalismo.

2- Devem conseguir responder à questão-orientadora (ver ponto 2).

II Parte – “Mãos à obra!”: o processo de construção do recurso visual humorístico

1ª fase: a partir do tema que estão a investigar, devem construir um recurso visual humorístico:

- **Banda desenhada, de 3 a 4 quadradinhos no máximo.**
- Deve ser criativo, engraçado e de autoria própria.
- Para a sua construção, podem utilizar a plataforma digital que preferirem ou podem fazer manualmente (desde que depois consigam mostrar na apresentação oral).
- Podem recorrer à Inteligência Artificial, mas apenas como forma de auxílio/ajuda.

2ª fase: explicação do recurso visual construído:

- Após a criação do vosso recurso visual, devem, numa nova página do documento em *Word* (o mesmo onde redigiram a I Parte), elaborar um pequeno texto onde expõem e explicam todos os passos, pensamentos e ideias, que sustentaram e estiveram na base da construção do vosso recurso visual. Por outras palavras, devem **explicar o motivo de terem construído o recurso dessa forma, relacionando, para tal, com o próprio tema que estão a trabalhar.**

4- Estrutura do Trabalho:

- Letra *Times New Roman*; tamanho 12; espaçamento 1.5; alinhamento justificado.
- Fazer corretamente a entrada dos parágrafos.
- As páginas do trabalho devem estar, devidamente, numeradas.

Organização geral do trabalho:

- **Capa** (título do trabalho “Mãos à obra!: uma viagem (nada) normal pela nova *Era*”; tema; nome e número dos membros do grupo; data)

- Índice do trabalho

I Parte:

2 a 4 páginas (só conta a parte do desenvolvimento)

- **Introdução** (apresentação do tema, dos objetivos subjacentes à elaboração do trabalho e da metodologia utilizada)
- **Desenvolvimento** dos conteúdos
- **Conclusão** (clara e objetiva das ideias principais)

II Parte:

1 a 3 páginas

- **Apenas o texto a apresentar e a explicar os passos e ideias que sustentaram a criação do recurso visual humorístico** (explicar porque é que construíram o vosso recurso dessa forma?)

- **Bibliografia** (norma APA)

- No seu conjunto, o trabalho escrito **não deve exceder as 7 páginas** (a capa, o índice, a introdução, a conclusão e a lista bibliográfica não contam para o total de páginas).
- Deve **dar resposta às questões-orientadoras**, levantadas neste plano (ver ponto 2).
- A **lista bibliográfica deve ser variada e deve estar bem redigida** (as referências devem estar de acordo com a norma APA) – para facilitar, consultem o site *Grafiati* (ver <https://www.grafati.com/pt/>).
- Devem ser rigorosos na pesquisa científica (verificando a autenticidade das fontes) e criativos na seleção/apresentação/exploração de novos recursos.



Nota importante: consultem, constantemente, este guião de trabalho!

2º Momento – Apresentação Oral

- As apresentações irão decorrer nos dias 3, 4 e 5 de junho.
- Devem fazer a **apresentação em powerpoint/Canva** ou noutra plataforma, com que se sintam confortáveis.
- Devem **apresentar, APENAS, o recurso visual humorístico** que construíram, bem como **explicar os passos e ideias que sustentaram e envolveram todo o processo de construção** do vosso trabalho, fazendo a devida ligação com o tema analisado.
- Duração da apresentação: 10-15 minutos.
- Ambos os elementos do grupo devem intervir.



*Será, acima de tudo, **valorizado o Humor, a Criatividade e a Originalidade**, presente no recurso visual humorístico!*

5- Avaliação do Trabalho:

A correção do trabalho obedece aos seguintes critérios:

Domínios	Itens	%
D1- Compreensão Histórica (70%)	- Estrutura do trabalho	5%
	- Rigor científico da pesquisa (domínio dos conteúdos)	25%
	- Relação da contextualização científica com o recurso visual construído (explicação)	40%

	correta dos passos e ideias que estiveram na base da construção do recurso visual)	
D2- Interpretação (70%)	- Qualidade da apresentação do recurso visual (rigor e qualidade na apresentação oral)	35%
	- Aplicação dos conhecimentos científicos na criação do recurso visual (rigor e qualidade na construção do recurso visual)	35%
D3- Comunicação (60%)	- Originalidade do recurso visual (autoria própria)	20%
	- Criatividade e humor	30%
	- Responsabilidade (qualidade linguística; referências bibliográficas corretas)	10%

Notas

- O trabalho escrito, em *Word*, deve ser enviado até às **23h59 horas do dia 1 de junho**, para patriciacarvalho250602@gmail.com e para celiagomes@antoniosergio.pt, em *PDF*, por um elemento do grupo.
- Juntamente com o trabalho escrito, **deve ser anexado e enviado** – para os mesmos email's – o **recurso visual humorístico construído e que será apresentado**.
- **Se não cumprirem com o prazo de entrega, o trabalho não será classificado e não poderá ser apresentado.**



"Don't try to understand it. Just feel it!"
Christopher Nolan

Bom Trabalho,
Professoras, Cláudia Carvalho e Célia Gomes.

