

2.º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira

Catarina Raposo Santos de Matos

M

2018



Catarina Raposo Santos de Matos

**A curta-metragem como recurso didático na aula de
português língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira

Catarina Raposo Santos de Matos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Membros do Júri

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

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Paula Coutinho Mendes
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Resumen	8
Abstract	9
Índice de tabelas	10
Índice de gráficos	11
Índice de anexos	12
Introdução	13
Capítulo 1. Enquadramento teórico	16
1.1. O audiovisual e a educação	16
1.1.1. Audiovisual	16
1.1.2. Audiovisual e cinema	19
1.1.3. Audiovisual, <i>media</i> e cinema	20
1.1.4. A linguagem audiovisual	24
1.1.5. O audiovisual e o ensino	26
1.1.6. A educação para os <i>media</i> , nos <i>media</i> e com os <i>media</i>	28
1.2. O audiovisual e o ensino-aprendizagem de LE	30
1.2.1. O uso didático do audiovisual	30
1.2.2. Vantagens	31
1.2.3. Desvantagens	35
1.2.4. Algumas conclusões	37
1.3. A curta-metragem como recurso didático na aula de LE	37
1.3.1. Porquê o cinema?	38
1.3.2. Porquê a curta-metragem?	39
1.3.3. Critérios de seleção de curtas-metragens	41
1.3.4. Tipologias de atividades e modelos de sequenciação	45
1.4. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)	53
1.4.1. Modelos de planificação que adotam o ELBT	57
1.4.2. QEQR (Conselho da Europa, 2001)	61

Capítulo 2. Contexto e plano da intervenção	63
2.1. Contexto da intervenção e perfil do público-alvo	63
2.2. Objetivo e metodologia da investigação	65
2.3. Diagnóstico das expectativas do público-alvo	69
2.4. Planificação das unidades didáticas	72
2.5. Estratégias e instrumentos de recolha de dados	75
Capítulo 3. Propostas de exploração didática de curtas-metragens na aula de PLE.....	77
3.1. Unidade didática “As Tascas”	77
3.1.1. Apresentação da unidade didática	77
3.1.2. A curta-metragem <i>O Tasqueiro</i>	79
3.1.3. Sequência de atividades	81
3.2. Unidade didática “O Cinema”	84
3.2.1. Apresentação da unidade didática	84
3.2.2. A curta-metragem <i>Estória do Gato e da Lua</i>	86
3.2.3. Sequência de atividades	87
Capítulo 4. Análise e interpretação dos resultados	90
4.1. Avaliação das unidades didáticas	90
4.2. Avaliação das tarefas finais.....	98
4.3. Conclusões da investigação.....	101
4.4. Propostas de melhoramento	102
Considerações finais.....	104
Referências bibliográficas.....	107
Anexos	116

Declaração de honra

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

Porto, 30 de setembro de 2018

Catarina Raposo Santos de Matos

Agradecimentos

Dirijo os meus agradecimentos a todos/as os/as que, de modos distintos, contribuíram para o desenvolvimento deste projeto, com especial atenção:

À Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho, pela orientação pedagógica, pelos sábios ensinamentos e sugestões e por toda a disponibilidade e amabilidade.

Aos alunos e alunas, pela recetividade, colaboração e simpatia.

Resumo

O relatório em apreço descreve um estudo de caso desenvolvido junto de uma turma de nível A2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros do ano letivo 2016-2017, no contexto do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o objetivo de averiguar a pertinência do uso didático de curtas-metragens na aula de Português Língua Estrangeira. Neste sentido, partindo dos conhecimentos decorrentes da revisão da literatura sobre o tema e da análise do contexto de intervenção, planificámos e implementámos duas propostas de exploração didática de curtas-metragens, sob a orientação dos princípios metodológicos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, e procedemos à recolha e análise de dados e conseqüente avaliação. Os resultados desta investigação permitem-nos confirmar as múltiplas possibilidades da curta-metragem no desenho de atividades motivadoras, voltadas para o estudo de conteúdos variados, para o exercício integrado das atividades de língua primárias e para o desenvolvimento das diferentes competências mobilizadas na situação de comunicação.

Palavras-chave: recurso audiovisual; curta-metragem; Português Língua Estrangeira; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Resumen

El presente informe describe un estudio de caso desarrollado con una clase de nivel A2, del Curso Anual Portuguesa para Extranjeros del año escolar 2016-2017, en el contexto de la práctica docente llevada a cabo en el ámbito del Master en Portugués Lengua Segunda/Lengua Extranjera, de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, a fin de determinar la relevancia del uso educativo de cortometrajes en la clase de Portugués Lengua Extranjera. En este sentido, a partir de los conocimientos derivados de la revisión de la literatura sobre el tema y del análisis del contexto de intervención, planificamos e implementamos dos propuestas de explotación didáctica de cortometrajes, bajo la orientación de los principios metodológicos de la Enseñanza de Lenguas Basado en Tareas, y procedimos a la recogida y análisis de datos y consiguiente evaluación. Los resultados de esta investigación nos permiten confirmar las múltiples posibilidades del cortometraje en el diseño de actividades motivadoras, orientadas al estudio de contenidos variados, al ejercicio integrado de las cuatro destrezas básicas y al desarrollo de las diferentes competencias utilizadas en la situación de comunicación.

Palabras clave: recurso audiovisual; cortometraje; Portugués Lengua Extranjera; Enseñanza de Lenguas Basado en Tareas.

Abstract

This report describes a case study developed during the pedagogical internship undertaken within the scope of the Master in Portuguese as Second Language/Foreign Language, Faculty of Arts and Humanities, University of Porto. The study was conducted with an A2 level class with the purpose of investigating the relevance of using short films as an educational material for teaching Portuguese as a Foreign Language. Considering the State of the Art together with the analysis of the intervention context, two educational proposals using short films were planned and implemented, following the methodological principles of Task-based Language Teaching. Data was then collected and analysed. The results obtained confirmed the wide possibilities of using short films for the design of motivational activities aimed at different syllabus content thus providing a relevant tool for the integrated practice of primary language activities and for the development of the different communication skills.

Keywords: audiovisual aids; short film; Portuguese as a Foreign Language; Task-based Language Teaching

Índice de tabelas

Tabela 1. Critérios de seleção de recursos cinematográficos

Tabela 2. Síntese dos conteúdos estudados na unidade didática “As Tascas”

Tabela 3. Síntese dos conteúdos estudados na unidade didática “O Cinema”

Índice de gráficos

- Gráfico 1.** Principais dificuldades com a língua portuguesa apontadas pelos alunos
- Gráfico 2.** Expectativas dos alunos para o curso de PLE
- Gráfico 3.** Gosta de ver curtas-metragens?
- Gráfico 4.** Considera que a visualização de curtas-metragens na aula pode ser útil na aprendizagem de PLE?
- Gráfico 5.** Que tipo de conteúdos relativos à língua portuguesa acredita que podem ser estudados a partir da visualização de uma curta-metragem?
- Gráfico 6.** Que tipo de atividades acredita que podem ser realizadas a partir da visualização de uma curta-metragem?
- Gráfico 7.** Gostava de ver mais curtas-metragens nas aulas de PLE?
- Gráfico 8.** Gostou de ver a curta-metragem *O Tasqueiro*?
- Gráfico 9.** Considera que a visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foi útil no âmbito da unidade didática “As Tascas”?
- Gráfico 10.** Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?
- Gráfico 11.** Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?
- Gráfico 12.** Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foram interessantes e motivadoras?
- Gráfico 13.** Gostou de ver a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?
- Gráfico 14.** Considera que a visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foi útil no âmbito da unidade didática “O Cinema”?
- Gráfico 15.** Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?
- Gráfico 16.** Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?
- Gráfico 17.** Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foram interessantes e motivadoras?

Índice de anexos

- Anexo 1.** Questionário de diagnóstico das expectativas dos alunos: “O uso da curta-metragem na aula de português para estrangeiros”
- Anexo 2.** Dossiê de trabalho da unidade didática “As Tascas”
- Anexo 3.** Dossiê de trabalho da unidade didática “O Cinema”
- Anexo 4.** Questionário final da unidade didática “As Tascas”: “A curta-metragem *O Tasqueiro* na aula de português para estrangeiros”
- Anexo 5.** Questionário final da unidade didática “O Cinema”: “A curta-metragem *Estória do gato e da lua* na aula de português para estrangeiros”
- Anexo 6.** Grelha de observação da tarefa final da unidade didática “As Tascas”
- Anexo 7.** Grelha de observação da tarefa final da unidade didática “O Cinema”
- Anexo 8.** Instrução da tarefa final da unidade didática “As Tascas” (componente de avaliação “apresentação oral preparada”)
- Anexo 9.** Algumas manifestações artísticas com as quais se pode relacionar a curta-metragem *Estória do gato e da lua*

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e pretende dar conta do projeto de intervenção e investigação pedagógica supervisionada, desenvolvido durante o nosso estágio de iniciação à prática docente.

Este projeto teve como objetivo averiguar a pertinência do uso didático de curtas-metragens¹ na aula de Português Língua Estrangeira (PLE), respondendo à questão de partida “Como é que o recurso a curtas-metragens, na aula de PLE, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem?”. Neste sentido, orientámos a nossa investigação para a confirmação de um conjunto de premissas de tipo interrogativo, que formulámos com base em proposições teóricas, decorrentes da revisão da literatura relacionada com o tema em estudo.

Para colocar em marcha o processo de investigação, desenhamos um estudo de caso único, que desenvolvemos junto de uma turma de nível A2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros do ano letivo 2016-2017, em simultâneo com a prática letiva profissionalizante, prevista pela unidade curricular de Estágio Pedagógico, do mestrado que frequentámos.

A escolha do tema do projeto foi motivada, desde logo, pela forte presença, atualmente inquestionável, do audiovisual no quotidiano das sociedades contemporâneas. Como explicitaremos mais adiante, a realidade audiovisual veio produzir profundas alterações, tanto a nível social, como psicológico, o que tem justificado os esforços realizados, por diferentes entidades, no sentido de promover a introdução do audiovisual no ambiente da educação formal e informal, pretendendo-se,

¹ “Curta-metragem”, de acordo com o *Dicionário teórico e crítico do cinema* (Aumont & Marie, 2009):

“A definição de curta-metragem começa por ser jurídica e institucional. Designa um filme de comprimento inferior a 1599 metros no formato standard (58 minutos e 27 segundos de projeção) e superior a 100 metros (3 minutos e 39 segundos). Na prática distingue-se a curta-metragem de menos de 30 minutos da média-metragem de 30 a 60 minutos” (p. 68).

“Curta-metragem”, de acordo com o *Decreto-Lei n.º 25/2018* (Presidência do Conselho de Ministros, 24 de abril de 2018): “a obra cinematográfica que tenha uma duração inferior a 60 minutos” (p. 1677).

“Curta-metragem”, de acordo com o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Houaiss & Villar, 2015): “filme com duração até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional e/ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico” (p. 1227).

assim, favorecer o desenvolvimento da competência audiovisual e mediática e criar situações de ensino e de aprendizagem mais próximas das vivências quotidianas e, logo, mais significativas.

No caso específico da aula de Língua Estrangeira² (LE), o recurso ao audiovisual autêntico, enquanto ferramenta didática, permite apresentar aos estudantes situações interativas completas e variadas, representativas da língua e cultura-alvo, e promover o estudo destas, de forma natural e atualizada. Entre os géneros disponíveis, optámos pela obra cinematográfica, por um lado, porque apresenta uma vertente informativa da realidade histórica, social e cultural circundante e, por outro, por acreditarmos que o seu carácter lúdico e estético pode constituir um fator potenciador da motivação e do interesse dos alunos.

Assim, com o nosso trabalho, procurámos mostrar algumas das possibilidades das curtas-metragens na aula de PLE e atestar a teoria existente sobre o tema em estudo, adotando, ao nível da prática, uma abordagem comunicativa, orientada para a ação.

Importa mencionar o número reduzido de horas letivas disponíveis para a implementação do plano de intervenção, que consideramos ter constituído uma limitação ao processo de investigação, uma vez que inviabilizou a escolha de mais casos que permitissem conferir maior validade aos resultados do estudo realizado, bem como o recurso ao audiovisual para a concretização de atividades de produção.

O relatório de estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a revisão bibliográfica, que serviu de guia para o desenho do plano de intervenção e investigação, com o intuito de fixar os dados teóricos de enquadramento do projeto, no que respeita: (i) à problemática dos conceitos e do estabelecimento, para efeitos operativos, das nomenclaturas adotadas, e ao lugar do audiovisual na educação; (ii) ao uso didático do audiovisual nas aulas de LE e às vantagens e desvantagens que lhe são geralmente apontadas; (iii) à justificação da escolha do cinema e, especificamente, da curta-metragem, enquanto ferramenta didática, e às estratégias propostas para a sua exploração; (iv) e à abordagem de ensino adotada.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a caracterizar o contexto de intervenção e o público-alvo e a definir os elementos constitutivos do plano de ação e de investigação, nomeadamente, o objetivo e a metodologia da investigação, o diagnóstico das

² Por não considerarmos relevante, no contexto deste trabalho, a distinção entre as diferentes situações de aprendizagem de uma língua não materna, usamos o conceito de “língua estrangeira” numa perspetiva abrangente.

expetativas do público-alvo, as estratégias usadas na planificação e implementação das unidades didáticas e os métodos de coleta de dados, tendo como ponto de partida a revisão da literatura e o conhecimento do contexto da prática.

A descrição detalhada da implementação do plano de ação é realizada no terceiro capítulo, em que damos a conhecer duas propostas de exploração didática de curtas-metragens por nós desenhadas, organizadas em unidades didáticas temáticas e orientadas para a concretização de tarefas finais.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados da investigação, com o propósito de avaliar o processo de intervenção e de responder às questões orientadoras da investigação. Sugerimos, seguidamente, algumas alterações a serem consideradas, caso se pretenda, em situações futuras, reproduzir as unidades de trabalho que descrevemos e/ou replicar e aprofundar o estudo de caso realizado.

Para terminar, procedemos a algumas considerações finais, com o intuito de sintetizar as principais conclusões da investigação, avaliar globalmente o projeto desenvolvido e apontar algumas recomendações para práticas e investigações futuras.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1. O audiovisual e a educação

Quando, com o objetivo de orientar e fundamentar o nosso projeto didático-pedagógico, iniciámos a consulta bibliográfica sobre as potencialidades da utilização da curta-metragem na aula de LE, constatámos, como era expectável, que o produto cinematográfico surge, amiúde, associado aos conceitos de *audiovisual* e *media*, conceitos estes cujo campo de abrangência varia em função dos autores e/ou do contexto de uso.

De modo a assegurar uma linha de pensamento lógica e uma seleção coerente das referências bibliográficas³, tornou-se imperativo, desde o início, delimitar as conceções de audiovisual e *media*. Neste sentido, nos três primeiros subpontos desta secção, pretendemos dar conta, resumidamente, das problemáticas concetuais encontradas, do percurso reflexivo realizado e da perspetiva terminológica adotada.

Os restantes subpontos serão dedicados a um breve enquadramento dos audiovisuais e dos *media* no âmbito educativo e do ensino formal.

1.1.1. Audiovisual

De acordo com o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss & Villar, 2015), o vocábulo “audiovisual”, proveniente do inglês *audiovisual*, apresenta as seguintes aceções:

adj.2g. (1955) 1 que se destina a ou visa estimular os sentidos da audição e da visão simultaneamente (diz-se de qualquer comunicação, mensagem, recurso, material etc.) *2* que utiliza som e imagem na transmissão de mensagens (diz-se de meio de comunicação) *3 (d1955) PED* que faz uso de recursos auditivos e

³ Aproveitamos o momento para referir que não encontrámos muita novidade na literatura consultada sobre o tema em estudo produzida recentemente.

visuais (gravações, diapositivos, filmes etc.), visando otimizar a aprendizagem (ger. de línguas estrangeiras) (*método a.*) **4** diz-se de programa feito em diapositivos e fita magnética; slide-som.

s.m. **5** veículo ou sistema que tem como característica apresentar de forma simultânea e sincronizada uma sequência de diapositivos e uma fita magnética (previamente gravada com narração e banda sonora); slide-som. (p. 474)⁴

Circunscrevendo-se ao domínio próprio da cinematografia, Aumont e Marie, no *Dicionário teórico e crítico do cinema* (2009), definem “audiovisual” como “Adjetivo e, mais frequentemente, substantivo, que designa (de forma muito vaga) as obras que mobilizam em simultâneo imagens e sons, os seus meios de produção e as indústrias ou artesanatos que as produzem. [...]” (p. 29).

Atualmente, e considerando as diferentes fontes consultadas e referenciadas, o uso generalizado da palavra “audiovisual” parece remeter-nos para produtos e meios de comunicação de carácter tecnológico que comportam em si som e imagem em simultâneo. Porém, na área científica da pedagogia, esta simultaneidade nem sempre constitui um critério indispensável na definição ou identificação do que se reconhece como audiovisual. Note-se a terceira aceção dada pelo *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que admite, enquanto método de ensino audiovisual, o uso de recursos auditivos e de recursos visuais isoladamente. A oscilação semântica em função do contexto de utilização do termo é manifesta em diversos dicionários, seja por referência direta ou por omissão do critério de simultaneidade⁵.

Como observa Dieuzeide (1967), a partir dos anos 30 a expressão “audiovisual” propagou-se rapidamente na área da pedagogia, especialmente, no contexto do “ensino audiovisual”, para designar um conjunto de técnicas e materiais comunicativos diversos, abrangendo, para além dos efetivamente *audiovisuais* (o filme sonoro e a televisão), os *auditivos* (a rádio e o disco), os *audioverbais* (o gravador), os *visuais* (a projeção fixa) e os *verbovisuais* (o filme mudo) (pp. 10-12).

Ao nível do ensino de línguas estrangeiras, o conceito termo “audiovisual” surge em França, no princípio dos anos 60 do século XX, para designar um método de ensino

⁴ Abreviaturas. *adj.2g.*: adjetivo de dois géneros; *d1955*: depois de 1955; *PED*: pedagogia; *ger.*: geralmente; *s.m.*: substantivo masculino.

⁵ Ver, a título de exemplo, o *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2003-2018), o *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2018) e/ou o *TLFi: Trésor de la Langue Française informatisé* (CNRS & Université de Lorraine, 1994).

que consistia no emprego combinado de gravações sonoras de diálogos em suporte magnético e imagens fixas projetadas em diapositivos (Susó López, 2006). Com este método pretendia-se, por um lado, eliminar o uso da língua primeira em sala de aula, uma vez que a contextualização fornecida pelas imagens garantia a compreensão e, por outro, praticar a língua-alvo através da repetição e da conseqüente automatização das estruturas linguísticas (Susó López, 2006). Apesar da designação “audiovisual”, verificamos que se trata de um método que articula duas linguagens, uma auditiva e outra visual, com recurso a dois meios tecnológicos.

Esta imprecisão está enraizada e surge em parte da bibliografia consultada, inclusive em documentos produzidos mais recentemente, tanto no âmbito da educação em geral, como no do ensino de línguas estrangeiras. A título de exemplo, no artigo “La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores” (Férres, 2007), que determina um conjunto de dimensões que deve compreender a educação em comunicação audiovisual, assim como os respetivos indicadores de avaliação, a comunicação audiovisual é entendida como “todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...)” (p. 102). Também o *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), aquando da descrição das atividades de receção e respetivas estratégias, enumera, enquanto atividades de “recepção audiovisual”⁶: “seguir um texto à medida que é lido em voz alta; ver TV, vídeo ou um filme com legendas; [e] utilizar novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.)” (p. 110), tendo como critério a receção simultânea de *input* auditivo e visual, independentemente da natureza do elemento visual (gráfica ou imagética) e do tipo e número de suportes.

Considerando que cada meio de comunicação se serve de uma linguagem com características que lhe são próprias, parece-nos pouco criterioso aplicar a palavra audiovisual para designar qualquer um deles, indiferenciadamente.

Desta forma, procurando obedecer ao rigor semântico-lexical e científico e com vista a aproximarmo-nos das especificidades da obra cinematográfica, definimos que o conceito audiovisual seria entendido e empregue para nos referirmos à comunicação, à linguagem e aos produtos criados por meios tecnológicos que combinam som e imagem

⁶ O documento não se refere à produção audiovisual.

em movimento, simultânea e sincronizadamente. Por conseguinte, entre a bibliografia consultada durante o desenvolvimento do nosso projeto, concentrámo-nos, preferencialmente, naquela que partilha a mesma conceção⁷.

1.1.2. Audiovisual e cinema

Retomando a definição de audiovisual proposta por Aumont e Marie (2009), ao que anteriormente citámos, os autores acrescentam: “O cinema é, por natureza, «audiovisual»; faz parte das «indústrias audiovisuais». Contudo esse não é o seu traço mais singular, nem o mais interessante. [...]” (p. 29). Pelos diferentes lugares que tem ocupado nas sociedades ao longo da sua história e pela sua complexidade interna, é possível adotar uma riqueza de perspetivas ao aproximarmo-nos do cinema.

Uma abordagem ao cinema enquanto produto audiovisual sem mais pode ser facilmente questionada, desde logo e tendo em conta a definição de audiovisual daqueles autores⁸, por não poder abarcar o cinema mudo. Se é certo que o cinema nunca foi totalmente mudo, pois a projeção de filmes era, habitualmente, acompanhada de música e, noutras ocasiões, de comentário de um narrador ou locutores-atores (Caparrós Lera, 2009, p. 19), o produto cinematográfico mudo, em si, comporta apenas o elemento visual (em movimento) ou, mais exatamente, *verbovisual*⁹.

Poderíamos tentar apontar diferenças entre a obra audiovisual, frequentemente identificada com a televisão e o vídeo¹⁰, e a obra cinematográfica em relação a diversos aspetos, como sejam as técnicas de produção utilizadas, o meio ou canal de transmissão, as suas finalidades, entre outros. No entanto, todos eles nos conduziriam a uma série de problemas que nos obrigaria a interrogar: O que entendemos por cinema? E por arte? Não queremos, contudo, enredar-nos em questões conceptuais que se desviam do âmbito científico do nosso trabalho.

⁷ Sempre que, por compreendermos que não compromete o rigor da mensagem, recorrermos a bibliografia que não partilha a mesma conceção de “audiovisual”, referenciaremos o facto em nota de rodapé.