Anexo 9 – Recorte da explicação do recurso visual humorístico produzido pelo grupo IV “A globalização em questão” da turma “stand-up”.

Para a parte prática deste trabalho, optei por construir um meme de forma a transmitir a mensagem desejada de forma humorística. A este meme atribuí o título "A Globalização a Alta Velocidade".

A imagem em si contém, um carro de Fórmula 1 que representa os países desenvolvidos, que ultrapassa um carro antigo e lento que por sua vez representa os países em desenvolvimento. Ambos estão numa pista desigual onde só alguns têm acesso às melhores condições. Retratando assim, a desigualdade vivida nos dias de hoje, onde um país desenvolvido está em clara vantagem quando comparado com um país em desenvolvimento. A acompanhar a imagem cômica coloquei a seguinte legenda: "A Globalização a Alta Velocidade: Nem todos têm o mesmo motor neste circuito mundial". Esta legenda resume e retrata facilmente o assunto principal do meme, que no caso é a discrepância das realidades destes países, causadas pela globalização.

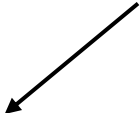
Deste modo, o meme utiliza a metáfora de uma corrida para ilustrar de forma crítica e humorística a desigualdade entre países no contexto da globalização. Tal como numa prova desportiva, onde o desempenho depende do equipamento e dos recursos disponíveis, também no mundo globalizado há países com mais meios para competir e beneficiar das oportunidades. Enquanto os países desenvolvidos avançam rapidamente, os países em desenvolvimento ficam para trás, muitas vezes sem os apoios necessários para acompanhar o ritmo. O objetivo do meme é chamar à atenção para a necessidade de tornar o "circuito mundial" mais justo, onde todos possam participar em condições de maior igualdade.

Fonte: autoria própria.

Anexo 10 – Recorte da explicação do recurso visual humorístico produzido pelo grupo I “O fim da prosperidade económica” da turma “comedy”.

II Parte Este é um tópico muito complexo, com diversas motivações. No entanto, escolhemos a questão das crises petrolíferas para o representar, uma vez que foi o acontecimento decisivo para o fim dos 30 gloriosos. Decidimos que a nossa história se iria passar nos EUA, e que a personagem seria uma caricatura dessa mesma nação. • O Sr. American e o Sonho do Petróleo O título foi escolhido propositadamente, principalmente a segunda parte, o <i>Sonho do Petróleo</i>. O sonho faz referência à ideia do sonho americano que nasce na Segunda Revolução Industrial e à crença no progresso infinito, na riqueza através da indústria e no trabalho árduo, fazendo assim uma comparação com o sonho do petróleo. Da mesma forma que o sonho americano provou não ser como se imaginava, também o sonho do petróleo revelou-se efêmero e muito diferente daquilo que se poderia imaginar. O Sr. American é uma simbologia para a hegemonia dos EUA e do seu enorme poder económico e industrial ao longo do século XX. O sonho do petróleo revelou-se verdadeiramente fugaz, em grande parte devido à dependência americana — e do mundo ocidental como um todo — em relação ao petróleo. A instabilidade dos mercados e a questão geopolítica foram fatores cruciais para a fugacidade do sonho do petróleo. Esta personagem é uma caricatura com um corpo grande, um sorriso ganancioso e ainda olhos escuros. Representa os EUA como um todo, representa-os como uma potência industrial e capitalista. Este enverga um fato e gravata, mostrando assim o seu poder de compra, bem como um chapéu de cowboy — símbolo característico americano. A sua fisionomia representa o excesso, a abundância e ainda a ganância. Os olhos escuros são também um simbolismo para a cegueira dos industriais à situação em que viviam. E por fim, a corrente com um pendente dos USA demonstra então a hegemonia americana e o seu poder, mas também a ideologia capitalista assente no petróleo. Este último detalhe é de extrema importância, uma vez que vai acompanhar a queda dos EUA. A personagem é arrogante e gananciosa, recusa-se a acreditar que o petróleo não é eterno e que precisa de aceitar os limites da sua exploração. Quando se depara com as crises petrolíferas, não arca com as suas culpas, mas projeta-as nos outros, neste caso na OPAEP, e no fim temos essa nostalgia e tristeza, quando vira as costas e abandona o sonho. * 9 *	* Análise de cada Vinheta 1. Vinheta Nº1 É nos apresentado um cenário profundamente desenvolvido, com inúmeras fábricas que cobrem toda a cidade. O petróleo cai como se de chuva se tratasse, e ainda há dinheiro que voa no ar como se nada fosse. O diálogo — “Ahhh... Nada como petróleo a jorrar e dólares a voar!” — demonstra a euforia e a confiança tanto dos EUA como dos magnatas na infinidade do petróleo e da prosperidade. Esta vinheta representa a melhor fase dos Trinta Gloriosos, onde também o petróleo, o capital e o emprego eram imensos. O petróleo caído no chão demonstra já o exagero e a falta de consciência, na medida em que este recurso tão importante estava a ser desvalorizado e desperdiçado. 2. Vinheta Nº2 É nesta vinheta que surge a confusão e desorientação, espelhada na cara do Sr. American ao deixar de ver a chuva de petróleo e, com o fim desta, o fim das notas a voar. O chão está manchado de petróleo, mas este já não produz nem aumenta — o recurso apresenta-se agora finito e a desaparecer, mesmo aos olhos dos EUA. A paisagem atrás já é diferente em relação à primeira vinheta: a poluição emitida pelas fábricas é muito menor, e até a quantidade de fábricas diminuiu. É assim o início do declínio. Estamos às portas da crise. O diálogo — “Mas... onde está o meu petróleo?!” — é então o verbalizar da confusão e da preocupação da personagem face ao desaparecimento do combustível para as suas indústrias. 3. Vinheta Nº3 Vemos pela primeira vez a personagem a trabalhar; esta tenta a todo o custo pôr a bomba de extração de petróleo a funcionar. No entanto, este esforço era completamente inútil — os 30 gloriosos tinham caído, e com eles o sistema que tinham construído. Ao fundo podemos ver uma placa onde está escrito “Bem-Vindo OPAEP”, sendo uma clara referência à OPAEP — os responsáveis pela primeira crise petrolífera, em resultado do seu embargo em 1973. Esta Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo tinha nas mãos a indústria ocidental. A fala do Sr. American — “Vamos lá, mexe-te! O mundo depende de ti!” — demonstra então a dependência dos EUA e do mundo ocidental como um todo. O Sr. American vê-se agora verdadeiramente ameaçado pelo fim do recurso fóssil. Está agora também totalmente consciente da dependência do recurso, e a segunda frase do balão de fala é a maior prova disso mesmo. * 10 *
--	--