⁸ Citada na página 17: “Adjetivo e, mais frequentemente, substantivo, que designa (de forma muito vaga) as obras que mobilizam em simultâneo imagens e sons, os seus meios de produção e as indústrias ou artesanatos que as produzem. [...]” (Aumont e Marie, 2009, p. 29).

⁹ De acordo com a terminologia adotada por Dieuzeide (1967).

¹⁰ Usamos a palavra *vídeo* com o sentido de audiovisual gravado e/ou distribuído por outros meios físicos ou virtuais, que não a televisão e o cinema.

Assim sendo, no contexto deste estudo, designaremos de produtos audiovisuais o cinema, o vídeo e a televisão, sempre que respondam à concepção de audiovisual que inicialmente adotámos.

1.1.3. Audiovisual, *media* e cinema

A palavra *media* deriva do inglês *mass media* e é comumente utilizada, no campo da comunicação, para nos referirmos quer a “qualquer suporte de difusão da informação”, quer aos “meios de comunicação social de massas”, designadamente, “a rádio, o cinema, a televisão, a escrita impressa (ou manuscrita, no passado) em livros, revistas, boletins, jornais, o computador, o vídeo, os satélites de comunicações e, de um modo geral, os meios eletrónicos e telemáticos de comunicação em que se incluem também as diversas telefonias” (Houaiss & Villar, 2015, p. 2565).

Restringindo-nos aos produtos audiovisuais, quando pensamos na televisão e no vídeo, facilmente os situamos ao nível da comunicação social de massas, por constituírem os meios de divulgação de informação e de transmissão de valores que porventura mais atraem a atenção e a sensibilidade do espectador. No entanto, do ponto de vista conceptual, podemos questionarmo-nos acerca da capacidade do termo *media* abarcar um produto tão intrinsecamente complexo como o cinematográfico.

No *Dicionário teórico e crítico do cinema* (2009), Aumont e Marie definem *media* enquanto vocábulo que serve para:

[...] distinguir um *media* (meio de difusão de informação) e um meio (meio de expressão).

Em certos pontos de vista, o cinema pode ser considerado um *media*, já que serve em parte para difundir informações. Por conseguinte, existem estudos em que o cinema faz parte de um conjunto que inclui outros *media* (na maioria dos casos, a televisão, que é o ponto de comparação mais evidente).

No entanto, a história do cinema fez deste mais um meio do que um *media* (no sentido dos dois termos acima descrito) [...].

O estudo dos *media* tem a ver com as ciências da comunicação, enquanto um estudo do meio tem a ver com as ciências da arte e da estética [...]. (pp. 158-159)

À semelhança dos demais fenómenos de criação humana, a possibilidade e finalidade comunicativa do cinema depende dos diversos fatores do contexto (sociais, morais, políticos, económicos e, naturalmente, artísticos), com os quais mantém uma relação simbiótica. Em função disto, do potencial criativo do/s autor/es e do público a que se dirige, é possível verificar uma interação dialética entre o ideológico e o estético, em que a predominância de um sobre o outro vai alternando ao longo da história do cinema.

Para os irmãos Lumière, inventores, no final do século XIX, da patente do cinematógrafo mais consolidada na Europa, o cinema apresentava-se, essencialmente, como um instrumento de divulgação dos aspetos da vida quotidiana, pelo que os filmes então realizados eram, maioritariamente, documentais (Caparrós Lera, 2009, p. 22). Será Georges Méliès, reconhecido como o precursor do cinema-espetáculo, que iniciará a exploração de outras possibilidades da imagem em movimento, criando o filme ficcional, inteiramente orientado para a diversão e o entretenimento. (Caparrós Lera, 2009, pp. 23-24; Deltell Escolar, García Crego, & Quero Gervilla, 2009, pp. 26-27).

O cinema só se viria a situar no meio artístico quando as correntes vanguardistas emergentes no início do século XX, entusiastas do progresso, se dedicaram a pensar e desenvolver a sua dimensão estética, resgatando-o do seu estatuto de espetáculo (Deltell Escolar et al., 2009, p. 57). Coube a Ricciotto Canudo, considerado o primeiro crítico cinematográfico, a difusão do termo *Sétima Arte* (Romaguera i Ramió & Alsina Thevenet, 1989, p. 14), ao conceber, no seu "Manifeste du Septième Art", escrito em 1911 e publicado mais tarde na *Gazette des Sept Arts* (1924), o cinema enquanto sétima arte e como resultado da fusão total das demais artes humanas, nomeadamente, a arquitetura, a música, a escultura, a pintura, a dança e a poesia. Desde então, o que começou por ser uma invenção puramente técnica de imagem em movimento foi-se aperfeiçoando para dar origem a uma nova arte, que supera a mera fusão dos contributos das outras artes (Hueso, 1998, pp. 31-33).

A natureza mecânica do filme, com possibilidades de reprodução quase sem limitações, o nível de difusão alcançado através da intensa distribuição do cinematógrafo e a criação de salas acessíveis a todas as classes sociais, assim como a boa receção pelo público, concedeu ao cinema um carácter industrial, comercial e comunicativo (Hueso, 1998, pp. 22-25), que fez dele a primeira arte dirigida a um público de massas (Hueso, 1998, p. 31).

Esta capacidade de falar às massas e, assim, influenciar a opinião pública, não passou despercebida aos movimentos políticos, económicos e sociais, que, em diferentes momentos da história, se apropriaram do cinema como instrumento de propaganda ideológica (Hueso, 1998, pp. 81-139; Deltell Escolar, et al., 2009). Consequentemente, parte do cinema produzido durante períodos de conflito, como são exemplo as Guerras Mundiais, a Revolução Russa, os regimes políticos totalitários (o fascismo italiano, o nazismo alemão e o comunismo soviético), a Guerra Fria, o Maio de 68 e a Guerra do Vietname, quer por dependência dos organismos estatais, quer por motivação das forças sociais opositoras, era um cinema comprometido politicamente (Hueso, 1998, pp. 81-139), com uma função eminentemente (in)formativa (não raras vezes, de visões parciais da realidade), e cuja subordinação a critérios estéticos apresentava uma medida muito variável.

A partir dos anos 60, e como resultado dos movimentos de libertação e descolonização, emergiram os cinemas novos do que então se chamava terceiro mundo, entre os quais se destacam os cinemas latino-americanos, os africanos e os dos países saídos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, que procuravam transmitir os elementos identitários das suas sociedades e alcançar um maior protagonismo no cenário internacional (Hueso, 1998, pp. 117-123).

Todos estes cinemas, fortemente vinculados ao universo que os rodeia, constituem um importante testemunho do mundo em que vivemos, pelo que podemos dizer que detêm um carácter informativo. Citando Hueso (1998, com base em G. Bluestone, 1957),

No podemos dejar de reconocer, a pesar de todo, que la perspectiva que ofrece la imagen cinematográfica no puede ser entendida como una visión total, única, radical de aquellas circunstancias sociales que presenta; sin embargo, teniendo en cuenta los criterios científicos y aun reconociendo su parcialidad, carácter incompleto, e incluso a veces falta de fiabilidad, deberá ser utilizada mediante una profundización para extraer aquellas indicaciones que sean útiles para un conocimiento de la realidad social. (p. 37)

Assim sendo, tendo em conta que o cinema constitui uma indústria que emprega recursos tecnológicos para difundir informação de diferentes tipos, entre audiências heterogéneas espalhadas por todo o mundo, podemos dizer que apresenta um conjunto

de condições geralmente representativas dos meios de comunicação de massas (Hueso, 1998, p. 28).

Para finalizar, aproximamo-nos de alguns documentos orientadores na área da educação e ensino, aquela em que se circunscreve o nosso estudo.

Os documentos apoiados e/ou publicados pela Comissão Europeia no domínio da literacia mediática, na sua generalidade, situam o cinema na esfera dos *media*. A *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital* (Comissão Europeia, 20 dezembro de 2007), documento que seleccionámos por constituir uma referência para muitos dos que foram posteriormente publicados¹¹, apresenta a seguinte definição de *media*:

Meios de comunicação social são os meios de comunicação que podem atingir um vasto público através de diferentes canais de distribuição. As mensagens dos *media* são conteúdos informativos e criativos incluídos em textos, sons e imagens transmitidos mediante diferentes tipos de comunicação, nomeadamente televisão, cinema, vídeo, sítios Web, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais. (p. 4)

No panorama nacional, quer a *Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática* (Ministério da Educação e Ciência, 30 de dezembro de 2011) quer o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M., 2014, pp. 12-13), dividem os tipos de *media* entre os tradicionais, em que incluem o cinema, juntamente com a imprensa, a rádio, a televisão e o vídeo, e os novos *media* digitais, nomeadamente, os videojogos, a Internet e os telemóveis.

¹¹ Ao nível das instituições europeias e internacionais, veja-se a *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva* (Comissão Europeia, 20 de agosto de 2009).

Ao nível nacional, o estudo *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos* (Pinto, M. [coord.], Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D., 2011), a *Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática* (Ministério da Educação e Ciência, 30 de dezembro de 2011), a Declaração de Braga sobre Literacia dos Media (Sara Pereira [Org.], 2011) e o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M., 2014).

No âmbito do ensino-aprendizagem de LE, consultámos o documento de referência QECR (Conselho da Europa, 2001), tendo verificado que também este entende o cinema enquanto *media*¹².

Tendo em conta as diferentes orientações da produção cinematográfica ao longo da história e procurando enquadrarmo-nos na perspectiva dos documentos antes abordados, entenderemos o cinema enquanto fenómeno especial de comunicação, dotado de uma vertente expressiva, artística e estética e de uma vertente informativa e reveladora do mundo originário, vinculadas entre si, com maior ou menor grau de dependência.

1.1.4. A linguagem audiovisual

A linguagem audiovisual constitui, como o nome indica, a linguagem própria dos meios audiovisuais, nomeadamente, o cinema (sonoro), a televisão e o vídeo (Bartolomé, 1987).

Ao sintetizar as linguagens acústica e icónica, a linguagem audiovisual está destinada a ser rececionada simultaneamente pela audição e pela visão, pelo que apresenta características próprias no modo como é percecionada e decodificada. Para melhor compreender, à semelhança de Ferrés no seu texto *Vídeo y educación* (1994), referimos, brevemente, algumas conclusões de investigações realizadas no sentido de perceber as funções desempenhadas por cada hemisfério cerebral, ao nível da percepção e da elaboração do pensamento.

De acordo com J. Grapin (1977, citado por Ferrés, 1994), o hemisfério esquerdo do cérebro dirige, em geral, as funções relacionadas com a linguagem verbal, a lógica e a abstração, sendo um hemisfério racional e analítico. Por sua vez, o hemisfério direito

¹² No ponto 4.4 (p. 89 - 132), dedicado a fornecer uma proposta de escala de proficiência para os diferentes tipos de atividades comunicativas (recepção, interação, produção e mediação) e a refletir sobre as estratégias usadas em cada atividade, o QECR refere o seguinte, no que respeita às atividades de compreensão do oral:

Nas actividades de *compreensão do oral (ouvir)*, o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. As actividades de audição incluem:

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espectáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc. (p. 102)

dirige as funções espaciais não-verbais e acústicas/musicais, sendo um hemisfério emocional, intuitivo, sintético e criativo (p. 24). Ou seja, examinar um texto escrito e examinar uma imagem são procedimentos que recorrem a regiões distintas do cérebro, requerendo, por isso, distintas operações mentais (Ferrés, 1994, pp. 25-26).

Neste sentido, a linguagem audiovisual, ao aliar som e imagem em movimento, é percecionada, predominantemente, pelo hemisfério direito e de forma, sobretudo, sensitiva e afetiva (Ferrés, 1994, p. 26).

Para Santos Guerra (1984), a linguagem audiovisual, ao apresentar-se como uma linguagem capaz de apresentar situações comunicativas completas, de recrear o meio ambiente e de produzir no recetor uma experiência unificada, toca a sensibilidade e a emoção e não exige uma análise rigorosa e reflexiva (p. 94). Assim sendo, esta linguagem “facilita la participación en el acontecimiento, pero no siempre la comprensión del mismo” (Santos Guerra, 1984, p. 94).

Norbis, G. (1971¹³), ao investigar, através da análise de testes de verificação dos ritmos da atividade do cérebro, as diferenças entre a perceção da imagem fixa e a da imagem em movimento, conclui que o indivíduo, perante a projeção em movimento, contrariamente ao que acontece com a projeção fixa, não é capaz de analisar o conteúdo representativo das imagens de modo puramente racional, uma vez que as vive emotivamente (pp. 264-265). Nas palavras do autor: “Con las imágenes fijas el sujeto se apropria del objeto; con el cinematográfico, el sujeto es absorbido por el objeto” (p. 264).

Ainda no que respeita à perceção e à apropriação do conteúdo, Umberto Eco (1981), apoiando-se em Chiarini (1968), ao comparar a receção das artes literária e cinematográfica, refere o seguinte:

no primeiro caso (o da literatura) o fruidor é estimulado por um signo linguístico recebido de forma sensível mas usufruído apenas por meio de uma operação mais complexa, embora imediata, de exploração do «campo semântico» conexo com aquele signo, de modo que, acompanhado pelos dados contextuais, o signo deixará por evocar na aceção apropriada da palavra, uma série de imagens capazes de estimular emotivamente o receptor. Pelo contrário, no caso da estimulação por meio da imagem (e é o que se passa com o filme), o percurso é

¹³ Este texto apresenta uma conceção de “audiovisual” mais abrangente do que a por nós adotada.

justamente o inverso, e o primeiro estímulo é fornecido pelo dado sensível ainda não racionalizado e conceptualizado, recebido com toda a vivacidade emotiva que comporta. (p. 189)

Estamos, assim, perante uma linguagem em que o sensorial e o intuitivo precedem a objetividade da análise e da avaliação; uma linguagem que comunica as ideias através das emoções (Ferrés, 1994, p. 28).

Não nos deteremos na análise dos códigos comunicativos e dos elementos morfológicos e dinâmicos que compõem a linguagem audiovisual, por não a considerarmos indispensável para o trabalho que desenvolvemos.

1.1.5. O audiovisual e o ensino

O audiovisual conquistou, nas últimas décadas, um lugar bastante significativo entre os meios de comunicação do nosso tempo, principalmente, se pensarmos na presença tão instalada da televisão no quotidiano da generalidade dos indivíduos, agora também interativa e difundida no meio digital. Por sua vez, os mais recentes dispositivos tecnológicos e a onipresença da Internet facilitam o acesso (e publicação) imediato e constante ao vídeo e ao cinema produzido em quase todos os lugares do mundo.

Estes meios eletrónicos de difusão e democratização da informação geram novas modalidades de interação que se caracterizam pela velocidade e fragmentação, tão pouco caras aos processos mentais contemplativos e reflexivos. Por sua vez, e considerando as suas particularidades ao nível da perceção e apropriação, também a linguagem audiovisual introduz diferentes sensibilidades e formas de perceber o mundo, ao despertar naqueles a que se dirige uma vasta gama de reações psicológicas novas (Dieuzeide, 1967, p. 16; Ferrés, 1994, p. 25).

Parafraseando Ferrés (1994), se, na cultura ocidental, o hemisfério esquerdo exercia o seu predomínio, alcançado gradualmente desde a civilização grega e o império romano, atualmente, graças aos meios eletrónicos de comunicação de massas, é o hemisfério direito que predomina (p. 25). Pode-se dizer que o estímulo da linguagem audiovisual eletrónica fez surgir um novo tipo de inteligência (Ferrés, 1994, p. 25), que necessariamente implicou e implica mudanças no espaço social e educativo.

Importa, ainda, referir que o acesso generalizado aos meios de gravação e divulgação de som e imagem confere atualmente ao indivíduo, para além do tradicional papel de recetor, também o de emissor.

Neste sentido, de modo a aproximar a escola e a educação em geral ao meio envolvente, torna-se indispensável que o ensino incorpore as novas tecnologias e as novas linguagens de expressão e de aprendizagem (Dieuzeide, 1967, p. 16; Férres, 1994, p. 13; Santos Guerra, M. A., 1984, p. 99-100; Tavares, 2000, p. 55-56). Como atenta Férres (1994), a inclusão da linguagem audiovisual no ensino permite implicar o aluno e a aluna “en su integridad personal, sin castrarlo o fragmentarlo, sin amputar ninguna de sus facultades” (pp. 93-94), valorizando igualmente a razão e o sentimento.

Não menos importante é o papel que o ensino (formal e informal) deve assumir na alfabetização em comunicação audiovisual, introduzindo um cunho pedagógico na receção do audiovisual, preparando para o consumo crítico, desenvolvendo modos de interpretar e de pensar mais analíticos e reflexivos, formando, conseqüentemente, indivíduos mais conscientes, responsáveis e ativos, tanto na receção como na produção audiovisual (Férres, 1994; Santos Guerra, 1984). Nas palavras de Norbis (1971¹⁴): “En el aspecto didáctico reaparece, pues, la necesidad de la integración de carácter racional que lleve el pensamiento hacia la forma del verdadero y completo conocimiento” (p. 266).

Por estes e outros motivos que abordaremos no subponto 1.2.2. (p. 31), o audiovisual pode (e deve) constituir uma ferramenta de grande utilidade educativa em ambiente de sala de aula, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências. Não se pretende, com isto, que a linguagem de carácter emotivo e intuitivo substitua a linguagem racional e analítica, mas sim que cada uma ocupe um lugar de autoridade e que se construa uma ponte entre as duas, através da comunicação e do diálogo, garantindo-se, assim, o acesso a diferentes tipos de experiências e uma maior rentabilidade da capacidade cognitiva (Férres, 1994, pp. 30-32, com base em P. Babin & M. F. Kouloumdjian, 1983).

¹⁴ Conforme mencionámos anteriormente, este texto apresenta uma conceção de “audiovisual” mais abrangente do que a por nós adotada. No entanto, no contexto citado, o autor refere-se especificamente à receção da imagem em movimento.

1.1.6. A educação para os *media*, nos *media* e com os *media*

A “Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media”, publicada em 1982 pela UNESCO, é o documento, geralmente, identificado como inaugural no domínio da literacia mediática. Esta declaração, ao reconhecer o impacto significativo nos *media* na vida dos cidadãos e a sua importância enquanto instrumento ao serviço da participação ativa e enquanto elemento de cultura no mundo contemporâneo, apela aos sistemas político e educativo que lancem programas cujo objetivo seja “desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos media eletrónicos e impressos”.

Desde então, tem-se verificado um aumento da atenção da União Europeia, do Conselho da Europa e da UNESCO dedicada a esta área de atuação, em que assume grande relevância o apoio a numerosas investigações e a produção de diversos documentos normativos¹⁵.

Retomamos a *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital* (Comissão Europeia, 20 dezembro de 2007), por estabelecer uma definição de Literacia Mediática¹⁶ “validada pela grande maioria dos inquiridos na consulta pública e pelos membros do grupo de peritos em literacia mediática” (p. 4). Segundo este documento: “Em geral, define-se literacia mediática como a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (pp. 3-4).

No âmbito nacional, a *Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática* (Ministério da Educação e Ciência, 30 de dezembro de 2011) adota a nomenclatura “Educação para a Literacia Mediática” para um procedimento que pressupõe três tipos de aprendizagens:

¹⁵ Os principais documentos publicados pelas organizações internacionais e nacionais competentes encontram-se elencados e disponíveis para consulta no sítio Web Portal da Comunicação Social, disponível em <http://www.gmc.s.pt/pt/literacia-para-os-media-20121212-160235> (consultado a 02-07-2018).

¹⁶ Para conhecer a evolução da nomenclatura adotada pelas diferentes organizações, é possível consultar o estudo *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*, realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, sob coordenação do Prof. Doutor Manuel Pinto, e publicado em 2011.

O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica. (p. 50943)

Atendendo à natureza mediática da comunicação audiovisual, podemos perfeitamente enquadrar a necessidade de desenvolvimento de competências neste tipo de comunicação, no campo destas preocupações políticas direcionadas para a educação para os *media*. Desta forma, a inclusão do audiovisual enquanto objeto de estudo no ensino, vai ao encontro das recomendações das entidades internacionais e nacionais competentes.

Segundo Tavares (2000), em contexto escolar, é possível recorrer aos *media* não só enquanto “objeto de estudo” e com o intuito de desenvolver a sua compreensão, análise crítica e produção responsável e criativa (“educação **para** os *media*”), como também enquanto “suporte” para reforçar os conteúdos disciplinares (“educação **nos** *media*”), e enquanto “veículo de conhecimentos, atitudes e valores” (“educação **com** os *media*”) (pp. 48-49).

Quanto ao ensino-aprendizagem de LE, aproximamo-nos, uma vez mais, do QECR (Conselho da Europa, 2001) que contempla a compreensão dos *media*, do ponto de vista tanto da receção (pp. 53, 102-106, 110), como do conhecimento sociocultural (p. 148).

Face às características dos processos comunicativos da atualidade, entendemos que a competência audiovisual e mediática constitui uma parte integrante da competência comunicativa (seja em L1 ou em LE), sendo crucial a promoção do seu desenvolvimento, enquanto fator que favorece o exercício da cidadania ativa e democrática e diminui os riscos de exclusão da vida comunitária.

1.2. O audiovisual e o ensino-aprendizagem de LE

Mencionámos, no subponto 1.1.5. (p. 26), alguns motivos pelos quais a integração do audiovisual no ensino pode constituir uma mais-valia e mesmo uma necessidade. Nesta secção, apresentaremos algumas reflexões sobre o uso didático do audiovisual no ensino-aprendizagem de LE, assim como as vantagens e as desvantagens que lhe são geralmente apontadas.

1.2.1. O uso didático do audiovisual

O audiovisual pode ser integrado no contexto pedagógico-didático com diferentes objetivos, para a realização de práticas quer de receção quer de produção. Relativamente à receção, referimos em 1.1.6 (p. 28), com base em Tavares (2000), que os produtos mediáticos, de que fazem parte o audiovisual, podem ser empregues no ensino como “objeto de estudo”, como “suporte” informativo para reforçar conteúdos e/ou como “veículo de conhecimentos, atitudes e valores” (pp. 48-49). Por sua vez e segundo Abrantes (1992¹⁷), a produção audiovisual também pode visar diferentes finalidades: centrada na dinâmica da sala de aula, para possibilitar a análise, reconstrução e autorregulação do desempenho dos estudantes e das estratégias e métodos adotados pelo docente, favorecendo, assim, o processo de auto e heteroavaliação; centrada no meio, enquanto forma de memória dos projetos realizados na escola; e centrada nos processos e nos produtos, para proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências em criação audiovisual (pp. 79-81).

No ensino-aprendizagem de LE, apesar dos benefícios que a produção audiovisual possa introduzir, o uso didático mais comum do meio continua a ser o da prática da receção, principalmente como veículo de conteúdos de língua e cultura e como estímulo para o desenvolvimento de atividades de compreensão e de expressão. Acreditamos que isto acontece, por um lado, porque permite a elaboração de exercícios mais controlados e, por outro, porque exige menos disponibilidade de tempo, de recursos e de especialização técnica por parte do professor. Não obstante, face à atual facilidade de acesso às tecnologias de produção audiovisual e à familiaridade com que as mais recentes gerações as manuseiam, seguramente que o futuro nos trará um

¹⁷ Este texto apresenta uma conceção de “audiovisual” mais abrangente do que a por nós adotada, mas, neste contexto, o autor refere-se especificamente à gravação em formato de vídeo.

aumento progressivo de práticas de produção no ensino em geral. Por ora, indo ao encontro da experiência que realizámos, focar-nos-emos na receção audiovisual, enquanto ferramenta didática.

A projeção do audiovisual durante uma aula não deve cingir-se apenas à receção como um feito em si mesmo (Cassany, Luna & Sanz, 2003, pp. 116-117; Corpas, 2000, p. 786; Lonergan, 1984, pp. 5 e 56). Como refere Lonergan (1984), “In a language-learning context, there is a need for special action: inter-action with the video” (p. 5). Neste sentido, é imprescindível uma planificação prévia de um conjunto de atividades e exercícios que favoreçam uma atitude ativa e participativa por parte dos estudantes (Cassany, et al., 2003, p. 117; Corpas, 2000, p. 786; Lonergan, 1984). O recurso audiovisual e a sua exploração deve, ainda, responder aos objetivos de aprendizagem definidos e ser adequada ao contexto e ao público-alvo (faixa etária, experiências, interesses e nível de conhecimento da língua) (Corpas, 2000, pp. 786-787; Ferrés, 1994, p. 125; Lonergan, 1984, p. 72). Como com qualquer outra ferramenta didática, a opção pelo audiovisual deverá efetuar-se somente quando não exista outro meio que melhor possa assegurar as aprendizagens e os resultados desejados (Ferrés, 1994, p. 125).

O audiovisual apresenta-se como um instrumento versátil, que pode surgir em diferentes momentos de uma planificação didática (Rosales Varo, 2009, p. 118) e constituir “un punto de partida para el desarrollo de las destrezas tanto orales como escritas al ampliar el tema del fragmento que se ha visto a partir de actividades de discusión, redacción, opinión, etc.” (Coprás, 2000, p. 787). Para tal, importa utilizá-lo de modo crítico, coerente, diversificado e criativo, enquanto elemento que motive e dinamize o ensino-aprendizagem.

1.2.2. Vantagens

a) Componente visual

A componente visual pode potenciar a compreensão da mensagem, devido à sua capacidade de transmitir distintas informações sobre o contexto da comunicação e os interlocutores (idade, relação, classe social, estado afetivo, etc.) (Brandimonte, 2003, p. 873; Cassany et al., 2003, pp. 117-118; Corpas, 2000, p. 785; Lonergan, 1984, pp. 4 e 42). Nas palavras de Sierra Plo (1990), “La imagen aporta aspectos esenciales de la actividad comunicativa, como pueden ser el escenario de la acción y el lenguaje no-verbal, que contextualizan con claridad el lenguaje usado” (p. 203). Neste sentido, com

o audiovisual, é possível realizar atividades de compreensão mais próximas da realidade do que com o recurso a meios meramente auditivos (Corpas, 2000, p. 785).

Lonergan (1984) acrescenta que a linguagem não-verbal, como os gestos, o movimento corporal, a expressão facial e o contacto visual, é um importante veículo de significado, por vezes, o único (p. 41). Assim, de acordo com o mesmo autor, "For language learners the ability to recognise, understand and perhaps use these features of the target language is an integral part of achieving communicative fluency" (1984, p. 41). Para além disto, Cassany et al. (2003) recordam que "la imagen, incluso siendo prescindible, complementa al sonido y motiva más a los alumnos" (p. 121).

Por outro lado, a imagem influencia a retenção mnemónica e a fixação de conteúdos, "factor imprescindible a la hora de aprender una lengua" (Brandimonte, 2003, p. 873). Conforme os dados disponibilizados pelo laboratório de estudos da sociedade americana Socondy-Vacuum Oil Compony Studies (citado por Norbis, 1971, p. 15 e, com base neste, por Ferrés, 1994, pp. 38-39 e Brandimonte, 2003, p. 873), as percentagens de retenção mnemónica aumentam quando se utiliza a visão e a audição simultaneamente: os estudantes retêm 50% do que veem e ouvem ao mesmo tempo e apenas 10% do que leem, 20% do que escutam e 30% do que veem (p. 15).

Não obstante as vantagens referidas, importa lembrar que a imagem audiovisual pode apresentar uma perspetiva particular da realidade, resultado de um determinado enquadramento do plano e da posterior seleção de imagens (Sierra Plo, 1990, p. 203).

b) Autenticidade

O audiovisual, enquanto material autêntico, ou seja, documento produzido por nativos e para nativos, para fins comunicativos e não para o ensino da língua, introduz "autenticidade" no ambiente de comunicação da sala de aula, por si artificial e limitado (Bazocchi, 2006, p. 370; Carvalho, 1993, p. 117; Sierra Plo, 1990, p. 203). Como refere Carvalho (1993), a "utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico" (pp. 118-119). Segundo Rosales Varo (2009), a exposição na aula a um *input* idêntico ao que se encontra no exterior, promove, ainda, o desenvolvimento da capacidade de negociação de sentido (p. 114), com a vantagem acrescida de os estudantes poderem controlar todos os processos de compreensão (p. 120). Para Lonergan (1984), os audiovisuais autênticos, ao

refletirem a sociedade contemporânea a que se dirige e em que se baseia, possibilitam também, para além do estudo da língua-alvo, o dos meios de comunicação (p. 81).

Adicionalmente, o contato com o espaço comunicativo e cultural da língua em aprendizagem, propiciado pela visualização de audiovisuais autênticos, pode favorecer a autonomia dos estudantes e aumentar a sua motivação (Brandimonte, 2003, p. 874; Bazocchi, 2006, p. 370; Corpas, 2000, p. 785). Kerridge (1982) acrescenta que “whatever the level of the group, this kind of activity can be a very efficient way of giving learners confidence in following the gist of an authentic audio-visual message” (p. 113).

Tendo em conta que o audiovisual autêntico não foi concebido para ser integrado no ensino de LE como material pedagógico-didático, é, assim, crucial que se realize a contextualização do documento selecionado e se forneçam os instrumentos necessários aos estudantes (antes e depois da visualização), de modo a orientar o seu processo de compreensão.

c) Amostras de língua contextualizadas

No material audiovisual, é possível encontrar amostras de língua contextualizadas de diferentes naturezas (Brandimonte, 2003, p. 877; Corpas, 2000, p. 786), o que permite trabalhar todas as componentes da competência comunicativa em língua, consideradas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), nomeadamente, a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Nas palavras de Cassany et al. (2003),

El magnetófono y el vídeo nos permiten introducir en clase voces y modalidades dialectales diferentes a las del maestro. De esta manera los alumnos podrán trabajar una gama variada de acentos, timbres y entonaciones verbales, y todas las variedades lingüísticas (estándar/dialectal, joven/viejo, argots, etc.). El vídeo permite mostrar todo tipo de escenarios y situaciones lingüísticas. (p. 117)

Segundo Corpas (2000), o audiovisual garante a contextualização espacial e temporal da situação comunicativa e pode sensibilizar o estudante para a forma como os nativos organizam o discurso e para os recursos e elementos utilizados com essa finalidade, o que contribui para a compreensão dos seus comportamentos comunicativos (p. 789).

Deve notar-se, contudo, que o discurso do audiovisual é, na maioria das vezes e com exceção dos casos de discurso oral espontâneo, um discurso previamente planejado para ser recitado. Desta maneira, ainda que, em alguns momentos, o enunciado possa ter sido escrito para parecer natural, não o chega a ser totalmente (Casañ Núñez, 2009, p. 55).

d) Elementos socioculturais

Para além de viabilizar a atualização dos diversos elementos linguísticos e extralinguísticos que integram a competência comunicativa, o audiovisual proporciona “una gran cantidad de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores)” (Brandimonte, 2003, p. 872).

Considerando que “Lengua y cultura se nos presentan como un todo indissociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural” (Guillén Díaz, 2004, p. 838), não podemos ignorar a necessidade de o ensino de uma LE incorporar a componente cultural que a engloba. Neste sentido, o audiovisual apresenta-se como um dos meios mais fidedignos na transmissão da cultura meta (Corpas, 2000, p. 791; Rosales Varo, 2009, p. 120).

e) Diversificação dos materiais

Quando usado esporadicamente, o audiovisual introduz variedade na sala de aula, podendo aumentar a atenção, a receptividade e a motivação dos estudantes (Corpas, 2000, p. 785). A diversificação dos materiais e das práticas letivas permite também criar diferentes situações perceptivas e melhor adaptar o ensino aos diversos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, tornando-o, assim, mais inclusivo.

f) Motivação

Pela sua linguagem completa, familiar e capaz de captar o emissor pela afetividade, o audiovisual é, por norma, bem rececionado pelos estudantes. Como nos diz Lonergan (1984),

At their best, video presentations will be intrinsically interesting to language learners. The learner will want to watch, even if comprehension is limited. The

material should be motivating; the learner should want to see more, to ask questions, to follow up ideas and suggestions. (p. 5)

Outras razões pelas quais a inclusão do audiovisual no ensino de LE pode influenciar positivamente a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, aumentar o seu nível de implicação na aprendizagem, foram já mencionadas ao longo da nossa exposição. Por um lado, porque viabiliza a incorporação na sala de aula dos sinais do mundo exterior e das formas de percepção e compreensão emergentes do intenso contacto com o audiovisual no quotidiano. Por outro, porque, enquanto documento autêntico, possibilita o contacto com a língua e cultura-alvo, na sua real variedade e especificidade.

Assim, enquanto fator de motivação, o audiovisual pode ajudar a criar uma atmosfera adequada para a aprendizagem linguística (Lonergan, 1984, p. 5).

1.2.3. Desvantagens

a) Passividade

Uma das desvantagens geralmente apontadas à visualização do audiovisual no ensino é o facto de esta poder consistir numa atividade passiva e destituída de interação (Brandimonte, 2003, p. 880; Corpas, 2000, p. 786; Sierra Plo, 1990, p. 203). Como refere Rosales Varo (2009), “ver una película puede ser la actividad más pasiva que exista, si la transferencia de información se realiza en un solo sentido y se evita la reciprocidad, concibiendo el visionado como un acto de reelaboración interna sin participación explícita” (p. 118).

Este inconveniente pode, no entanto, ser contornado se mantivermos os estudantes ativos, através da elaboração de atividades antes, durante e/ou após a visualização, que sejam capazes de despertar o seu interesse e de incitar à sua participação (Brandimonte, 2003, p. 880; Corpas, 2000, p. 786; Rosales Varo, 2009, p. 118).

b) Complexidade linguística

A complexidade linguística do audiovisual, manifesta na polissemia de algumas palavras e no uso excessivo de linguagem coloquial ou específica, pode ser um fator prejudicial à compreensão (Corpas, 2000, p. 786; Sierra Plo, 1990, p. 203).

Além da dificuldade suscitada pelas especificidades linguísticas existentes e pela linguagem em geral, Arcario (1991, citado por Casañ Núñez, 2009) enumera mais cinco fatores que podem comprometer a compreensão das gravações audiovisuais e que devem ser tidos em conta, a saber: o grau de suporte visual¹⁸; a qualidade da imagem e do som; a densidade da linguagem; a clareza da dicção, velocidade da fala e o acento; e a dificuldade da tarefa (p. 48).

Para Corpas (2000), esta problemática da compreensão centra-se, sobretudo, na exigência e adequação das atividades propostas, pois "no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno" (p. 786). Neste sentido, o autor propõe a adoção de algumas medidas que podem favorecer a compreensão do conteúdo audiovisual, nomeadamente: a seleção de documentos curtos (não mais do que 5-10 minutos de duração), de modo a que seja possível repetir a projeção e explorar intensivamente o recurso; a introdução ao tema do audiovisual, previamente à sua visualização, para ambientar e contextualizar os estudantes; a adaptação das atividades ao nível e interesse dos estudantes (p. 787). Acrescentamos, ainda, a necessidade de escolher vídeos com qualidade de imagem e som e de facultar, quando oportuno, a sua transcrição aos estudantes.

Com a implementação destas práticas, apesar da compreensão audiovisual nem sempre constituir um processo simples, acreditamos que é possível obter resultados positivos e transformar a visualização do audiovisual numa atividade compensatória e gratificante, tanto para os alunos como para o docente.

c) Trabalho de preparação

A seleção de audiovisuais apropriados ao contexto e aos objetivos de aprendizagem e a organização de uma exploração coerente e eficaz pressupõem muito trabalho de preparação, por parte do professor (Corpas, 2000, p. 786; Kerridge, 1982, p. 113; Sierra Plo, 1990, p. 204). O recurso ao audiovisual obriga o professor a visualizá-lo várias vezes, a transcrever o texto oral, a planificar um conjunto de exercícios, coerentemente organizados em função dos objetivos de aprendizagem e que permitam rentabilizar o material, e, por fim, a construir as fichas de trabalho, que sirvam de apoio à visualização.

¹⁸ Entendemos por "grau de suporte visual", a medida em que a imagem apoia e complementa o texto oral. Quando a imagem não acompanha ou não se relaciona com o som e/ou a palavra, ou quando existe uma relação de contradição entre o conjunto, o audiovisual apresenta um maior nível de dificuldade.

Em todo o caso, o número de materiais e sequências didáticas para retirar proveito da projeção de audiovisuais na aula de LE disponibilizado, principalmente, na Internet, tem aumentado consideravelmente, o que pode auxiliar e simplificar o trabalho docente.

1.2.4. Algumas conclusões

A integração do recurso audiovisual na aula de LE proporciona aos estudantes o contacto com a língua e a cultura-alvo, promovendo a assimilação dos elementos linguísticos, não-verbais e culturais que pressupõem uma competência comunicativa em língua. Trata-se de um meio que pode servir como catalisador para trabalhar diferentes tipos de conteúdos e realizar atividades comunicativas, tanto de compreensão como de produção, e, quando usado pontualmente, pode aumentar o nível de motivação dos estudantes. Não obstante, para uma utilização satisfatória do audiovisual, é necessário conhecer as dificuldades e inconvenientes que o meio pode suscitar e ser capaz de eleger as estratégias mais adequadas para a sua superação.

1.3. A curta-metragem como recurso didático na aula de LE

Este subcapítulo encontra-se dividido em quatro partes, nas quais pretendemos, sucessivamente: justificar a escolha do cinema para o uso didático, refletindo sobre o modo como as especificidades da comunicação cinematográfica podem beneficiar o ensino-aprendizagem de LE; apresentar as vantagens geralmente mencionadas para a utilização didática da curta-metragem, em detrimento da longa-metragem; abordar alguns critérios a ter em conta na seleção do material fílmico; fornecer um inventário de atividades variadas, para desenvolver a partir da exploração do audiovisual, assim como, apresentar alguns modelos de sequenciação de atividades, propostos por diferentes autores.

1.3.1. Porquê o cinema?

O cinema pode interessar ao ensino-aprendizagem de LE, desde logo, pelo seu carácter informativo, lúdico e estético (ver 1.1.3, p. 20).

Como referimos anteriormente, embora nem sempre se oriente por critérios científicos e imparciais, o cinema oferece-nos diferentes perspetivas dos acontecimentos históricos e sociais que podem ser úteis para o conhecimento da realidade circundante (Hueso, 1998, p. 37). Segundo Norbis (1971), “el lenguaje cinematográfico se muestra extraordinariamente eficaz para comunicar e fijar, quizá mejor que con el razonamiento lógico, el contenido de las grandes ideas de la cultura, del arte y de la misma religión” (p. 266). Desta forma, a visualização na aula de LE de filmes produzidos na língua-alvo pode proporcionar o contacto com a história, a cultura, os valores e as atitudes das comunidades de falantes dessa língua (e não só) e servir de estímulo para a reflexão e diálogo intercultural.

O cinema constitui, também, uma forma de diversão e entretenimento, quer social, por ser dirigido a públicos heterogéneos e projetado, tradicionalmente, em locais acessíveis às massas, quer individual, por suscitar nos espectadores a identificação com a ficção e, assim, a abstração da realidade (Hueso, 1998, pp. 34.35). Atendendo a esta característica do cinema, considerada, por Hueso (1998), a mais importante a nível popular (p. 34), ao trazermos o filme para o espaço da aula estamos a aproximarmo-nos do círculo de lazer e de interesse dos alunos e a introduzir no ensino uma componente lúdica propícia à criação de um ambiente de aprendizagem relaxado e motivador (Rojas Gordillo, 2003).

Para além disto, o cinema é um meio de expressão artística, o primeiro que conjuga som e imagem e a ser concebido para um público de massas, e a sua projeção na sala de, segundo Ontoria Peña, permite cultivar a educação ética e estética, indispensável a qualquer tipo de ensino (Resumen, 2007).

Merece, igualmente, ser mencionado o carácter universal do cinema, pois, como refere Dieuzeide (1967), “O cinema propendera a oferecer aos homens uma visão comum da existência e do mundo” (p. 45). Esta universalidade garante a mínima inteligência da mensagem cinematográfica, independentemente da cultura de origem do estudante.

Outra característica do cinema que pode ser relevante para a aula de LE é a sua narratividade, o facto de apresentar “el desarrollo de acciones y vivencias a modo de

historia, tal como sucede en la vida real” (Brandimonte, 2003, p. 876). Para Brandimonte (2003), a grande variedade de personagens e de enredos proporciona boas condições para trabalhar diferentes conteúdos temáticos, linguísticos, extralinguísticos e culturais, designadamente, “toda una serie de actos de habla muy ritualizados como los saludos, las despedidas, dar el pésame, felicitar a alguien, invitar, pedir algo y un larguísimo etcétera” (pp. 876-877).

Ao introduzirmos o cinema na aula de LE podemos, ainda, despertar o gosto pela arte cinematográfica na língua-alvo, indo ao encontro das preocupações europeias ao nível da literacia mediática no ambiente digital e, especificamente, no âmbito das obras audiovisuais, que estabelecem como medida educativa “promover, especialmente entre os jovens europeus, uma maior consciencialização e conhecimento do nosso património cinematográfico e um maior interesse nestes filmes e em filmes europeus recentes” (Comissão Europeia, 20 dezembro de 2007, p. 7).

Para finalizar, transcrevemos um trecho de Abrantes (1992) que nos parece pertinente neste contexto em reflexão: “o cinema de hoje permite-nos, com sequências curtas de dois ou três minutos, «dizer» com grande propriedade e sentido emotivo aquilo que as palavras nem sempre sabem desencadear” (p. 61).

1.3.2. Porquê a curta-metragem?

A duração das longas-metragens¹⁹ é apontada, muitas vezes, como um obstáculo à sua visualização na aula de LE, pois pode acarretar algumas desvantagens. Para Brandimonte (2003), um longo período de projeção pode dificultar a compreensão e a

¹⁹ “Longa-metragem”, de acordo com o *Dicionário teórico e crítico do cinema* (Aumont & Marie, 2009): “Filme cuja duração é superior a um certo limite (variável segundo os países). Em França, um filme de longa-metragem deve durar pelo menos 58 minutos e 29 segundos, ou seja, o equivalente a uma bobina de 1600 metros em 35 mm; nos países anglo-saxónicos, esta duração mínima é apenas de 40 minutos. A passagem para o filme de longa-metragem situa-se por volta de 1912. Os filmes passam então de 50 minutos para uma hora e meia e depois para duas horas. [...] A imensa maioria dos filmes que beneficiam de uma exibição em salas são longas-metragens [...]. Estas longas-metragens podem, em certos casos, ser muito longas e ultrapassarem as três ou quatro horas” (p. 153).

“Longa-metragem”, de acordo com o *Decreto-Lei n.º 25/2018* (Presidência do Conselho de Ministros, 24 de abril de 2018): “a obra cinematográfica que tenha uma duração igual ou superior a 60 minutos” (p. 1677).

“Longa-metragem”, de acordo com o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Houaiss & Villar, 2015): “filme com duração mínima de 70 minutos, geralmente de ficção ou documental, e que constitui a parte principal de uma sessão cinematográfica” (p. 2437).

assimilação da mensagem, proporcionar uma grande quantidade de informação verbal e não-verbal, impossível de reter na sua maioria, e provocar cansaço e diminuição da concentração (p. 876). Por sua vez, Rojas Gordillo (2003) assinala, como inconvenientes à projeção completa de uma longa-metragem, a necessidade de se dispor de várias sessões letivas para a realização da atividade, o extenso trabalho de preparação que exige do professor e a inadequação a grupos de alunos com níveis de conhecimento da língua mais baixos. Neste sentido, estes autores propõem, como alternativa mais eficaz, a projeção parcial do filme, através da escolha de uma cena ou segmento que seja apropriado para apoiar os conteúdos a desenvolver em aula (Brandimonte, 2003, p. 876; Rojas Gordillo, 2003). Rojas Gordillo (2003) acredita que, conseqüentemente, a projeção de um fragmento pode “espolear la curiosidad e interés del alumno para que vea la película completa, si está preparado” e sugere, como atividade cultural extracurricular, a organização de ciclos de cinema que se relacionem com a programação do curso de língua e que pressuponham a participação dos/as estudantes na sua preparação e realização.

No entanto, a visualização seletiva pode também ser alvo de algumas críticas. Ontoria Peña (2007) considera que a manipulação da longa-metragem “impide que el alumno se implique en la historia y se sienta motivado ante un producto pensado para nativos, la segmentación del film le devuelve a su condición de extranjero o extraño a esa lengua” (3. Los cortometrajes en la clase de ELE, parágrafo 1). Já Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) objetam que a fragmentação do filme pode gerar a descontextualização da cena projetada e a perda de detalhes necessários à compreensão (1.1.1. Ventajas del uso del cortometraje en la clase de LE/L2, parágrafo 3). Para além disto, as autoras de ambos os artigos coincidem em que esta modalidade de visualização retira valor artístico ao filme e aconselham o recurso à curta-metragem, como a opção cinematográfica mais adequada para ser explorada nas aulas de LE, aduzindo uma série de vantagens.