Fonte: autoria própria.

4. Vinheta Nº4 O Sr. American está ajoelhado no chão, sujo, coberto de petróleo, enquanto agarra os últimos dólares que tem e pega nas últimas gotas de petróleo, demonstrando assim o colapso final da prosperidade económica. O choro dramático da personagem serve para intensificar a ideia do colapso financeiro: sem o petróleo, as indústrias não poderiam produzir e as empresas, em sequência, abriram falência. O mundo como se conhecia estava a chegar ao fim. “POR QUÊÊÊÊÊÊÊÊ?! ISTO ERA ETERNO!” — o climax do desespero da personagem, agora totalmente consciente do colapso iminente. Sabia agora que mais nada poderia fazer para o impedir, estava completamente desesperado. 5. Vinheta Nº5 A última vinheta apresenta uma cena verdadeiramente sombria. As fábricas estão abandonadas e é-nos apresentado um ambiente pós-industrial. A economia do mundo ocidental tinha realmente colapsado. As palavras “CRISE”, “FIM DO SONHO”, “SONHO” escritas nas antigas paredes das fábricas são elementos visuais escolhidos para explicitar o colapso da indústria e do modelo económico dos últimos 30 anos. “MALDITOS SEJAM OS OPAEP...” — este discurso prova exatamente a incapacidade da personagem de admitir os seus erros e o seu projetar das culpas nos outros, neste caso, na OPAEP. • O papel da corrente dos USA A corrente, no início da banda desenhada, apresenta-se bastante brilhante e imponente. Contudo, à medida que a história vai avançando, esta vai ficando cada vez mais fosca e mais frágil, até que na última vinheta cai e fica perdida no chão. A corrente simboliza a hegemonia dos EUA: no início, ninguém era capaz de os ameaçar ou de questionar o seu lugar no mundo, e à medida que a hegemonia dos EUA vai sendo abalada, também a corrente perde a sua força, até que, por fim, o sistema colapsa, os EUA perdem a sua hegemonia e então a corrente parte e cai. Em suma, este foi o nosso processo criativo para a construção do nosso recurso humorístico — a banda desenhada. Cada elemento da mesma foi escolhido ao mínimo pormenor e tem um profundo significado, cruciais para compreender o porquê do fim da prosperidade económica nos anos 70.	
---	---

Anexo 11 – Outros trabalhos produzidos pelos alunos da amostra no âmbito da sexta intervenção, que merecem ficar registados dada a sua criatividade¹³⁴.