Para Ontorio Peña (2007), o número reduzido de personagens e a linearidade com que se apresentam o espaço e o tempo nas curtas-metragens podem favorecer a compreensão da história (3. Los cortometrajes en la clase de ELE, parágrafo 3). Por outro lado, a condensação narrativa a que obriga a limitação temporal do filme, exige uma concentração da ação num único argumento, o que permite manter o aluno atento e expectante. Outro motivo de preferência é o facto de podermos encontrar algumas curtas-metragens sem ou com poucos diálogos, propícias à realização de atividades de

descrição de imagens e de alargamento do léxico, com grupos de níveis de proficiência iniciais, e/ou de formulação de hipóteses e interpretação mais complexas, com grupos de nível mais avançado. Para finalizar, a autora entende que a curta-metragem, por não estar tão submetida a exigências comerciais como a longa-metragem, pode recorrer a linguagem mais coloquial e expressiva e, eventualmente, apresentar um retrato mais fidedigno do contexto social e cultural em que se fala a língua em aprendizagem.

Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) reiteram as vantagens enunciadas por Ontoria Peña (2007) e acrescentam que, pela breve duração da curta-metragem, é mais exequível a transcrição dos diálogos, que podemos facultar aos alunos, para consolidação do sentido da narrativa, uma vez terminados os primeiros exercícios de compreensão do oral (1.1.1. Ventajas del uso del cortometraje en la clase de LE/L2).

Em todo o caso, nem todas as curtas-metragens são oportunas para integrar no ensino de LE, pelo que, para encontrar as que melhor se adequam ao nosso contexto de intervenção, importa ter em conta alguns critérios que abordaremos no tópico seguinte.

1.3.3. Critérios de seleção de curtas-metragens

Ainda que seja recomendada a formulação dos objetivos de aprendizagem como etapa anterior à eleição dos materiais de apoio (Neves & Graça, 1987; Ribeiro & Ribeiro, 1989), muitas vezes, como revela Amenós Pons (1999), o processo de planificação do ensino-aprendizagem começa com a descoberta ocasional de materiais interessantes, que rapidamente nos fazem pensar no seu potencial didático (p. 770). Segundo este autor, se por um lado a procura intensiva de uma obra cinematográfica que satisfaça as nossas necessidades, num momento concreto, pode constituir um trabalho sem fim e pouco exequível, por outro, “Las tareas que nos vengán sugeridas por el contacto directo con dichos materiales serán probablemente las más coherentes con la naturaleza de los mismos” (p. 770).

Segundo Ruiz Fajardo (2009²⁰), o mais importante na escolha do material cinematográfico é evitar a artificialidade do meio e da atividade de projeção. Assim, o filme selecionado deve ser rodado, originalmente, na língua em estudo e deve partir de guiões com certa verosimilhança. A autora alerta, ainda, para a necessidade de optar por

²⁰ Comunicação apresentada em 1993.

conteúdos temáticos ajustados às diferentes sensibilidades culturais do público-alvo (p. 145).

Por sua vez, Amenós Pons (1999) centra-se, essencialmente, em critérios relacionados com a adequação do produto cinematográfico ao grupo de alunos e à situação de aprendizagem, que, segundo o autor, depende de cinco fatores: o meio em que se desenvolve o trabalho, a cultura de proveniência dos estudantes, a sua idade, as suas experiências prévias de aprendizagem e o grau de dificuldade do filme (pp. 771-776). Neste sentido, Amenós Pons adverte para a necessidade de se ponderar sobre algumas questões como:

- A tolerância das diferentes culturas em relação a determinados conteúdos temáticos e ideológicos (sexualidade, religião, política, violência...) é muito variável, pelo que devemos procurar transmitir as particularidades representativas da cultura-alvo, sem exhibir conteúdos chocantes, que possam ferir as suscetibilidades dos nossos estudantes (p. 771).
- O material poderá ser mais apelativo se a idade das personagens do filme, a linguagem utilizada e os conflitos vividos vão ao encontro da faixa etária e das experiências dos nossos estudantes. Isto, notoriamente, só é válido quando trabalhamos com grupos homogéneos (p. 772).
- O maior ou menor prestígio dado ao cinema, enquanto ferramenta didática e/ou atividade cultural, afeta a valorização que os estudantes dão ao trabalho realizado na aula a partir de filmes, bem como o seu envolvimento nas atividades. Assim, quanto menos habituados os estudantes estiverem a trabalhar com o cinema, maior esforço será exigido ao professor na dinamização das atividades (p. 772).

Relativamente ao grau de dificuldade do filme, importa, segundo Amenós Pons (1999), avaliar um conjunto de aspetos relacionados com a história e o modo como esta se encontra estruturada, com as personagens, com o(s) tipo(s) de língua empregue, com a forma como está criada a relação entre a palavra, o som e a imagem e o suporte material²¹ (pp. 772-776). Assim, para trabalhar com grupos de alunos com um nível de proficiência elementar (como é o caso do nosso contexto de intervenção), o autor aconselha que o material fílmico procure reunir as seguintes características:

²¹ No artigo referenciado (1999), o autor propõe um questionário, baseado nestes aspetos que enumerámos, que pretende avaliar o grau de dificuldade de um filme e, conseqüentemente, a sua adequação a um determinado nível de proficiência (pp. 777-779).

- Apresentar um único enredo, uma organização temporal e espacial linear, um encadeamento das ações lógico e uma história que seja familiar ao recetor;
- O número de personagens deve ser reduzido e as personagens devem apresentar comportamentos coerentes e uma caracterização que possa ser inteligível para recetores de diferentes culturas;
- Os diálogos devem ter um número reduzido de interlocutores e estes devem falar espaçadamente, pronunciar as palavras claramente, respeitar os turnos da fala, possuir uma variedade linguística pouco marcada dialetalmente, utilizar frases completas e corretamente estruturadas e recorrer a pouca linguagem informal ou especializada;
- Os temas abordados e as ideias expostas devem estar relacionados com o mundo concreto e com a vida quotidiana;
- Deve existir uma relação de complementaridade entre as palavras, a imagem e o som que facilite a compreensão da mensagem como um todo (pp. 773-776).

Além disto, existem algumas condições relativas ao suporte material que podem favorecer o processo de compreensão, como sejam a possibilidade de interatividade (as opções de interromper ou de voltar a trás na projeção e a disponibilidade de legendas e/ou de outra versão idiomática), a qualidade do som e da imagem, a qualidade dos dispositivos de reprodução e das condições acústicas da sala de aula e a possibilidade de disponibilizar auriculares aos alunos, que isolem dos ruídos externos e garantam uma maior concentração (p. 776).

Para Ontorio Peña (2007), a seleção do material fílmico, concretamente, de uma curta-metragem, deve ter em conta as características do grupo de alunos a quem é destinando e os objetivos de aprendizagem definidos (4. La elección del cortometraje, parágrafo 1). Relativamente ao grupo de alunos, a autora reitera os critérios apontados por Amenós Pons (1999) que, anteriormente, referimos (4. La elección del cortometraje, parágrafo 3). Quanto aos objetivos de aprendizagem, importa que a curta-metragem permita, entre outras práticas: a apresentação de tópicos gramaticais novos ou a exemplificação de tópicos já estudados; o contacto com dimensões sociais e pragmáticas presentes nas comunidades de falantes da língua-alvo; o alargamento do léxico; o desenvolvimento da compreensão do oral e o exercício da expressão oral (4. La elección del cortometraje, parágrafo 2).

Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) dividem os critérios de seleção do material audiovisual e os respectivos parâmetros a observar em quatro categorias: *critérios pedagógicos* (autenticidade e interesse do material para o grupo de alunos); *critérios didáticos* (capacidade educativa do material ao nível da imaginação, da memória e da sensibilidade e uma curta duração do audiovisual, que permita a sua visualização completa e a realização de atividades numa mesma unidade letiva); *critérios temáticos* (capacidade de transmitir conteúdos socioculturais e histórico-políticos significativos e de fomentar o diálogo intercultural); e *critérios linguísticos* (1.1.2. Criterios de selección: cómo escoger el cortometraje). Segundo as autoras, “la combinación de varios criterios puede conducirnos a mejores resultados y hacer que nuestra opción sea más adecuada para nuestra práctica docente” (1.1.2. Criterios de selección: cómo escoger el cortometraje, parágrafo 4).

Relevando a natureza artística do material cinematográfico, acrescentamos ainda, enquanto critério de seleção, a necessidade de o mesmo possuir qualidade e valor estético.

De modo a reunir os contributos dos diferentes autores referenciados, bem como o que já sabemos sobre as vantagens e desvantagens da utilização do audiovisual na aula de LE, apresentamos, de seguida, uma tabela onde sumarizamos aqueles que consideramos serem os principais critérios a ter em conta, na seleção de recursos cinematográficos.

Critérios pedagógico-didáticos

Deve:

- Ser adequado ao público-alvo: nível de proficiência, faixa etária, cultura de proveniência, experiências de aprendizagem prévias, interesses e expectativas, dificuldades, etc.
- Ser adequado ao contexto de ensino e aprendizagem da língua: ambiente circundante, instituição de ensino, programa da disciplina ou do curso, etc.
- Permitir estudar conteúdos variados e adequados aos objetivos de aprendizagem definidos.
- Oferecer variadas possibilidades de exploração didática e de criação de atividades diversificadas.
- Permitir o trabalho integrado das atividades de língua de receção e de produção, oral e escrita.
- Ser rodado, originalmente, na língua em estudo.
- Apresentar enredos relativamente verosímeis e com um encadeamento das ações lógico.
- Ser dotado de valor estético.

Critérios temáticos
<p>Deve apresentar conteúdos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capazes de despertar a motivação e interesse do público-alvo. ▪ Representativos das especificidades sociais e culturais das comunidades de falantes da língua-alvo. ▪ Adequados às diferentes sensibilidades culturais e individuais. <p>Não deve exibir conteúdos chocantes ou temas tabu, que possam ferir as suscetibilidades do público-alvo.</p> <p>Para trabalhar com grupos de nível de proficiência elementar, convém que os conteúdos temáticos da obra estejam relacionados com o mundo concreto e com a vida quotidiana.</p>
Critérios linguísticos
<p>Deve ser favorável ao trabalho de conteúdos de língua do tipo gramaticais, sociolinguísticos e pragmáticos.</p> <p>Para trabalhar com públicos com nível de língua elementar, devem-se selecionar obras com as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogos com número reduzido de personagens e em que cada um respeita os turnos da fala; ▪ Interlocutores com discurso pausado e com boa dicção; ▪ Ausência de linguagem informal ou especializada e de jogos de palavras complexos; ▪ Uso de variedades da língua pouco marcadas dialetalmente; ▪ Relação de complementaridade entre as palavras, a imagem e o som.
Critérios logísticos
<p>A duração não deve ultrapassar os 10-15 minutos.</p> <p>Quanto mais complexo do ponto de vista da compreensão, menor duração deve ter.</p> <p>A duração deve ser adequada ao tempo de aula de que dispomos, devendo ser prevista a repetição da visualização.</p> <p>Deve apresentar boa qualidade de som e imagem.</p>

Tabela 1. Critérios de seleção de recursos cinematográficos para utilização na aula de LE

1.3.4. Tipologias de atividades e modelos de sequenciação

O tipo de atividades que se pode realizar a partir da projeção audiovisual na aula de LE é muito variado. Entre a bibliografia que consultámos e que inventaria algumas propostas de atividades, optámos aquela que parece seguir algum critério de catalogação, que nos permita dar conta do tipo de atividades passíveis de serem

realizadas, de um modo não excessivamente descritivo e, ainda assim, de utilidade prática para docentes em iniciação no uso do recurso audiovisual²².

Na obra *Video in language teaching* (1984), Lonergan ilustra o uso do vídeo na aula de LE com uma série de exemplos de atividades²³, que sintetizamos seguidamente:

- Atividades de compreensão do audiovisual, como a seleção de informação, através da realização de exercícios de escolha múltipla ou de exercícios de anotação de aspetos específicos estabelecidos pelo professor, e a procura de indicadores orais ou visuais, que respondam a determinadas questões;
- Atividades de repetição, que podem incidir sobre o vocabulário, os gestos comunicativos ou a entoação;
- Atividades de predição dos diálogos, dos acontecimentos ou das causas destes;
- Atividades de dramatização de uma situação comunicativa, que siga um modelo oferecido pelo vídeo, com possibilidade de variação do tema, cenário e/ou papéis;
- Atividades de descrição e interpretação dos comportamentos das personagens.
- Atividades de descrição e análise dos registos linguísticos;
- Atividades de relato oral e escrito dos acontecimentos;
- Atividades de transposição do discurso direto para o discurso indireto;
- Atividades de concentração em aspetos linguísticos, para indução das regras que governam o sistema;
- Atividades de revisão do léxico, através da nomeação dos objetos que surgem no ecrã;
- Atividades que promovam a interação oral, como o exercício da expressão de opinião, os jogos, adivinhas e/ou concursos, a realização de colóquios e o trabalho de grupo, para resumo do vídeo ou redação de guiões (a partir dos quais se pode efetuar a encenação e gravação);

²² Pode também ser de utilidade: a lista de atividades apresentadas por Corpas (2000), retiradas dos guias didáticos dos DVD's *Gente de la calle* (2000) e *Un paseo por España* (2000), publicados pela editorial Difusión (pp. 787-791); e o extenso e bem estruturado inventariado de atividades, pensadas para o contexto do ensino de inglês língua estrangeira, presente na obra *Using authentic video in the language classroom*, de Jane Sherman (2003, pp. 123-271).

²³ Os exemplos propostos pelo autor partem quer de vídeos autênticos, quer de vídeos didáticos e foram pensados para o ensino do inglês. Para uma descrição mais detalhada das atividades, consultar diretamente a fonte citada.

- Atividades de projeção do som sem imagem ou da imagem sem o som, para a realização de exercícios de análise do papel da componente sonora, de exercícios de reconstrução dos acontecimentos e de exercícios de análise das imagens e dos elementos paralinguísticos da comunicação;
- Projetos de vídeo que incluam a escrita de guiões de encenação e de filmagem, a distribuição de papéis, a gravação e a avaliação da performance e do produto final.

Para Cassany et al. (2003) a programação a partir de materiais áudio e audiovisuais deve ter como objetivos didáticos, não apenas o trabalho de conceitos (gramática, história, literatura etc.), mas também o desenvolvimento integrado das diferentes atividades comunicativas em língua (pp. 118-119). Segundo o mesmo autor, podemos distinguir três tipos básicos de exercícios: “intensivos”, exercícios de resposta única ou fechada, focados em aspetos concretos da língua, para o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral; “extensivos”, exercícios de resposta aberta, focados no sentido global, para praticar a compreensão de discursos completos; e “produtivos”, orientados para o desenvolvimento das capacidades produtivas, tanto orais como escritas (p. 122). Partindo desta divisão, o autor apresenta uma lista de exercícios para trabalhar com o áudio, que se podem realizar igualmente com o vídeo, e uma outra lista de exercícios exclusivos para o vídeo (pp. 122-128)²⁴.

O grupo dos exercícios “intensivos” propostos por Cassany et al. (2003) inclui: a identificação do tema central; a seleção de informações concretas (nomes, datas, adjetivos desconhecidos, etc.); a dedução de informações variadas, a partir de fragmentos curtos (tema, características do interlocutor, objetivos comunicativos do interlocutor, etc.); a dedução da situação comunicativa (número de interlocutores, vestuário, lugar em que se encontram), a partir da audição; a antecipação do discurso, a partir de fragmentos curtos; a repetição de estruturas linguísticas complexas; a antecipação de léxico que pode surgir no texto, a partir do tema (exercício de preparação para a audição); a dedução da situação comunicativa (quem são os interlocutores, como são, onde se encontram, de que falam), a partir de um fotograma do vídeo; a dedução dos pensamentos e sentimentos de uma personagem, a partir de um breve monólogo ou diálogo.

²⁴ Das atividades que enumeraremos de seguida, destacámos apenas as que se realizam a partir da receção. Para uma descrição mais detalhada das atividades, consultar diretamente a fonte citada.

No grupo dos exercícios “extensivos”, distinguem-se: a reconstrução de um texto escrito com o preenchimento de espaços em branco; a transcrição de um fragmento oral monologado ou dialogado, para constatação das diferenças entre a oralidade e a escrita; a análise valorativa de amostras de exposições públicas formais; a comparação e análise de diferentes dialetos e maneiras de falar, para reflexão sobre os preconceitos existentes sobre os usos da língua; a identificação de traços gramaticais que marcam a formalidade ou coloquialidade de um texto oral; a antecipação de informação prestada no vídeo, através da mobilização de conhecimentos prévios sobre o tema (exercício de preparação para a audição); a elaboração de um esquema ou a redação de um resumo do vídeo; a reconstrução, em pares, do filme na íntegra, sendo que um aluno teve acesso apenas à componente visual e o outro à auditiva; a análise e valoração do comportamento comunicativos dos interlocutores.

Finalmente, enquanto exercícios “produtivos”, Cassany et al. (2003) enumeram: a gravação áudio ou audiovisual de um programa (noticiário, reportagem, entrevista, narração, etc.), após o estudo das características do gênero textual selecionado e da elaboração de um guião, seguida, por último, de um momento de avaliação; a gravação de diferentes tipos de textos, como trabalho de casa (leitura em voz alta, felicitações de Natal ou de aniversário, explicação de anedotas ou contos, etc.); a gravação de conversações ou entrevistas na rua, para a realização do resumo informativo, da transcrição, da análise dos modos de falar, etc.; a gravação de discursos espontâneos dos alunos, para serem trabalhados em sessões posteriores; a expressão oral ou escrita a partir da audição de uma música, como o relato dos sentimentos sugeridos pela música, a descrição do seu cantor imaginário, a elaboração de uma letra, etc.; a identificação e descrição de ruídos e produção de uma história a partir deles; a produção escrita de um texto livre a partir da projeção sem o som.

Cassany et al. (2003) ressaltam a necessidade de se ponderar o grau de dificuldade inerente ao documento escolhido e de se adaptar as atividades propostas às capacidades dos alunos (p. 128).

Para Amenós Pons (1999), que se refere, especificamente, à prática da recepção cinematográfica, é fundamental, na planificação didática, o desenho de atividades de compreensão da obra que facilitem aos alunos o acesso ao sentido da mensagem, assim como uma sequenciação coerente dos passos e etapas de trabalho, nomeadamente, o que se vai fazer antes, durante e depois da visualização do filme (p. 780). Neste sentido, em função do tipo de dificuldades que possam surgir, o autor dá exemplos de algumas

atividades estratégicas que pretendem favorecer o processo de compreensão e implicar os alunos ativamente (pp. 780-782). Enumeramos, em seguida, as atividades propostas por Amenós Pons (1999), para cada tipo de necessidade ou dificuldade que um documento pode gerar:

- Dificuldades com a história, o enredo ou as personagens, decorrentes da falta de referenciais históricos, sociais ou culturais: introduzir, previamente, materiais complementares (artigos, relatos, outros recursos audiovisuais, etc.) e trabalhá-los, através de exercícios de leitura, comentário, investigação, exposição oral e/ou escrita, etc. (p. 780).
- Dificuldades com o enredo, sobretudo quando se trabalha com sequências isoladas: realizar exercícios de dedução e formulação de hipóteses acerca dos acontecimentos que precedem a sequência visualizada e/ou exercícios de antecipação dos acontecimentos posteriores (p. 780).
- Problemas de compreensão das mensagens verbais, relacionados com a dicção, a velocidade da fala e a sobreposição dos discursos: efetuar exercícios de seleção de informação, em que se assinalem as ideias ou frases que surgem na conversação, exercícios de correspondência entre as personagens e os pontos de vista apresentados e exercícios linguísticos de caráter morfossintático e semântico, a partir da transcrição dos diálogos (p. 781).
- Problemas de compreensão das mensagens verbais, relacionados com o tipo de linguagem (léxico informal e coloquial, léxico especializado, etc.): introduzir, previamente, as estruturas linguísticas necessárias e direcionar a atenção dos alunos para os elementos visuais que possam contextualizar a mensagem (pp. 781-782).
- Dificuldades relacionadas com a sobrecarga dos elementos que compõe o audiovisual (palavra, som e imagem): realizar um questionário que oriente a atenção dos alunos para os aspetos relevantes (p. 782).
- Dificuldades resultantes de uma relação de contradição entre as imagens e as palavras: planificar exercícios de análise do som e da imagem de forma dissociada, para comparação das informações dadas por cada canal, que terminem com a visualização do documento completo (com todos os seus elementos) (p. 782).

No que respeita à sequenciação de atividades de exploração de um audiovisual, Kerridge (1982) sugere o seguinte conjunto de procedimentos que, na sua experiência, provou ser um modelo bem-sucedido e aplicável à maioria dos tipos de vídeos autênticos:

1. Introduce video subject matter (some groups may wish to know what linguistic benefits they can be expected to derive from it).
2. First play, with sound (ask group to note key words and after the viewing get one of them to write key words on the board).
3. Help students to reconstruct the story-line of the sequence from the key words/phrases.
4. Second play, followed by general comprehension questions.
5. Third play, preceded by discrete comprehension questions, 'missing word' sentences, or similar to be filled in during or after play.
6. Further plays, if necessary.
7. Ancillary activities (e. g. role-play, written exercises, etc.)
8. Feedback (i. e. discussion on the interest of the material and usefulness of the activities). (p. 113)

Segundo o autor, o modelo apresentado é flexível e passível de ser adaptado em função do nível de proficiência do grupo de alunos (podendo, por exemplo, abdicar-se das etapas 3 e 4, com turmas mais avançadas) e da natureza do documento (se a ação for muito óbvia, pode projetar-se o vídeo sem som, pedindo-se aos alunos o mesmo tipo de atividades) (p. 113)²⁵.

Apoiado na premissa de que “Video is a dense medium. It is packed with opportunities for generating language” (Tomalin, 1986, p. 14), Tomalin (1986) dá preferência ao estudo intensivo do vídeo (um segmento curto), através de atividades que permitam aos alunos conhecer detalhadamente a história e a língua utilizada (p. 15). Para tal, o autor propõe uma sequência básica de três etapas, para exploração do vídeo, na aula de LE:

²⁵ No capítulo referenciado, Kerridge apresenta três exemplos de sequências didáticas, com base no modelo proposto (1982, pp. 114-121).

Video: a basic lesson plan

STAGE 1. Comprehension

1. Set up the situation, preteach (if absolutely necessary) minimum language.
2. Set an active viewing task.
3. FIRST VIDEO PLAY Right through without stopping; once or twice.
4. Elicit answers to the active viewing task.

STAGE 2. Language study

1. SECOND VIDEO PLAY. Stop at selected points, using the pause button.
2. Consolidate language taught through the video.
3. Language exercises and drills from textbook.
4. THIRD VIDEO PLAY. Use this for *observation of behaviour* exercises and for cultural background.

STAGE 3. Extension and transfer

1. Transfer exercises using roleplay, acting out, etc.
2. Extension into further reading and writing. (p. 29)²⁶

Nesta planificação, cada etapa tem determinados objetivos: com a primeira etapa pretende-se que o aluno se familiarize com os acontecimentos e o sentido geral do vídeo; com a segunda, que o aluno estude e pratique intensivamente a linguagem selecionada, consolidando a compreensão do texto, que observe o comportamento dos interlocutores e realize uma comparação intercultural; com a terceira, que o aluno reutilize os conteúdos aprendidos na realização de atividades de produção (1986, p. 30 e 48). A partir deste plano, o professor deve desenhar um conjunto de atividades ou tarefas (“*active viewing tasks, sequencing tasks, observation of behaviour tasks, and roleplay and extension tasks*”, p. 30) que permita alcançar os objetivos descritos (1986, p. 30).

Tomalin (1986) refere, ainda, que a necessidade (e, eventualmente, a dimensão) de uma atividade de “preteach”, que forneça aos alunos, antes da primeira visualização do vídeo, o léxico e as estruturas linguísticas mínimas para a sua compreensão (etapa 1),

²⁶ Tomalin (1986) demonstra a aplicação do plano proposto para exploração do vídeo, a partir de uma unidade temática de um curso da BBC chamado *Speak Easy*, com expressão unicamente por mímica (pp. 30-45). Apesar de o autor, a título exemplificativo, recorrer a um vídeo produzido para fins didáticos, concebe, igualmente, o uso do vídeo autêntico no contexto do ensino de LE (“If the broadcast TV programme is made available on a videocassette, and if the video recorder is under the direct control of the teacher, then the TV programme immediately becomes a high effective teaching medium.”, p. 4).

depende do nível de proficiência do grupo e relembra que a compreensão é, desde logo, favorecida pela componente visual do recurso (pp. 28-29). Segundo o mesmo autor, “The key for the teacher is to prepare appropriate graded comprehension tasks which will make it easier for the student to understand the video” (1986, p. 29).

O plano apresentado por Tomalin (1986) pretende, de acordo com o autor, dar linhas de orientação para o professor inexperiente na utilização intensiva do vídeo na aula de LE, podendo, posteriormente e com a experiência, ser modificado e adaptado (p. 28).

Por sua vez, Stoller (1992) considera que “To take the greatest advantage of videos in a thematic unit, teachers should integrate previewing, viewing, and postviewing activities into their lessons” (p. 27), sendo que o tipo e duração das atividades dependerá do vídeo selecionado, das necessidades e faixa etária dos alunos e dos objetivos de aprendizagem (p. 27). Cada uma das três fases de exploração do vídeo cumpre objetivos distintos e, para cada uma delas, a autora sugere um conjunto de atividades²⁷. As atividades de pré-visualização (*previewing activities*) têm como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos, preparando-os para a projeção do audiovisual, e podem consistir na discussão de um problema destacado do vídeo, para tentar resolvê-lo, na antecipação do conteúdo do vídeo, a partir do título, ou num *brainstorming* relacionado com alguma das temáticas do vídeo, etc. (1992). As atividades de visualização (*viewing activities*) têm a função de garantir a compreensão do documento, podendo começar por uma primeira visualização que promova a compreensão do sentido global, seguida de atividades de recolha de informação específica, de visualizações com interrupções, para realização de exercícios de predição e/ou clarificação de determinados aspetos, podendo terminar com uma última visualização, para consolidação do sentido do vídeo (pp. 30-31). Por último, as atividades de pós-visualização (*postviewing activities*) devem estimular o uso dos novos conhecimentos adquiridos, a integração de informações obtidas noutras unidades temáticas que se relacionem com o vídeo e a expressão escrita e oral. Para esta fase, a autora sugere, entre outras, as atividades de resumo escrito do conteúdo do vídeo, de redação de um final alternativo, de simulação, de comparação entre culturas, de debate sobre uma questão levantada no vídeo (pp. 32-34).

²⁷ Para uma descrição mais detalhada das atividades, consultar diretamente a fonte citada.

Apesar das diferenças que se podem encontrar entre as propostas para exploração de materiais audiovisuais apresentadas neste subponto, todos os autores concordam na necessidade de se adotar um modelo de sequenciação de atividades progressivo e adequado ao contexto de intervenção.

1.4. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)

O ELBT é uma abordagem de ensino-aprendizagem de LE baseada no uso de tarefas como unidade central da planificação (Richards & Rodgers, 2001, p. 223). Segundo Richards e Rodgers (2001), o ELBT é apresentado por alguns dos seus defensores como um desenvolvimento lógico do Ensino Comunicativo de Língua, uma vez que se baseia em alguns dos princípios teóricos do movimento comunicativo dos anos 80, como, por exemplo:

- “Activities that involve real communication are essencial for language learning;
- Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning;
- Language that is meaningful to the learner supports the learning process” (p. 223).

O ELBT foi formulado, sobretudo, a partir dos contributos da pesquisa em aquisição de língua segunda/língua estrangeira (*second language acquisition*), que revelaram que o trabalho com tarefas fornece melhores condições para a ativação dos processos de aprendizagem, do que a realização de atividades gramaticais, meramente focadas na forma (Richards & Rodgers, 2001, p. 223). Neste sentido, acredita-se que a aprendizagem de uma língua “depend in immersing students not merely in ‘comprehensible input’ but in tasks that require them to negotiate meaning and engage in naturalistic and meaningful communication” (Richards & Rodgers, 2001, pp. 223-224). De acordo com Richards e Rodgers (2001), os fundamentos da teoria da aprendizagem que desempenham um papel central no ELBT podem sintetizar-se nos seguintes tópicos: as tarefas fornecem o *input* e *output* necessário para a aquisição da língua; a realização de tarefas favorece a motivação dos alunos; a dificuldade das tarefas pode ser negociada e ajustada a objetivos pedagógicos específicos (pp. 228-229)²⁸.

²⁸ Cada um destes tópicos é desenvolvido pelos autores, no texto consultado.

Para Nunan (2004), o ELBT representa uma materialização dos fundamentos sobre a linguagem da abordagem do Ensino Comunicativo da Língua, ao nível do desenho do programa e das metodologias de ensino (p. 10). Numa perspetiva pedagógica, este autor considera que o ELBT veio consolidar os seguintes princípios e práticas:

- A needs-based approach to content selection.
- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.
- An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- The linking of classroom language learning with language use outside the classroom. (p. 1)

São vários os autores que têm vindo a propor uma definição de *tarefa*, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, entre os quais, citaremos alguns, a título de exemplo.

Para Long (1985), uma tarefa consiste em:

“a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, making a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.” (p. 89)

O mesmo autor faz a distinção entre tarefas-alvo (*target tasks*), necessárias para que um indivíduo atue adequadamente num determinado domínio, seja ocupacional, profissional ou académico, e tarefas pedagógicas (*pedagogical tasks*), que consistem nas atividades realizadas inicial e gradualmente, até que os alunos sejam capazes de

enfrentar a versão completa da tarefa-alvo (pp. 91-92). Para Long (1985), as tarefas pedagógicas são determinadas em função das necessidades exigidas por uma determinada tarefa-alvo e formam a base do trabalho realizado em sala de aula (pp. 93-94).

Para Nunan (1989), as tarefas de sala de aula podem-se justificar em termos de semelhança com o “mundo real”²⁹ ou em termos pedagógicos. O primeiro caso refere-se às tarefas que exigem que os alunos se aproximem, na aula, dos comportamentos exigidos no mundo exterior. O segundo, às tarefas que exigem que os alunos façam ações pouco prováveis de fazerem fora da sala de aula. Enquanto as tarefas do mundo real (*real-world tasks*) procedem de uma análise de necessidades, as tarefas pedagógicas (*pedagogical tasks*) são selecionadas em função de alguma teoria ou modelo de aquisição de segunda língua (p. 40). Para Nunan (1989), ainda que as tarefas pedagógicas possam parecer artificiais, permitem estimular os processos internos de aquisição da língua segunda/língua estrangeira e proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias para a comunicação na língua-alvo e para a concretização de tarefas no mundo real (Nunan, 1989, pp. 40-45). Apesar da sua proposta de distinção entre estes tipos de tarefas, o autor alerta para a necessidade de considerar até que ponto as tarefas em sala de aula podem ser vistas como representativas do mundo real, uma vez que existem tarefas autênticas que são de ocorrência improvável, pelo que a sua realização na sala de aula é pouco significativa, e porque existem tarefas pedagógicas intelectualmente válidas, focadas no significado, que colocam a linguagem em uso e com as quais é possível recriar contextos da vida real. Para além disto, o mais comum é que as tarefas do mundo real sejam adaptadas de alguma forma, quando são introduzidas na sala de aula, de modo a torná-las apropriadas ao contexto pedagógico (Nunan, 1989, pp. 41-45).

Posteriormente, na obra *Task-based language teaching* (2004), Nunan reformula a distinção antes feita, sendo que as tarefas do mundo real ou tarefas-alvo (*real-world or target tasks*) passam a referir-se exclusivamente aos usos da linguagem no mundo fora da sala de aula e as tarefas pedagógicas (*pedagogical tasks*), àquelas que ocorrem na sala de aula (p. 1). Neste sentido, “In order to create learning opportunities in the classroom, we must transform these real-world tasks into pedagogical tasks.” (Nunan, 2004, p. 19). A tarefa pedagógica é, então, projetada para dar aos alunos a oportunidade

²⁹ “The term ‘real-world’ is used here as a form of shorthand. It is not suggested that the classroom is not ‘real’” (Nunan, 1989, p. 40).

de ensaiar, na segurança da sala de aula, o que vão necessitar fora desta (Nunan, 2004, p. 20). Com base nestas considerações, Nunan (2004) define tarefa pedagógica como:

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (p. 4)³⁰

Zanón (1990), após a análise de definições de tarefa propostas por diferentes autores, entende que uma definição de tarefa de comunicação, desde a abordagem do ELBT, pode conciliar as seguintes características: “1. representativa de procesos de comunicación de la vida real; 2. identificable como unidad de actividad en el aula; 3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y 4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”. A tarefa pode, ainda, dar ênfase à manipulação de informação (o significado) ou de conteúdos linguísticos (a forma), que, segundo Zanón (1990), determina a distinção, feita por alguns autores (como Long, 1985 e Estaire & Zanón, 1990), entre tarefas de comunicação/-alvo e tarefas possibilitadoras/pedagógicas. Estaire e Zanón (1990) adotam esta definição de tarefa e distinguem tarefas de comunicação (*tareas de comunicación*), tarefas que representam o ponto máximo de comunicação (tarefas de expressão oral e/ou escrita), de tarefas possibilitadoras (*tareas posibilitadoras*), atividades direcionadas para o desenvolvimento das competências e dos conteúdos necessários (temáticos e/ou linguísticos) para a realização das tarefas de comunicação. Assim, “tarefas de comunicação” e “tarefas possibilitadores” constituem os dois extremos de um *continuum* de tarefas, ao longo do qual se podem identificar numerosos tipos mistos de tarefas (p. 63).

³⁰ Atualização a partir da definição apresentada na obra *Designing tasks for the communicative classroom* (1989), que transcrevemos de seguida:

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (p. 10)

Ellis (2003), por sua vez, define tarefa pedagógica da seguinte forma:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes. (p. 13)

Embora as diferentes definições de tarefa, formuladas no âmbito do ELBT, apresentem variações, podemos dizer que existe uma concordância em relação à necessidade de uma tarefa envolver um uso da linguagem que seja representativo do mundo exterior à sala de aula.

1.4.1. Modelos de planificação que adotam o ELBT

Existe uma grande variedade de propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de LE que adotam uma abordagem por tarefas e, conseqüentemente, diferentes tipos de classificações.

Zanón (1990), em função do destaque dado às tarefas na planificação de um curso de língua, situa as diferentes propostas metodológicas ao longo de um *continuum*, em que num dos extremos se recorre às tarefas como complemento a uma programação nocional-funcional ou estrutural e, no outro, se rejeita a organização por conteúdos e se utiliza as tarefas como unidades de organização curricular. Enquanto propostas intermédias, o autor destaca os trabalhos de Nunan (1989) e Estaire e Zanón (1990), por compatibilizarem o desenvolvimento de um programa baseado em tarefas com os conteúdos institucionais já existentes.

Bygate (2015), por sua vez, entende que existem três principais abordagens na adoção do ELBT:

- O ensino apoiado por tarefas (*task-supported teaching*), que utiliza as tarefas para complementar ou apoiar programas tradicionais ou existentes, fornecendo

uma oportunidade para o uso adicional da linguagem comunicativa. Nesta abordagem, as tarefas não constituem uma unidade definidora do programa e são usadas como atividades autónomas, sem relação com os demais procedimentos pedagógicos (p. 7).

- O ensino referenciado em tarefas (*task-referenced teaching*), que utiliza as tarefas para avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada unidade de trabalho. Esta abordagem não determina o modo como são organizadas as aulas, mas supõe-se que o fato de os estudantes serem avaliados com tarefas, motive os professores a recorrer a tarefas semelhantes, no seu ensino (p. 7).
- O ensino baseado em tarefas (*task based teaching*), em que o programa e os procedimentos pedagógicos são concebidos, fundamentalmente, em torno de tarefas (p. 7).

Bygate (2015) considera que, face à complexidade que pressupõe a alteração, de programas inteiros e de uma só vez, o ensino apoiado por tarefas, na medida em que proporciona situações comunicativas na aula, apresenta-se, provavelmente, como a abordagem mais adequada para uma introdução faseada do ELBT na prática pedagógica (p. 8).

Entre os diversos modelos de planificação de unidades didáticas que adotam um ELBT, apresentaremos, sucintamente, os de Estaire e Zanón (1990) e de Nunan (2004³¹), por constituírem modelos *intermédios* (seguindo a terminologia de Zanón, 1990) ou *apoiados em tarefas* (seguindo a terminologia de Bygate, 2015), que permitem alguma flexibilidade, no momento de serem aplicados a diferentes contextos de ensino. Apesar das semelhanças que iremos encontrar entre estes dois modelos de desenho da prática letiva, poderemos verificar que o primeiro está orientado, principalmente, para o processo de planificação (ainda que sem perder de vista a tarefa de comunicação final) e o segundo, para a capacitação dos alunos, para a realização da tarefa pedagógica alvo.

A apresentação que aqui faremos não descarta a necessidade de uma consulta atenta das fontes referenciadas, para uma descrição mais detalhada dos modelos e uma análise dos exemplos de aplicação.

³¹ Edição atualizada da obra *Designing tasks for the communicative classroom* (1989).

a) Estaire & Zanón (1990)

O quadro de desenho de unidades didáticas para o ensino de LE elaborado por Estaire e Zanón (1990), tem em conta, na sequenciação e articulação das diferentes tarefas (de comunicação e possibilitadoras), o carácter cognitivo do processo de aquisição de língua segunda/língua estrangeira, que sugere o desenvolvimento do trabalho na aula em quatro fases consecutivas: *fase de elaboração cognitiva (elaboración cognitiva), caracterizada por uma exposição intensiva a amostras de língua; fase associativa (asociativa), de prática controlada dos conteúdos anteriormente expostos; fase de autonomia (autonomía), que coincide com a realização da tarefa de comunicação final; e fase de reelaboração (reelaboración), que pressupõe o reaparecimento dos conteúdos, para reciclagem do processo anterior e criação de novas redes de significados (p. 64).*

O quadro proposto pelos autores é constituído por seis etapas, sendo que cada uma delas obriga a uma tomada de decisões que pode ser efetuada unicamente pelo professor ou em conjunto com os alunos, no caso em que se opte por um programa partilhado (p. 66). As seis etapas da planificação são:

1. Seleção do tema ou área de interesse;
2. Especificação dos objetivos comunicativos;
3. Definição da(s) tarefa(s) final(is), que demonstre(m) a consecução dos objetivos;
4. Especificação dos conteúdos temáticos e linguísticos, necessários para a realização da(s) tarefa(s) final(is);
5. Sequenciação dos passos a seguir, através de tarefas possibilitadores e tarefas de comunicação, organizadas por unidades letivas;
6. Avaliação contínua de cada etapa (pp. 66 e 71-80).

Os resultados da aplicação deste quadro serão influenciados por variáveis como o nível de proficiência dos aprendentes, os materiais usados, os papéis adotados pelo professor e pelos aprendentes e a modalidade de trabalho escolhida.

b) Nunan (2004)

Por sua vez, Nunan (2004), para desenvolver unidades de trabalho com uma sequência de exercícios e atividades interligados, que preparem os alunos para a realização da tarefa pedagógica final, propõe um procedimento de seis etapas:

1. Realização de um esquema de exercícios que permita introduzir o tema e o contexto da tarefa, assim como o vocabulário e expressões necessárias à concretização da mesma (pp. 31 e 34).
2. Prática controlada do vocabulário, das estruturas e das funções da língua-alvo; pode envolver qualquer uma das diferentes atividades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar) (pp. 31-32 e 34).
3. Prática de escuta intensiva de documentos autênticos (pp. 32 e 34).
4. Realização de exercícios com foco nos elementos linguísticos (gramática, léxico, pronúncia, ...); pode ter como ponto de partida o documento autêntico apresentado na etapa 3 (pp. 32-34).
5. Prática livre e improvisada da linguagem (pp. 32-33 e 34).
6. Realização da tarefa pedagógica (pp. 33 e 35).

De acordo com o autor, a sequência antes descrita deve estar subordinada à observação de sete princípios, a saber:

- O professor deve fornecer, previamente, as estruturas necessárias à realização da tarefa;
- As tarefas devem apresentar uma estrutura de dependência entre si, sendo que cada nova tarefa deve relacionar-se com a anterior e ter um nível de exigência superior;
- Os conteúdos já estudados devem ser reciclados ou reintroduzidos no ensino;
- A aula deve dar prioridade à prática de atividades de comunicação na língua-alvo, que garantam uma participação ativa por parte dos alunos;
- O ensino deve integrar os aspetos formais e funcionais da linguagem;
- Os alunos devem ser incentivados a passar do uso reprodutivo da linguagem ao uso criativo;
- Deve ser dada a oportunidade aos alunos para refletirem sobre as suas aprendizagens e o seu desempenho (pp. 35-38).

Ao nível das unidades letivas, as tarefas devem estar encadeadas e interligadas e os diferentes conteúdos gramaticais e funcionais devem reaparecer em diferentes contextos de uso, de modo a serem reestruturados e consolidados.

1.4.2. QECR (Conselho da Europa, 2001)

Procurando assumir uma posição pluralista e não dogmática, o QECR (Conselho da Europa, 2001) não defende nenhuma abordagem em específico para o ensino de línguas (p. 41). No entanto, admite que, de um modo muito geral, adota uma abordagem orientada pela ação, pois “considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (p. 29). Neste sentido, o QECR (Conselho da Europa, 2001) considera que:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (p. 29)

Neste sentido, na medida em que diferentes dimensões³² se encontram interrelacionadas no uso e aprendizagem da língua, todas elas devem ser consideradas no ensino-aprendizagem da língua, com maior ou menor foco, dependendo dos objetivos do programa (Conselho da Europa, 2001, pp. 30-31).

De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), uma tarefa consiste em “qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo” (p. 30) e constitui “uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional” (p. 217). A

³² O QECR destaca as seguintes dimensões: competências gerais, competências comunicativas em língua, contexto, actividades linguísticas, processos linguísticos, texto, domínio, estratégias e tarefas.

sua natureza pode ser variada, envolvendo uma maior ou menor quantidade de atividades linguísticas, cuja mensagem pode apresentar diferentes níveis de complexidade (p. 217)

O documento de referência menciona dois tipos de tarefas comunicativas: *tarefas-alvo, de repetição, ou próximas da vida real*, escolhidas “em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula” (p. 217); e tarefas ou atividades de natureza especificamente *pedagógica*, que se baseiam “na natureza social e interactiva e no carácter imediato da situação da sala de aula” (p. 217) e visam “desenvolver a competência comunicativa” (p. 218). Acrescenta, ainda, que:

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). (p. 218)

Atendendo à importância das tarefas nos processos comunicativos, o QECR (Conselho da Europa, 2001) dedica um capítulo a analisar o seu papel no ensino das línguas (capítulo 7, pp. 217-230), onde, para além de apresentar uma descrição das tarefas, de que citámos algumas passagens (pp. 217-218), analisa os diferentes elementos que influenciam a execução das tarefas na sala de aula (pp. 218-220) e aborda algumas questões relacionadas com a previsão do grau de dificuldade das tarefas (pp. 220-230).

Capítulo 2. Contexto e plano da intervenção

Neste capítulo, propomo-nos, primeiramente, a caracterizar o contexto de intervenção e, posteriormente, a apresentar o plano geral da intervenção, nos seus diferentes componentes – os objetivos da investigação e a metodologia adotada, o diagnóstico das expectativas do público-alvo, relativamente ao uso de curtas-metragens no ensino de PLE, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na planificação das unidades didáticas a lecionar e as estratégias e instrumentos de obtenção de dados –, justificando a sua relevância à luz do contexto de intervenção e dos princípios teóricos e metodológicos que expusemos na primeira parte deste relatório.

2.1. Contexto da intervenção e perfil do público-alvo

Como mencionámos na introdução, o nosso estágio pedagógico foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e inserido no Curso Anual de Português para Estrangeiros³³ de 2016-2017, em duas turmas de nível A2, uma em cada semestre, cuja docência era da responsabilidade da Professora Doutora Ângela Carvalho.

O projeto de investigação, propriamente dito, foi implementado junto da turma do 2º semestre, em doze horas letivas, distribuídas em duas regências. A primeira regência teve lugar nos dias 18 e 21 de abril, entre as 10h30 e as 13h, (um total de cinco horas letivas) e a segunda nos dias 26 e 30 de maio, entre as 10h30 e as 13h, e no dia 6 de junho, entre as 10h30 e as 12h30 (um total de sete horas letivas).

Para traçarmos o perfil do público-alvo, recorreremos aos dados obtidos através de um questionário de caracterização do aluno, aplicado pela professora regente, no início do semestre, que apresentamos seguidamente.