¹³⁴ Muitos dos trabalhos desenvolvidos foram vídeos, pelo que se torna inexequível inseri-los em anexos.

Anexo 12 – Inquérito por questionário final, entregue em formato papel.

Inquérito por questionário final

O presente inquérito por questionário, desenvolvido pela professora estagiária Cláudia Carvalho, insere-se no âmbito do Relatório de Estágio, intitulado **“Rir é o melhor remédio!” [...] para aprender História? O Humor como estratégia de aprendizagem na construção do conhecimento histórico**”, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Na prossecução dos objetivos da nossa investigação, que pretende avaliar a prática do humor, dentro da sala de aula, está prevista a aplicação deste inquérito por questionário final, pelo que pedimos que respondas com consciência e com seriedade a todas as questões colocadas. Não existem respostas certas ou erradas!

Garantimos que a tua identificação é solicitada apenas para fins de investigação e que, à vista disso, a confidencialidade dos dados será assegurada no trabalho final.

Agradecemos, desde já, a tua participação!

*resposta obrigatória

1. Nome*: _____

2. Turma*: _____

Parte I: A professora

3. Consideras que as aulas de História, lecionadas pela professora estagiária Cláudia Carvalho, promoveram e/ou despertaram o teu interesse pela disciplina? Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias o teu interesse pela História, no final do presente ano letivo?* _____

3.1. A partir da resposta anterior sobre o contributo das aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho para o teu interesse pela disciplina de História, **classifica com um X, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)**, as seguintes afirmações, de acordo com a tua opinião*:

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem discordo/Nem concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
O humor cria um ambiente agradável em sala de aula.					
O humor é uma ferramenta útil para a aprendizagem da História.					
O Humor permite diminuir a distância entre a professora e o/a aluno/a.					
O professor deve ter sentido de humor.					
O professor deve utilizar o humor na sala de aula, com frequência.					
A História é divertida!					

3.2. Gostaste da experiência de assistir às aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho?*

- a. ☐ Sim
b. ☐ Não

3.3. De uma forma geral, como caracterizas as aulas lecionadas pela professora estagiária Cláudia Carvalho? – quanto à sua postura; quanto à relação professora-aluno; aspetos positivos e negativos (se existirem) e quanto ao uso do humor, pela mesma, em sala de aula*:

3.4. Existe(m) algum(s) momento(s) humorístico(s), das aulas da professora, que gostarias de destacar? Se sim, qual ou quais? _____

Parte II: O humor na sala de aula – as atividades “humorísticas”

4. Ao longo do ano letivo tiveste a oportunidade de realizar diversas atividades nas aulas da professora estagiária Cláudia Carvalho. Numa escala de 1 (nada interessante) a 5 (muito interessante), classifica com o X, cada uma dessas atividades, quanto ao seu nível de humor (divertida/engraçada) e de criatividade*:

	1. Nada Interessante	2. Pouco Interessante	3. Indiferente	4. Interessante	5. Muito Interessante
Atividade nº1: “Desconstruir a Caricatura para construir a História”					
Atividade nº2: “Assim é outra História!: debate de perspetivas”					
Atividade nº3: “Humor + Criatividade x Sala de Aula =” (responde apenas o 12º F)					
Atividade nº4: Jogo “#eusoumelhor!”					
Atividade nº5: Dramatização “Adeus até ao meu regresso”					
Atividade nº6: “Mãos à obra! Uma viagem (nada) normal pela nova Era”					

5. Qual das atividades anteriores mais gostaste de fazer?* _____

5.1. Justifica a tua resposta*:

6. Consideras que estas atividades contribuíram para tornar as aulas mais divertidas, engraçadas e cativantes, cumprindo, assim, com os objetivos propostos?*

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

b. ☐ Não

6.1. Justifica a tua resposta* (de uma forma geral, o que achaste das mesmas?):

7. Consideras que estas atividades humorísticas contribuíram para uma melhor compreensão da matéria lecionada?*

a. ☐ Sim

b. ☐ Não

7.1. Justifica a tua resposta* (de que forma?):

8. Sendo a Literacia Visual, a “capacidade de ler, compreender e de criar linguagem visual” (*Toledo Museum of Art*, 2017, p.3), **consideras que a realização destas atividades, nomeadamente, as atividades nº1, 2 e 6 (ver tabela da página anterior), contribuíram para o desenvolvimento do teu nível de Literacia Visual?***

a. ☐ Sim

b. ☐ Não

8.1. Justifica a tua resposta* (porquê?):

8.2. Numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto) como avalias a evolução do teu nível de Literacia Visual, entre a primeira e a última atividade humorística?* _____