³³ O Curso Anual de Português para Estrangeiros está dividido em dois semestres independentes, com duração de sessenta horas cada e com a frequência de duas aulas de duas horas por semana. O curso abrange doze níveis de proficiência, estabelecidos de acordo com a descrição do QECR (Conselho da Europa, 2001). A planificação das aulas e a construção dos materiais usados em cada curso são pensados pelos professores, em função das características da turma.

A turma com que trabalhámos era composta por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos (com uma média de idades de 33 anos) e com as seguintes nacionalidades: alemã (1), bielorrussa (2), boliviana (1), checa (1), colombiana (1), norte-americana (1), finlandesa (1), francesa (1), indiana (2), polaca (1), russa (1), timorense (3) e turquemenistanesa (1).

Como se pode pressupor, a turma apresentava um perfil linguístico bastante heterogéneo, sendo que, para além da presença de diversas línguas maternas, todos os alunos tinham conhecimentos em, pelo menos, uma segunda língua, predominando o inglês, seguido do alemão e do indonésio.

A maioria dos alunos frequentava ou tinha frequentado o ensino superior, sendo que o nível de escolaridade mais baixo presente correspondia ao ensino secundário e o mais elevado ao grau de mestrado.

As principais dificuldades na língua portuguesa assinaladas pelos alunos (gráfico 1), por ordem decrescente de aparecimento e enumerando somente as que surgiram com mais incidência, são ao nível da oralidade, da pronúncia, da gramática e do vocabulário.

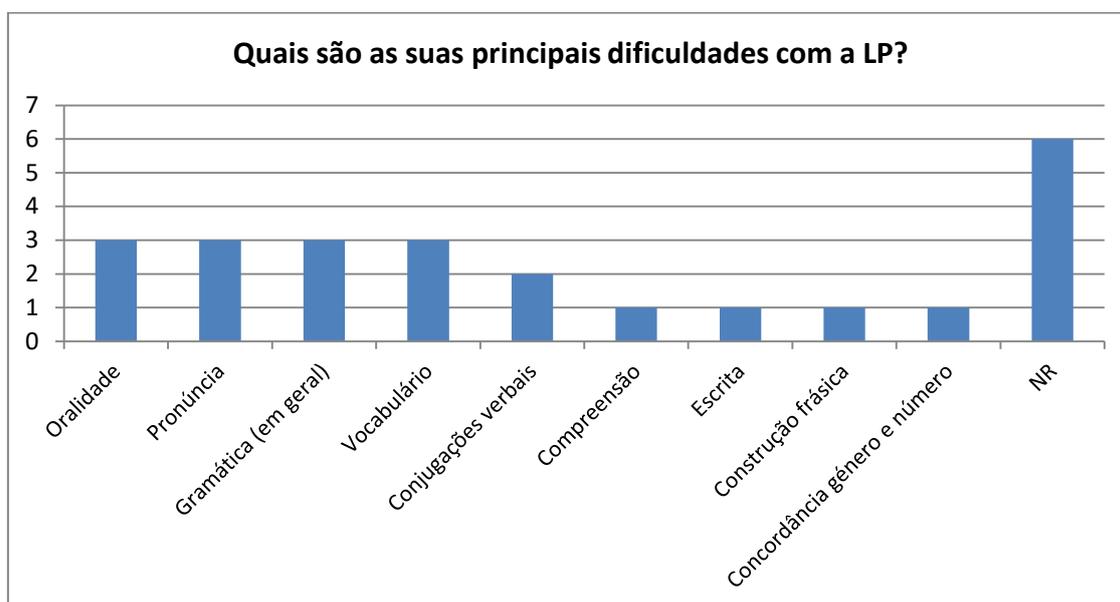


Gráfico 1. Principais dificuldades com a língua portuguesa apontadas pelos alunos

As expectativas dos alunos em relação ao curso (gráfico 2) passavam, sobretudo, por melhorar a oralidade, mas também por desenvolver competências de escrita, estudar as conjugações verbais, aprender vocabulário e adquirir conhecimentos de história³⁴.

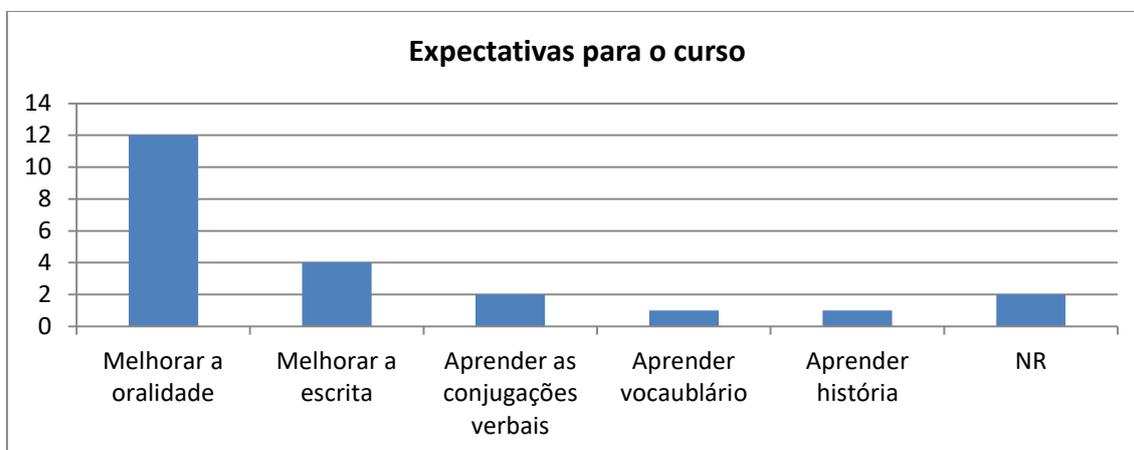


Gráfico 2. Expectativas dos alunos para o curso de PLE

A maioria dos estudantes encontrava-se a residir em Portugal, por um período de tempo indeterminado, por razões familiares e/ou profissionais, e os demais por tempo determinado, por razões académicas. Consequentemente, os motivos apresentados para continuarem a desenvolver as suas competências em língua portuguesa eram de carácter familiar, social, profissional e académico.

2.2. Objetivo e metodologia da investigação

O projeto da investigação que aqui descrevemos teve como objetivo averiguar a pertinência do uso didático de curtas-metragens na aula PLE, partindo da seguinte questão: Como é que o recurso a curtas-metragens, na aula de PLE, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem?.

Com base em proposições teóricas decorrentes da revisão da literatura relacionada com o tema em estudo, apresentada no primeiro capítulo deste relatório, e de modo a guiar e a focar o processo de investigação e análise, formulámos cinco questões orientadoras, a que procurámos responder individualmente:

³⁴ O aluno não especifica se se refere a conhecimentos de história de Portugal ou dos países da CPLP em geral.

1. A utilização de curtas-metragens permite abordar conteúdos variados (fonético-fonológicos, funcionais e comunicativos, culturais, gramaticais, léxico-semânticos)?
2. A utilização de curtas-metragens permite praticar e desenvolver, de forma integrada, atividades comunicativas de diferente natureza (produção, recepção, interação, mediação, comunicação não-verbal)?
3. A utilização de curtas-metragens permite desenhar atividades que promovam o desenvolvimento e/ou a aquisição de competências comunicativas na língua-alvo, bem como das demais competências individuais geralmente mobilizadas na situação comunicativa?
4. A utilização de curtas-metragens permite desenhar atividades interessantes e motivadoras?
5. É possível planificar uma unidade didática coerentemente estruturada, tendo em vista a realização de uma tarefa final, usando curtas-metragens como material central?

Para alcançar o objetivo estabelecido, desenvolvemos um estudo de caso único, junto da turma de nível de proficiência A2, cujo perfil caracterizámos no subcapítulo anterior, no ambiente da realização do estágio pedagógico.

Atendendo ao contexto de intervenção e às características do nosso projeto, o estudo de caso apresentou-se-nos como a metodologia de investigação mais adequada, uma vez que detém um considerável potencial, quando se pretende efetuar investigação baseada na ação (Nunan, 1992, p. 74), e constitui, segundo Yin (2001 [1994], 2014), a estratégia de investigação mais vantajosa, em situações em que se colocam questões do tipo “como” e “porquê”, sobre fenómenos contemporâneos, inseridos em algum ambiente natural, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Do ponto de vista da natureza da metodologia de estudo de caso, adotaremos a abordagem de Yin (2001 [1994], 2014), que compreende o estudo de caso como uma estratégia abrangente, que pode basear-se em fontes de evidência tanto qualitativas, como quantitativas.

A escolha de um caso único, e deste caso em específico, foi, antes de mais, determinada pelas circunstâncias do estágio pedagógico, que previa a observação de sessões de prática letiva e a lecionação de um conjunto de seis unidades letivas (de duas

horas cada uma), passíveis de ser distribuídas ao longo do ano letivo (primeiro e/ou segundo semestres). Assim, optámos por dedicar o primeiro semestre a observar o contexto de intervenção (perfil característico dos alunos do Curso Anual de PLE, programa de conteúdos para o nível A2, etc.), a definir os objetivos de investigação, a desenvolver a teoria sobre o tema que pretendíamos estudar e a projetar o plano de intervenção, remetendo a lecionação e, conseqüentemente, a intervenção e investigação para o segundo semestre. Para além disto, como tínhamos a intenção de testar, num mesmo caso, um mínimo de duas unidades didáticas orientadas para a realização de uma tarefa final, que utilizassem curtas-metragens como material central, não nos pareceu exequível, atendendo ao número limitado de unidades letivas de que dispúnhamos, alargar a intervenção ao primeiro semestre e fazer, assim, um estudo de caso múltiplo. De qualquer modo, tendo em conta o perfil do grupo em observação, consideramos que estamos perante um caso típico e representativo do contexto pedagógico em que atuámos (turmas com alunos de nacionalidades variadas, com graus relativamente elevados de qualificação, com conhecimentos de uma ou mais línguas estrangeiras e a aprender a língua portuguesa em ambiente de imersão).

Procurando efetuar um exame extensivo, daremos atenção, no estudo de caso, a duas subunidades de análise:

1. As unidades didáticas planificadas;
2. A concretização, por parte dos alunos, da tarefa final de cada unidade didática.

Cada uma destas subunidades requererá diferentes estratégias de recolha de dados, ainda que aplicadas de forma integrada, que abordaremos no subcapítulo 2.5. (p. 75).

A abordagem de investigação estudo de casos é, geralmente, criticada, por não oferecer uma base sólida para a produção de generalizações de resultados (Yin (2001 [1994], p. 59). No entanto, segundo Yin (2001 [1994]), esta ideia é sustentada por uma comparação inadequada entre o estudo de casos e a pesquisa efetuada através de levantamento de dados, em que se generaliza uma amostra selecionada a um universo mais amplo (p. 58). Nestas situações, a pesquisa baseia-se em *generalizações estatísticas*, enquanto os estudos de casos se baseiam em *generalizações analíticas* (p. 58), em que o investigador procura “generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente” (p. 58). Ainda de acordo com o mesmo autor, “case studies [...] are

generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes” (2014, “Generalizing from case studies?”, parágrafo 2).

Yin (2001 [1994], 2014) considera que a validade externa de um estudo, ou seja, “o domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas” (2001 [1994], p. 56), depende da efetivação de dois procedimentos durante o estudo. Por um lado, a utilização e o desenvolvimento da teoria que, para além de facilitar o desenho do estudo de caso e a coleta de dados, constitui o principal veículo para a generalização dos resultados do estudo (2001 [1994], pp. 52-54), ajudando a identificar os outros casos em relação aos quais os resultados são generalizáveis (2001 [1994], p. 58). Por outro, o teste à teoria, através da *replicação* dos resultados de um primeiro caso em outros casos, em que a teoria supõe que deverão ocorrer os mesmos resultados, recorrendo, assim, a um maior número de casos para sustentar a mesma teoria (2001 [1994], p. 58-59).

Outros autores admitem a possibilidade de se fazerem generalizações a partir de estudos de caso, dependendo das circunstâncias. Para Patton (1990, citado por Meirinhos & Osório, 2010), que adota o termo *extrapolação*, por o considerar mais adequado para se referir à possibilidade de transferência de conhecimento de um caso a outro caso, as “conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 54).

Stake (1998), por sua vez, considera que o estudo de caso, embora não seja uma estratégia habitualmente escolhida para produzir generalizações, pode, em relação a estas, introduzir modificações válidas (p. 20). Nas palavras do autor:

los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones. (p. 78)

Ainda relativamente à dificuldade de se produzir generalizações a partir dos resultados dos estudos de casos, em defesa desta estratégia de investigação, Bassey (1981) é da opinião de que:

an important criterion for judging the merit of a case-study is the extent to which the details are sufficient and appropriate for a teacher working in a similar situation to relate his decision making to that described in the case-study. The relatability of a case-study is more important than its generalisability. (p. 85)

Atendendo às características do nosso estudo, mais do que formular generalizações, o nosso objetivo consistiu em conhecer o fenómeno em análise em profundidade, alargar os limites do conhecimento existente e proporcionar ferramentas que possam ser de utilidade em contextos de intervenção idênticos e que possam, eventualmente, contribuir para a realização de novas pesquisas. Neste sentido, procurámos descrever detalhadamente o plano de intervenção, na expectativa de que o mesmo possa ser replicado por outros docentes, com ou sem intuito de dar continuidade à investigação.

Nos subcapítulos que se seguem, daremos conta das próximas etapas do plano de intervenção que traçámos, nomeadamente, o diagnóstico de expectativas do público-alvo, a planificação das unidades didáticas e a definição das ferramentas e estratégias de recolha de dados.

2.3. Diagnóstico das expectativas do público-alvo

Com a finalidade de conhecer a opinião dos alunos, relativamente à utilização de curtas-metragens na aula de PLE, num momento prévio à intervenção, solicitámos o preenchimento de um questionário individual (anexo 1, p. 116), presencialmente e em situação de sala de aula. O questionário foi aplicado a quinze alunos.

À pergunta “Gosta de ver curtas-metragens?” (gráfico 3), com a qual pretendíamos aferir o interesse pessoal dos alunos por filmes de curta duração, treze alunos responderam afirmativamente e apenas dois “mais ou menos”.

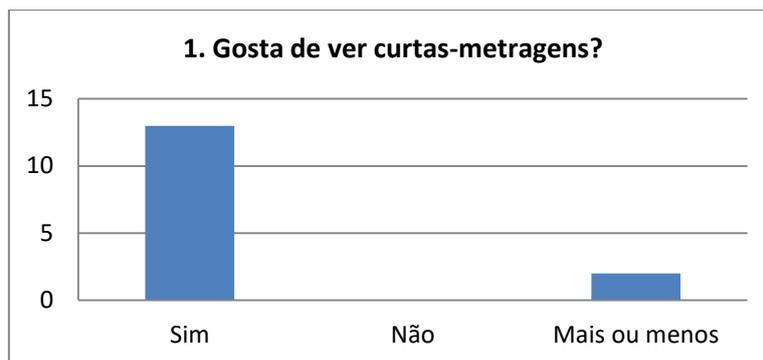


Gráfico 3. Gosta de ver curtas-metragens?

Por sua vez, relativamente à pergunta “Considera que a visualização de curtas-metragens na aula pode ser útil na aprendizagem da PLE?” (gráfico 4), treze alunos consideram que sim e dois não sabem, pelo que podemos pressupor que a maioria dos alunos apresenta uma opinião positiva em relação o uso didático da curta-metragem na aula de PLE.

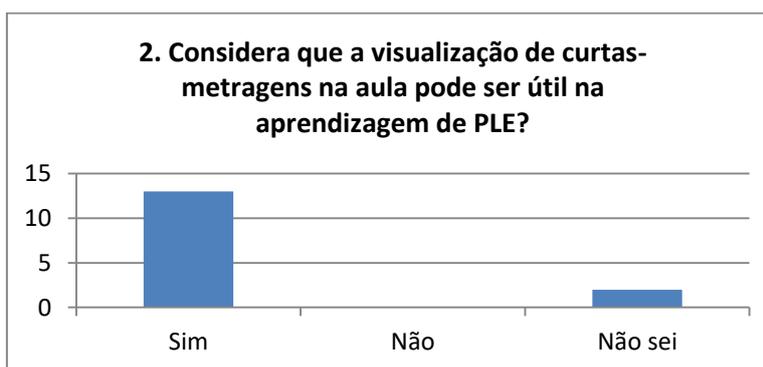


Gráfico 4. Considera que a visualização de curtas-metragens na aula pode ser útil na aprendizagem de PLE?

A terceira questão, dividida em dois subpontos, ainda que dirigida unicamente aos alunos que responderam afirmativamente à anterior, foi respondida por todos os alunos. Destes, a maioria considera que é possível estudar diferentes conteúdos da língua portuguesa a partir da visualização de uma curta-metragem (gráfico 5), tendo sido apontados os conteúdos fonético-fonológicos (11), lexicais (10), gramaticais (8), funcionais e comunicativos (7) e culturais (7).

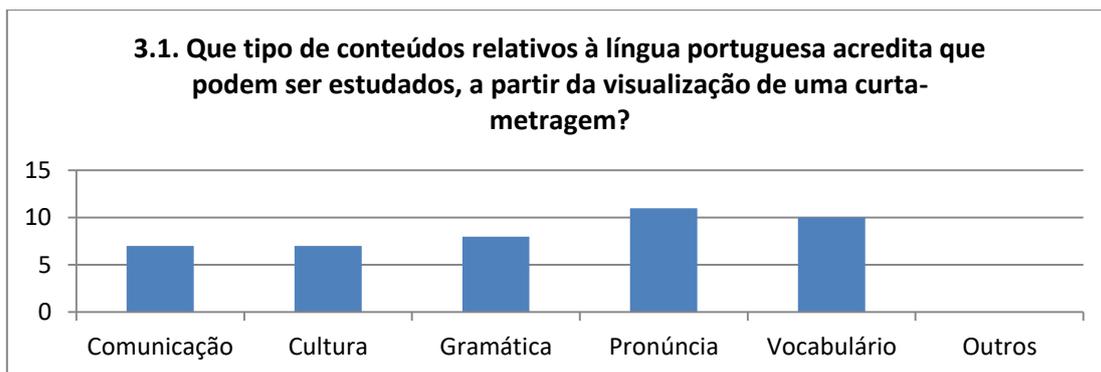


Gráfico 5. Que tipo de conteúdos relativos à língua portuguesa acredita que podem ser estudados a partir da visualização de uma curta-metragem?

Quanto ao tipo de atividades comunicativas passíveis de serem realizadas a partir da visualização de uma curta-metragem (gráfico 6), os alunos indicaram a expressão oral (13), a compreensão auditiva (10), a compreensão da leitura (3) e a expressão escrita (2).

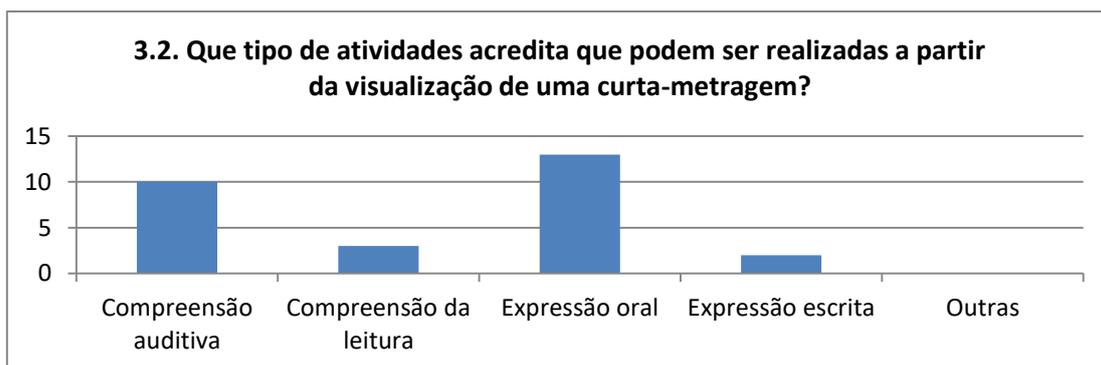


Gráfico 6. Que tipo de atividades acredita que podem ser realizadas a partir da visualização de uma curta-metragem?

À pergunta “Gostava de ver mais curtas-metragens nas aulas de PLE?” (gráfico 7), doze alunos responderam “sim” e três “não”.

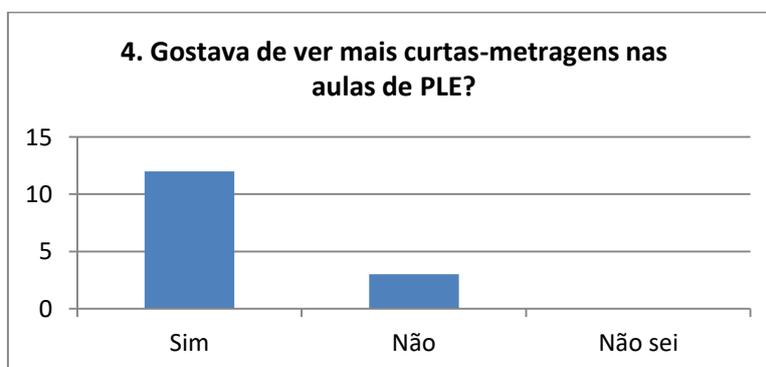


Gráfico 7. Gostava de ver mais curtas-metragens nas aulas de PLE?

Em suma, observando o diagnóstico efetuado, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos considera que a visualização de curtas-metragens, na aula de PLE, pode consistir numa prática de trabalho relevante, que permite estudar diferentes tipos de conteúdos e realizar atividades de língua, tanto de receção, como de produção. Com base nisto, bem como nas respostas à última questão, podemos, ainda, constatar a existência de uma predisposição, da maioria da turma, para a visualização de curtas-metragens em sala de aula. Posto isto, acreditamos que o recurso didático a curtas-metragens pode influenciar positivamente a motivação dos nossos alunos.

2.4. Planificação das unidades didáticas

A intervenção concretizou-se em duas regências, para as quais planificámos duas unidades didáticas temáticas. No desenho destas unidades de trabalho, tivemos em consideração, principalmente, quatro aspetos: o conhecimento teórico, resultante da revisão da literatura, relativo ao tema da investigação e às abordagens e estratégias de ensino a adotar; o objetivo da investigação e as questões orientadoras formuladas para averiguação do mesmo; os objetivos e conteúdos programáticos do curso de língua; e o perfil do público-alvo, atendendo ao nível de proficiência, à diversidade linguística e sociocultural do grupo, às principais dificuldades e expectativas apontadas pelos alunos, na resposta ao questionário de caracterização, e à disponibilidade para a receção de curtas-metragens, apurada no questionário de diagnóstico.

A receção de documentos cinematográficos é contemplada pelo QEER (Conselho da Europa, 2001, p. 110) somente a partir do nível de proficiência B1, no entanto, à semelhança de Brandimonte (2003, p. 877) e Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008), acreditamos que é possível introduzir este tipo de atividade na sala de aula, a partir dos níveis elementares, desde que gradualmente e tendo em conta a dificuldade do material e das atividades de exploração propostas (“Criterios lingüísticos”, parágrafo 2). Neste sentido, Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) referem que o código visual constitui um valioso apoio ao código verbal e que “el contexto que nos ofrecen las imágenes hace que no sea necesario comprender todas y cada una de las palabras que se verbalizan” (“Criterios lingüísticos”, parágrafo 2). Para além disto, por se encontrarem em contexto de imersão, os alunos que frequentam o

curso em que intervimos, apresentam, normalmente, um desenvolvimento mais célere das suas competências comunicativas na língua-alvo.

Como ponto de partida para o desenho das unidades didáticas, selecionámos duas curtas-metragens, com base no seu potencial pedagógico, nos temas abordados e na adequação ao público-alvo, de cujas particularidades falaremos no capítulo seguinte, e com base em alguns aspetos logísticos, transversais à escolha de ambas as curtas-metragens, nomeadamente, a boa qualidade da imagem e do áudio e a adequação da duração do documento ao tempo disponível para a leção, prevendo um mínimo de três visualizações.

Para planificar e organizar as sequências de ensino, procurámos conciliar, coerentemente, as diferentes propostas metodológicas, expostas no primeiro capítulo, designadamente:

- A sequenciação progressiva e dividida em três fases – antes da visualização, durante a visualização e depois da visualização –, geralmente sugerida, quando se adota um recurso audiovisual como material central de uma unidade didática (ver Sierra Plo, 1990; Stoller, 1992; Gimeno Ugalde & Martínez Tortajada, 2008);
- O ELBT, de acordo com as propostas de desenho de unidades didáticas de Estaire e Zanón (ver p. 58) e de Nunan (ver p. 59), que, apresentando-se como propostas intermédias, dentro de uma abordagem mediante tarefas, permitem uma maior adequação ao nosso contexto de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, iniciámos o processo de planificação de cada unidade didática pela escolha do tema, pela especificação dos objetivos de aprendizagem e pela definição da tarefa final. Pretendendo ir ao encontro das expectativas dos alunos em relação ao curso (ver gráfico 2, p. 65) e favorecer a supressão das principais dificuldades com a língua portuguesa por eles apontadas (ver gráfico 1, p. 64), optámos, enquanto tarefas finais, por atividades de expressão oral, de natureza aberta e criativa, mais próximas de situações comunicativas reais e que exigissem um maior compromisso dos alunos na sua realização.

Sem perder de vista a concretização da tarefa final, procurámos abordar diferentes tipos de conteúdos – funcionais e comunicativos, gramaticais, lexicais e (inter)culturais – e selecionar um conjunto variado de atividades possibilitadoras, que permitissem a prática integrada das quatro atividades linguísticas primárias no exercício da comunicação – receção e produção oral e escrita –, e o desenvolvimento, tanto da

competência comunicativa na língua-alvo, como das competências gerais individuais que, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), se mobilizam nas situações comunicativas, em especial, do conhecimento sociocultural, da consciência intercultural, da competência de aprendizagem autónoma e da competência audiovisual.

Para promover a consciência intercultural, e aproveitando a diversidade cultural que caracterizava a turma, planificámos, para cada unidade didática, uma atividade comunicativa, particularmente focada nesse objetivo, seguindo a orientação recomendada por Guillén Díaz (2004), que supõe uma fase de procura e descobrimento, através da sensibilização e consciencialização das diferenças culturais, uma fase de análise, comparação e reflexão acerca da própria cultura e das demais, e de uma fase de interpretação e descrição, através da promoção da compreensão, da aceitação, do respeito e da empatia (p. 848).

Com o propósito de fomentar o desenvolvimento da competência de aprendizagem autónoma, optámos por reservar, para trabalho a realizar em casa, os exercícios de estudo e de prática de léxico e conteúdos gramaticais novos³⁵. A adoção deste procedimento permite-nos, paralelamente, rentabilizar o tempo de aula para o esclarecimento das dúvidas identificadas no estudo autónomo e para a aplicação dos novos conhecimentos em atividades de interação, indo, assim, ao encontro do preceituado por Azenha (2001, pp. 19-20).

A competência audiovisual foi trabalhada, concretamente, na segunda unidade didática, dedicada ao tema do cinema, sobretudo ao nível dos seguintes aspetos: receção e compreensão; interpretação dos códigos usados na transmissão de determinadas ideias e sensações; ideologias e valores, através da identificação e desconstrução de estereótipos; e dimensão estética, através da análise e apreciação crítica do objeto fílmico e da criação de relações de sentido com outras manifestações artísticas.

Importa, ainda, referir alguns dos procedimentos seguidos ao nível da prática letiva, na medida em que podem influenciar os resultados do projeto de intervenção:

- Cada atividade de visualização das curtas-metragens foi precedida de uma instrução concreta, de modo a orientar a atenção dos alunos;

³⁵ Relativamente ao ensino da gramática, a adoção de uma abordagem indutiva, em vez do mero estudo das regras, teria beneficiado o desenvolvimento da aprendizagem autónoma. No entanto, devido ao número limitado de horas disponíveis para lecionar e à necessidade de concentração no projeto de investigação, tivemos que abdicar da intenção inicial de aplicar algumas das estratégias de ensino-aprendizagem que gostaríamos de ter explorado.

- As instruções foram transmitidas oralmente e por escrito, para que fossem compreendidas por toda a turma, tendo-se recorrido a exemplos, sempre que se revelou necessário.
- Para cada unidade didática, elaborámos um dossiê para o aluno, com todas as instruções de trabalho (anexo 2, p. 117, e anexo 3, pp. 126);
- Após cada instrução, foi concedido, aos alunos, um período de tempo para reflexão e preparação individual, de modo a que o trabalho proposto pudesse ser concluído por todos, independentemente do ritmo de cada um.
- Finalizado o trabalho individual, previamente à correção, e quando se verificou oportuno, foi concedido um período de tempo aos alunos para confrontarem o seu trabalho com o de um ou mais colegas.
- Na realização de atividades de pares e de grupo, procurámos, quando possível, formar grupos equilibrados, ao nível da proficiência na língua-alvo, e diversificados, do ponto de vista linguístico e cultural.

A avaliação da aquisição dos conhecimentos e do desempenho dos alunos foi efetuada por observação direta, durante a lecionação, e através da análise das produções escritas, entregues para correção, e das produções orais, gravadas em formato vídeo. Devido ao volume de trabalho dos alunos e ao número limitado de horas letivas disponíveis, que invalidavam a possibilidade de dar um retorno individual a cada aluno, optámos por não utilizar instrumentos de autoavaliação no final de cada unidade didática.

No próximo capítulo, descreveremos, detalhadamente, cada unidade didática, nas suas diferentes componentes e especificidades.

2.5. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

Para responder às questões orientadoras da investigação, recorreremos a dois métodos de obtenção de dados, designadamente, o inquérito por questionário e a observação direta participante. Cada método foi selecionado, em específico, para analisar cada uma das subunidades definidas – as unidades didáticas e as tarefas finais, respetivamente –, ainda que ambos possam, por si, fornecer algumas informações sobre a outra subunidade de análise.

Os inquéritos por questionário foram aplicados aos alunos, pessoalmente, no final de cada unidade didática, com a finalidade de indagar a sua opinião relativamente à curta-metragem visualizada e às atividades desenvolvidas e a sua perceção quanto à utilidade da curta-metragem no âmbito da temática da unidade didática, ao tipo de conteúdos estudados e ao tipo de atividades comunicativas realizadas. Os questionários são constituídos por três perguntas fechadas de eleição, duas semiabertas (fechadas com uma alternativa aberta) e três abertas (anexos 4 e 5, pp. 144.147). Como mencionámos anteriormente, os questionários foram concebidos com o intuito de avaliar as unidades didáticas, porém, as perguntas abertas podem gerar dados qualitativos sobre as tarefas finais.

A observação direta foi orientada, essencialmente, para a avaliação da concretização das tarefas finais, com o objetivo de verificar se os alunos: (i) reutilizaram os conteúdos estudados na unidade didática, (ii) cumpriram as instruções e trataram os tópicos propostos, (iii) responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas; (iv) alcançaram os objetivos comunicativos estabelecidos³⁶ e (v) participaram ativamente na aula. De forma a evitar eventuais inconvenientes resultantes da sobreposição de papéis, (simultaneamente participante e observador), procedemos à gravação das unidades letivas e efetuámos o registo de dados a partir da sua visualização, com recurso a grelhas de observação (anexos 6 e 7, pp. 148-149), para garantir uma maior objetividade e sistematização. A observação participante, se direcionada para a situação da aula ao longo da unidade didática, permite, ainda, obter informações sobre os comportamentos e atitudes dos alunos, ao nível da atenção e participação nas atividades, que podem ser representativas do grau de motivação dos alunos e, assim, do interesse e pertinência da unidade didática.

³⁶ Na avaliação da tarefa final tivemos em conta, sobretudo, o cumprimento dos objetivos comunicativos da tarefa, e não tanto a correção gramatical, desde logo porque, o nível de proficiência do grupo de alunos prevê a ocorrência de erros básicos. (ver descritor do QECR, Conselho da Europa, 2001, p. 56, para o nível A2, relativamente à correção: “Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente”).

Capítulo 3. Propostas de exploração didática de curtas-metragens na aula de PLE

Descreveremos, seguidamente, as duas propostas de exploração didática de curtas-metragens, apresentando os elementos fundamentais das unidades didáticas em que se integraram (tema, objetivos de aprendizagem, tarefa final e conteúdos), os critérios considerados na seleção de cada curta-metragem e as atividades desenvolvidas e respetiva sequenciação.

3.1. Unidade didática “As Tascas”

3.1.1. Apresentação da unidade didática

a) Identificação e justificação do tema

A nossa primeira unidade didática tem, como tema central, as tascas tradicionais, estabelecimentos que fazem parte da cultura popular e do património histórico-cultural português e que, em resultado de alterações socioeconómicas e demográficas ocorridas, em especial, na segunda metade do século passado, têm vindo, pouco a pouco, a desaparecer. Importa, por isso, reavivar o interesse por estes locais, enquanto espaços que conservam uma vida social própria, caracterizada por um ambiente familiar, pela gastronomia típica e onde se podem encontrar diferentes símbolos da língua e da cultura popular, como é exemplo o fado vadio.

b) Objetivos de aprendizagem

Com esta unidade didática, pretendemos que os alunos desenvolvam, por um lado, as suas capacidades, orais e escritas, de relatar acontecimentos e descrever e recomendar espaços de restauração e, por outro, as suas competências de reflexão (inter)cultural, a partir da análise e desconstrução de estereótipos existentes sobre os

portugueses e a cultura portuguesa e da análise comparativa entre os elementos representativos das especificidades culturais dos diferentes países de origem dos alunos.

Tendo em vista o cumprimento destes objetivos gerais, bem como, o dos conteúdos programáticos definidos para o curso, determinámos os seguintes objetivos específicos:

- Sintetizar e praticar estruturas linguísticas para formular hipóteses e expressar opinião e para mostrar acordo e desacordo;
- Treinar a compreensão de documentos orais e audiovisuais autênticos;
- Praticar a escuta, para extrair uma ideia geral de uma música;
- Redigir uma sequência narrativa, utilizando adequadamente os verbos conjugados no presente do indicativo e os conectores do discurso elementares;
- Aprender a conjugar e a usar o condicional simples;
- Estudar e praticar as estruturas linguísticas para dar conselhos, que exijam o uso do condicional simples;
- Analisar os estereótipos existentes sobre os portugueses e a cultura portuguesa e debater sobre os mesmos;
- Analisar as especificidades culturais dos países de que são originários e debater sobre as mesmas, identificando semelhanças e diferenças;
- Descrever e recomendar, oralmente, uma tasca da cidade do Porto.

c) Tarefa final

A tarefa final da unidade didática coincidiu com uma das componentes da avaliação final do curso, nomeadamente, a “apresentação oral preparada”, definida, no início do semestre, pela professora titular, em acordo com o respetivo grupo de estágio (anexo 8, p. 150). Para a concretização desta componente da avaliação, os alunos, em grupos de três, deveriam selecionar uma tasca da cidade do Porto, recolher informações sobre a mesma, através da interação com os seus proprietários, funcionários e/ou clientes, avaliar e comparar o estabelecimento com outros espaços do mesmo género que conheçam e, por fim, apresentar o seu trabalho à turma. Terminadas as apresentações, os alunos teriam de eleger a melhor tasca, com o propósito de se organizar uma visita da turma ao local escolhido. Assim, a planificação desta unidade didática foi preparada, sobretudo, com o intuito de contextualizar e capacitar os alunos para a realização deste elemento da avaliação.

d) Síntese dos conteúdos

Sintetizamos, na seguinte tabela, os diferentes conteúdos trabalhados na unidade didática que se descreve.

Síntese dos conteúdos	
Fonético-fonológicos:	<ul style="list-style-type: none">▪ Prosódia do género musical fado.
Funcionais e comunicativos:	<ul style="list-style-type: none">▪ Estruturas linguísticas para formular hipóteses e expressar opinião e para mostrar acordo e desacordo;▪ Sequência narrativa;▪ Estruturas linguísticas para dar conselhos.
Gramaticais:	<ul style="list-style-type: none">▪ Revisão do presente do indicativo;▪ Revisão do uso de conectores do discurso elementares;▪ Formação e alguns usos do modo condicional simples.
Lexicais:	<ul style="list-style-type: none">▪ Léxico do fado <i>Loucura</i>;▪ Léxico relacionado com as tascas tradicionais e com os elementos culturais presentes na curta-metragem <i>O Tasqueiro</i>.
Culturais:	<ul style="list-style-type: none">▪ Género musical fado;▪ Tascas tradicionais;▪ Estereótipos relativos aos portugueses e à cultura portuguesa;▪ Contrastes entre as especificidades culturais dos países de origem dos alunos.

Tabela 2. Síntese dos conteúdos estudados na unidade didática “As Tascas”

3.1.2. A curta-metragem *O Tasqueiro*

Como material central da unidade didática, seleccionámos a curta-metragem *O Tasqueiro*, realizada pelo cineasta finlandês Aki Kaurismäki, no âmbito da celebração de *Guimarães Capital Europeia da Cultura em 2012*, e inserida no filme coletivo *Centro Histórico*. *O Tasqueiro* é uma curta-metragem sem diálogos, com a duração de 14 minutos e rodada no centro histórico da cidade de Guimarães, que conta a história de

um tasqueiro solitário que, apesar dos seus esforços para atrair a clientela ao seu estabelecimento e para prosperar no amor, não tem muito êxito.

Do ponto de vista didático, consideramos que a história e a ambientação desta curta-metragem são relevantes para o tratamento do tema e dos objetivos da unidade didática proposta e permitem desenhar um número significativo de atividades variadas e orientadas para o desenvolvimento de diferentes competências, bem como estudar conteúdos gramaticais, funcionais, lexicais e socioculturais relacionados com os objetivos gerais do curso. Para além disso, o enredo e as personagens são planas e os acontecimentos apresentam-se, à exceção de um momento de *flashback*, de forma linear, o que facilita a compreensão audiovisual.

Os temas abordados no enredo da curta-metragem – o amor, a solidão e o fracasso pessoal e profissional – são de índole universal e, por isso, inteligíveis independentemente da cultura de proveniência do aluno. Estes temas são tratados em *O Tasqueiro* com o humor irónico característico da filmografia do autor, o que atenua a carga emotiva e/ou dramática que lhes poderia estar associada. Ainda do ponto de vista temático, esta curta-metragem propicia a reflexão acerca de problemáticas como o abandono e o desaparecimento dos espaços tradicionais de convívio social e consumo e acerca dos estereótipos existentes sobre os portugueses e a cultura portuguesa. Confiamos, também, que, pela natureza das temáticas, o filme é suscetível de cativar e manter o interesse dos alunos, se explorado criativamente.

A curta-metragem *O Tasqueiro* não tem diálogos, pelo que a compreensão da história não está dependente dos conhecimentos linguísticos dos alunos e pode ser acessível para qualquer nível proficiência. Adicionalmente, esta ausência de diálogos, embora possa parecer pouco rentável para o desenvolvimento da compreensão do oral, permite direcionar o foco da atenção dos alunos para a informação extralinguística, como os comportamentos, os gestos e o distanciamento entre as personagens, e para os elementos e símbolos socioculturais presentes no filme.

A curta-metragem apresenta uma imagem estereotipada dos portugueses e da cultura portuguesa, razão pela qual se poderia excluir, à partida, este material como opção para uso na aula de PLE. Porém, esta particularidade pode constituir um recurso útil para fomentar a reflexão e a desconstrução desses mesmos estereótipos, tarefa em que o professor tem um importante papel de mediador cultural a desempenhar.

3.1.3. Sequência de atividades

a) Atividades de pré-visualização

Como atividade de pré-visualização da curta-metragem, procedeu-se à audição da primeira canção que surge no filme, o fado *Loucura*, de Lucília do Carmo. Com esta atividade pretendeu-se, sobretudo, aproximar os alunos ao tema geral da curta-metragem e ao contexto em que decorre a história, preparando-os e motivando-os para a atividade de visualização, e proporcionar o contacto com o fado, género musical tipicamente português, com grande repercussão a nível nacional e internacional e, recentemente, distinguido pela UNESCO como património cultural e imaterial da humanidade.

A exploração da canção, tal como a da curta-metragem, foi realizada em três etapas, pré-audição, audição e pós-audição, de acordo com o proposto por autores como Richards (1983) e Jiménez, Martín e Puigdevall (2009).

De modo a contextualizar os alunos e a ativar os seus conhecimentos prévios sobre o fado, antes da audição, perguntámos aos alunos se conheciam a cantora Lucília do Carmo ou algum/a outro/a cantor/a deste género, se gostavam de fado, se já haviam estado em alguma casa de fado. Consequentemente, os alunos foram informados sobre alguns aspetos históricos e culturais relacionados com este género musical. De seguida, foi pedido aos alunos que formulassem hipóteses sobre o tema e/ou a história da canção, a partir do título e dos seus conhecimentos sobre o fado (exercício 1, do anexo 2, p. 118). Com esta atividade de predição do tema, predisps-se os alunos para a audição, aproveitando-se o exercício para rever e sintetizar as estruturas linguísticas usadas para formular hipóteses e expressar opinião e para mostrar acordo e desacordo (anexo 2, p. 117).

Efetuámos quatro audições (a última de carácter facultativo) com instruções e objetivos diferentes (exercício 2, do anexo 2, p. 118). A primeira audição teve como objetivo aproximar os alunos ao texto oral e sensibilizá-los para a pronúncia e prosódia na canção. Durante a segunda audição, os alunos tiveram de identificar o tema da canção e fazer o levantamento do vocabulário que justificasse a sua escolha, promovendo-se, assim, o desenvolvimento da compreensão oral e da seleção auditiva e o alargamento de vocabulário, de forma contextualizada. A terceira audição visou a confirmação do exercício anterior e das hipóteses formuladas na atividade de pré-audição. Os alunos foram incentivados a efetuar uma quarta audição do fado, durante a

qual o acompanhariam cantando, ocasionando-se um momento prático de treino da pronúncia e da articulação³⁷ (em alternativa, foi proposta a leitura em voz alta do poema).

A atividade de pós-audição consistiu na formulação de hipóteses sobre a relação entre a canção (o tema e/ou o género musical) e o enredo da curta-metragem (exercício 3, do anexo 2, p. 119), procurando-se, assim, aprofundar a relação existente entre a canção e a curta-metragem e retomar as estruturas linguísticas antes estudadas.

b) Primeira atividade de visualização

Realizaram-se duas atividades de visualização da curta-metragem em diferentes etapas, uma na primeira aula e outra na segunda, durante as quais pedimos aos alunos que se concentrassem, concretamente, em aspetos distintos. Cada uma destas atividades foi seguida de uma atividade de pós-visualização, sendo que, na primeira, foram trabalhados aspetos gramaticais e funcionais e, na segunda, aspetos (inter)culturais.

A atividade de visualização da primeira aula desta unidade didática consistiu no relato escrito das principais ações do tasqueiro ao longo do filme, utilizando-se, para tal, os verbos conjugados no presente do indicativo e os conectores e organizadores do discurso simples (exercício 4, do anexo 2, p. 120). Antes da correção, feita a partir dos contributos dos alunos e acompanhada do registo no quadro, os alunos tiveram oportunidade de colmatar possíveis lacunas na sua narração, através do confronto do seu trabalho com o de um colega. Com esta atividade, foi possível constatar a existência de diferentes interpretações do enredo do filme e garantir a compreensão do mesmo, por parte de todos os alunos. Foi também oportuna para desenvolver a capacidade de redação de uma sequência narrativa, rever a formação do presente do indicativo e o uso de conectores e organizadores do discurso já estudados, assim como, reutilizar léxico conhecido e introduzir novo.

Como trabalho para casa, os alunos tiveram que estudar uma ficha informativa sobre a conjugação e os usos do modo condicional simples e sobre algumas estruturas linguísticas para dar conselhos³⁸ (anexo 2, pp. 121-122).

³⁷ Como refere Cassany et al. (2003),

“Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. El fenómeno de la rima no sólo permite ejercitar técnicas memorísticas, sino que supone un estímulo de la percepción discriminativa de los sonidos.” (p. 409).

c) Primeira atividade de pós-visualização

A atividade de pós-visualização subsequente teve lugar na segunda aula, e foi pensada para que os alunos pudessem gerar *output* relacionado com as temáticas do filme visualizado. Utilizando um registo formal, propôs-se que escrevessem conselhos dirigidos diretamente ao tasqueiro, que lhe permitissem melhorar a vida afetiva e profissional (exercício 5, do anexo 2, p. 123). Previamente, e para assegurar que os alunos possuíam os requisitos necessários, foi retomada, para explicitação e esclarecimento de dúvidas, a ficha sobre o modo condicional e as estruturas linguísticas para dar conselhos estudada em casa.

d) Segunda atividade de visualização

A segunda atividade de visualização da curta-metragem consistiu no levantamento, por parte dos alunos, de elementos descritivos do espaço e ambiente da tasca e de elementos que entendessem ser tipicamente portugueses (exercício 6, do anexo 2, p. 123). Pretendeu-se, desta forma, criar condições para que os alunos fossem capazes de reconhecer uma tasca e para que pudessem analisar e desconstruir os estereótipos sobre os portugueses e a cultura portuguesa, presentes na curta-metragem.

e) Segunda atividade de pós-visualização

Na atividade de pós-visualização, cada aluno questionou um colega sobre os elementos que este entendia que melhor representavam as especificidades culturais do seu país de origem, partindo de aspetos previamente definidos (exercício 7, do anexo 2, p. 125). Este exercício deu resultado a um quadro comparativo, em que os alunos tiveram de identificar as principais semelhanças e diferenças entre os seus países, para apresentar, posteriormente, à turma. Desta forma, aproveitámos a diversidade cultural que caracterizava o grupo, para desenvolver a competência intercultural e, ainda, para estimular a reflexão sobre o significado dos estereótipos, enquanto visões parciais da realidade e pouco representativas da individualidade de cada um.

No final desta atividade, e imediatamente antes do término da aula, aplicámos, aos alunos, o questionário final da unidade didática (anexo 4, p. 144). A tarefa final,

³⁸ Havíamos planeado, como atividade prévia à marcação do trabalho para casa, a enumeração de estruturas linguísticas para dar conselhos, a partir dos contributos dos alunos, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos já adquiridos e de verificar e controlar as aprendizagens. No entanto, por indisponibilidade de tempo, não nos foi possível realizar esta atividade.

como era expectável, atendendo a que constituía um elemento da avaliação final, foi realizada numa data mais próxima do término do curso e foi dinamizada pela professora regente.

3.2. Unidade didática “O Cinema”

3.2.1. Apresentação da unidade didática

a) Identificação e justificação do tema

O tema central da unidade didática é o cinema, que se pode enquadrar no tópico “ocupação dos tempos livres”, previsto no programa do curso. O cinema constitui uma forma de entretenimento muito presente no nosso contexto cultural e, simultaneamente, uma forma de arte, a mais popular, onde se pode apreender manifestações das demais artes, bem como elementos históricos, culturais e ideológicos, merecendo, por isso, ser analisado com um olhar crítico. Considerando que vivemos numa realidade marcada pela presença do audiovisual, interessa, também na aula de LE, criar condições para que os alunos desenvolvam as suas competências audiovisuais, nas suas diversas dimensões, e possam ser, por consequência, espectadores analíticos e criteriosos e, portanto, mais ativos. Para além disto, pela sua natureza, o cinema, enquanto tema e recurso pedagógico a explorar na aula, pode apresentar-se como um fator de motivação entre os estudantes.

b) Objetivos de aprendizagem

Durante esta unidade didática, pretendemos que os alunos desenvolvam as capacidades de relatar, oralmente e por escrito, o enredo de um filme, de analisar e apreciar criticamente um filme e de recomendar a sua visualização.

Para concretizar estes atos comunicativos, os alunos devem ser capazes de alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Aprender a conjugar e a usar o presente do conjuntivo;
- Estudar e praticar o uso de conectores e organizadores do discurso mais complexos;

- Redigir uma sequência narrativa, utilizando adequadamente os verbos conjugados no presente do indicativo e os conectores e organizadores do discurso antes estudados;
- Treinar a compreensão de documentos cinematográficos autênticos;
- Praticar a escuta, para extrair uma ideia geral de um filme;
- Praticar a compreensão da leitura, através da dedução, pelo contexto, do sentido do vocabulário desconhecido e da apreensão do sentido das partes de um texto.
- Analisar e apreciar, criticamente, uma obra cinematográfica;
- Produzir, oralmente e por escrito, uma breve recomendação justificada de uma obra cinematográfica.

Embora algumas das competências que se pretendem desenvolver, ao longo desta unidade didática, coincidam, no QEER (Conselho da Europa, 2001), com os descritores exemplificativos do nível de proficiência B1³⁹, as mesmas podem ser trabalhadas junto do nosso público-alvo, uma vez que este se encontra em contexto de imersão e demonstra, em geral, uma evolução das suas competências comunicativas mais célere do que o previsto no documento de referência citado.

c) Tarefa final

A tarefa final consistia na apresentação e recomendação oral, por cada aluno, de um filme do seu país de origem (exercício 8, do anexo 3, p. 143). Após cada exposição, a turma é convidada a colocar questões sobre o filme, sendo que todos os estudantes devem fazer, pelo menos, uma questão, no total das exposições. Para concluir a atividade, os alunos devem eleger o filme que ficaram com mais curiosidade de ver, justificando as suas escolhas. Estas instruções pretendem garantir que todos os alunos se mantêm atentos e ativos, durante as exposições dos colegas.

d) Síntese dos conteúdos

Os diferentes conteúdos trabalhados na unidade didática encontram-se sintetizados, na tabela que se segue.

³⁹ Ver tabelas “Produção oral geral” (p. 91), “Interação oral geral” (p. 113), “Discussão informal (com amigos)” (p. 117), “Correspondência” (p. 124) e “Âmbito linguístico geral” (p. 158), no QEER (Conselho da Europa, 2001).

Síntese dos conteúdos

Funcionais e comunicativos:

- Conectores e organizadores do discurso;
- Texto narrativo;
- Recomendação cinematográfica.

Gramaticais:

- Formação e usos do presente do conjuntivo;
- Revisão do presente do indicativo.

Lexicais:

- Recursos lexicais para falar de cinema.

Culturais:

- Cinema lusófono;
- Cinema dos países de origem dos alunos;
- Relação entre o cinema e as demais manifestações artísticas e culturais.

Tabela 3. Síntese dos conteúdos trabalhados na unidade didática “O Cinema”

3.2.2. A curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*

A curta-metragem escolhida para tratar o tema e responder aos objetivos definidos para esta unidade didática intitula-se *Estória do Gato e da Lua* e foi realizada por Pedro Serrazina, em 1995. É uma curta-metragem de animação, com a duração de 5 minutos e 35 segundos, que conta a história de um gato preto que se apaixona pela lua e, obsessivamente, percorre o mundo na tentativa de a alcançar.

A curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foi selecionada com base no seu potencial didático, nos seus temas e na sua adequação ao público-alvo.

Quanto ao seu valor didático, sendo esta curta-metragem bastante sugestiva, do ponto de vista textual e imagético, e propícia ao estabelecimento de relações de sentido com outras manifestações artísticas e culturais, apresenta características favoráveis à realização de atividades diversificadas, que promovam o desenvolvimento da capacidade de análise e apreciação crítica.

Os temas abordados na curta-metragem são a paixão, a desilusão e a espera, os quais são de índole universal e, por isso, inteligíveis e passíveis de ser dialogados e comentados, independentemente da cultura de proveniência dos alunos. Para além disto,

o filme é esteticamente apelativo e aberto a distintas leituras, pelo que é suscetível de despertar a motivação e interesse dos alunos.

Ainda que a relação sincrónica entre a imagem e o som possa contribuir para a compreensão de um filme, a linguagem poética do texto que acompanha narrativamente a imagem desta curta-metragem, pode apresentar-se como complexa para o nível de proficiência da turma, podendo gerar-se sentimentos de frustração entre os alunos. No entanto, é possível adotar alguns mecanismos que permitem assegurar a compreensão do documento. Neste sentido, pretendemos fazer uma aproximação ao texto em que se desse a primazia ao desenvolvimento das capacidades de escuta, para extração de uma ideia geral, e trabalhar a compreensão da leitura, através da inferência do sentido do vocabulário desconhecido pelo contexto e da apreensão do sentido das partes do texto. Acreditamos que o facto de os alunos conseguirem alcançar a compreensão de um texto que lhes foi anunciado como relativamente complexo, pode favorecer positivamente a motivação dos alunos.

3.2.3. Sequência de atividades

a) Atividades de pré-visualização

Para garantir a aquisição das competências necessárias à concretização da atividade de pré-visualização, dedicámos a primeira unidade letiva à realização de duas etapas prévias para explicitação e prática de conteúdos linguísticos e pragmáticos. Assim, a aula iniciou-se com a explicação de uma ficha gramatical sobre o presente do conjuntivo, estudada em casa, e a correção dos exercícios correspondentes (anexo 3, pp. 126-129), seguida da introdução a outra ficha informativa, em que se sintetizavam, de acordo com a sua função e o tempo verbal selecionado, alguns conectores e organizadores do discurso (anexo 3, pp. 130-134).

A atividade de pré-visualização foi realizada em casa⁴⁰ e consistiu na produção escrita de uma história, a partir da observação e interpretação de imagens retiradas da curta-metragem (exercício 5, do anexo 3, pp. 134-135). Esta atividade teve, nesta sequência, diferentes finalidades. Por um lado, constituiu uma oportunidade para os

⁴⁰ Esta atividade havia sido pensada para ser realizada na primeira aula da unidade didática e em pares, de forma a promover a prática da negociação na língua-alvo e o contacto com outras estratégias de escrita. Contudo, a explicitação e prática dos conteúdos gramaticais e discursivos demorou mais tempo do que o previsto.

alunos aplicarem e consolidarem os conteúdos antes estudados e, conseqüentemente, permitiu monitorizar as aprendizagens adquiridas. Por outro, proporcionou a prática e interiorização da estrutura típica da sequência narrativa, que seria necessária, posteriormente, para descrever o enredo de um filme. Além disto, aproximou os alunos ao tema geral da curta-metragem e ao contexto em que decorre a história, preparando-os e motivando-os para a atividade de visualização.

Como trabalho de casa, os alunos tiveram, ainda, de estudar um documento com alguns recursos lexicais e enunciados para falar de cinema (anexo 3, pp. 141-142).

b) Atividades de visualização

A segunda unidade letiva foi iniciada com a leitura dos textos produzidos pelos alunos em casa. Cada texto foi sumariado, pela professora, numa frase, que se registou no quadro, de modo a possibilitar a correção imediata de alguns erros e/ou inadequações e de facilitar a sua reutilização numa atividade posterior.

Seguidamente, desenvolvemos três atividades de visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*, programadas com objetivos diferentes. Estas atividades foram introduzidas por uma conversa informal, na qual se questionou os alunos sobre os seus conhecimentos em relação ao cinema lusófono, procurando, assim, ambientá-los ao tema geral da unidade didática.

Na primeira atividade de visualização, os alunos tiveram de identificar o tema da curta-metragem e fazer o levantamento do vocabulário que reconhecessem, promovendo-se, por conseguinte, o desenvolvimento da compreensão oral e da seleção auditiva e o alargamento do léxico de forma contextualizada. Atendendo à complexidade do texto que serve de narração à curta-metragem, com esta primeira visualização e a conseqüente partilha e discussão de opiniões, não era expectável que os alunos compreendessem todo o texto, mas apenas o seu sentido geral.

A segunda visualização teve como objetivo a consolidação da compreensão do texto que serve de narração à curta-metragem, pelo que, previamente, foi efetuada a sua leitura e análise detalhada, com o apoio de um conjunto de exercícios (anexo 3, pp. 137-138). Com o primeiro exercício, pretendeu-se que os alunos deduzissem o sentido de um conjunto de vocabulário, pelo contexto, e o fizessem corresponder à sua definição, esclarecendo-se, assim, algum do vocabulário desconhecido. Nos dois exercícios que se seguiram, os alunos tiveram que identificar o tema e dividir o texto em partes, de forma justificada, o que permitiu avaliar a que nível os alunos haviam compreendido o texto e,

consequentemente, suprir dificuldades detetadas. Confirmada a compreensão do texto, os alunos visualizaram, novamente, a curta-metragem, para poderem confrontar o registo escrito com o oral, assim como o texto com a imagem, e, desta forma, apreender o sentido da mensagem transmitida pelo filme.

Finalmente, os alunos foram questionados sobre qual das histórias redigidas na aula anterior se aproximava mais do enredo da curta-metragem, devendo utilizar, na formulação das suas respostas, as estruturas linguísticas para dar opinião e mostrar acordo e desacordo, estudadas na unidade didática “As Tascas”. Esta atividade permitiu que os alunos estabelecessem relações entre os textos produzidos e a curta-metragem.

Com a última atividade de visualização da *Estória do Gato e da Lua* pretendeu-se que os alunos respondessem a uma ficha de análise e apreciação da curta-metragem (anexo 3, p. 139). Nos primeiros três exercícios, foi pedido aos alunos que caracterizassem as personagens, assinalassem relações entre o filme e outras manifestações artísticas e culturais que conhecessem⁴¹ e elegessem adjetivos, de uma lista predefinida, para caracterizar, justificando, a curta-metragem.

c) Atividades de pós-visualização

Estes exercícios anteriores serviram de apoio à realização da primeira atividade de pós-visualização, que consistiu na redação de uma mensagem a um amigo, em que o aluno teve de contar que viu a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*. Na mensagem, o aluno teve de apresentar o filme, resumir o argumento, dar a opinião pessoal e aconselhar ou desaconselhar, justificadamente, a sua visualização. Esta atividade teve, como objetivo, proporcionar um primeiro contacto, supervisionado, com a estrutura típica da recomendação crítica cinematográfica, e, assim, facilitar a preparação da tarefa final (exercício 8, anexo 3, p. 143), que constituiu o trabalho para casa.

A última unidade letiva, da sequência didática que se descreve, foi dedicada à realização da tarefa final, mediante os parâmetros já referidos. No final da aula, procedemos à aplicação do questionário final da unidade didática (anexo 5, p. 146).

⁴¹ Preparámos um documento com alguns exemplos (anexo 9, p. 153), para apresentarmos no final da correção do exercício.

Capítulo 4. Análise e interpretação dos resultados

Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar, analisar e interpretar os dados obtidos através do inquérito por questionário e da observação direta participante estruturada e não-estruturada, com o objetivo de avaliar as unidades didáticas planificadas e as tarefas finais realizadas pelos alunos e, posteriormente, responder às questões orientadoras da investigação, enumeradas no subcapítulo 2.2. (pp. 65-66). Para finalizar, apresentaremos algumas propostas de aperfeiçoamento da prática e do processo de investigação.

4.1. Avaliação das unidades didáticas

Na avaliação das unidades didáticas atentaremos, sobretudo, às opiniões dos alunos, recolhidas através dos questionários aplicados no final de cada unidade didática (anexos 4 e 5, pp. 144-147), que divulgaremos de seguida. Procuraremos dar conta, igualmente, de algumas considerações registadas, enquanto observadores participantes, acerca do processo de planificação e de implementação do guião das unidades de trabalho.

a) Unidade didática “As Tascas”

O questionário sobre a unidade didática “As Tascas” foi respondido por doze alunos, de um total de dezassete.

Às duas primeiras questões – “Gostou de ver a curta-metragem *O Tasqueiro*?” (gráfico 8) e “Considera que a visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foi útil no âmbito da unidade didática ‘As Tascas?’” (gráfico 9) –, todos os alunos responderam afirmativamente.

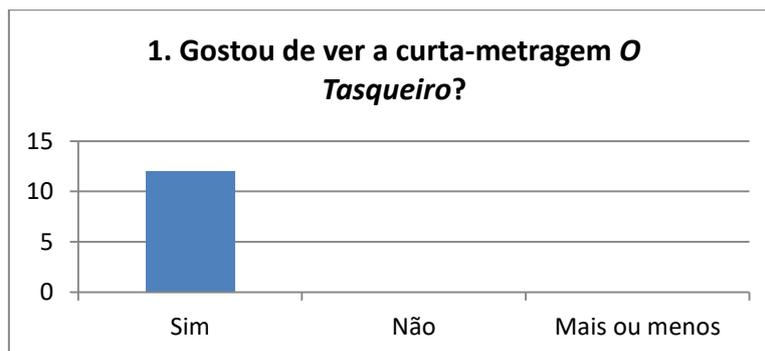


Gráfico 8. Gostou de ver a curta-metragem *O Tasqueiro*?

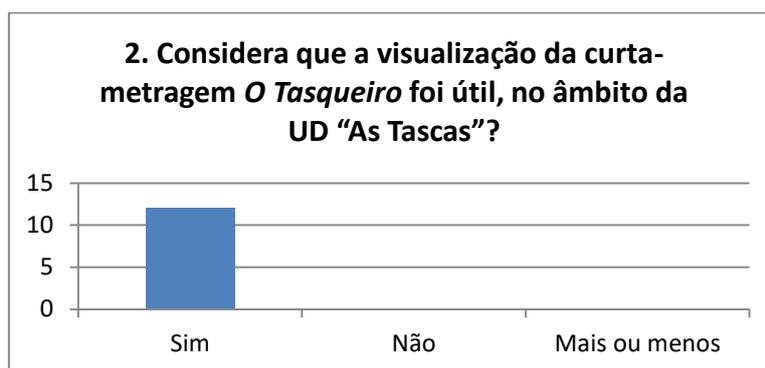


Gráfico 9. Considera que a visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foi útil, no âmbito da unidade didática “As Tascas”?

Relativamente à pergunta “Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?” (gráfico 10), os alunos mencionaram os conteúdos culturais (11), lexicais (8), funcionais e comunicativos (4), gramaticais (3) e fonético-fonológicos (2).

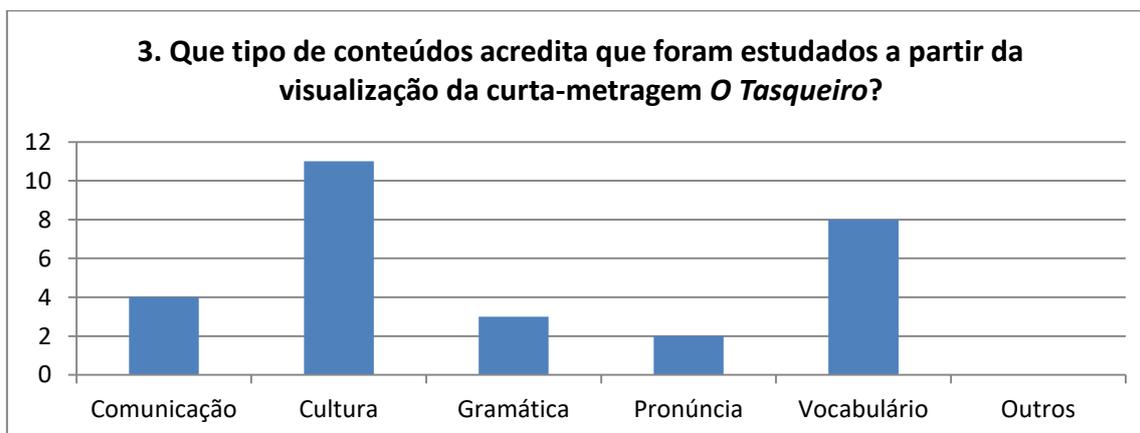


Gráfico 10. Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?

Quanto ao tipo de atividades que os alunos entenderam ter sido realizadas a partir da visualização da curta-metragem (gráfico 11), são indicadas a expressão escrita (8), a expressão oral (7), a compreensão oral (4) e a compreensão da leitura (2). Um aluno indicou, ainda, a realização de atividades culturais, através da escolha da opção “Outras. Quais?” e outro não respondeu à questão.

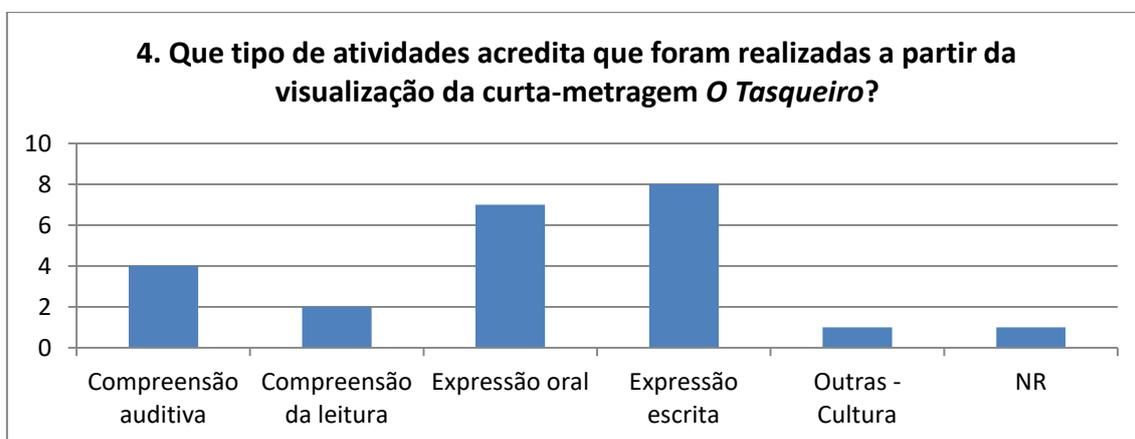


Gráfico 11. Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?

À pergunta “Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foram interessantes e motivadoras?” (gráfico 12), onze alunos responderam “sim” e um “mais ou menos”.

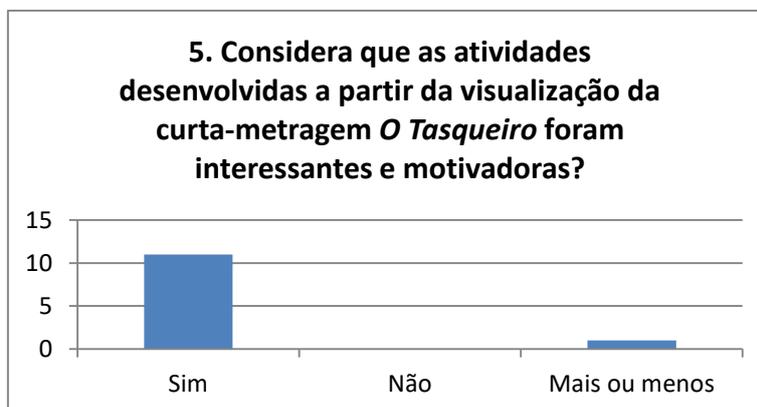


Gráfico 12. Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foram interessantes e motivadoras?

Com a primeira de três questões de resposta aberta, “Do que gostou mais?”, obtivemos as seguintes respostas: “Gostei de tudo.”, “Gostei do filme e da música.”, “O fado.”, “Saber mais sobre o fado e ver um tipo de filme diferente de outros mais comuns.”, “Aprender mais sobre as tradições portuguesas e sobre as dos meus

colegas.”, “Gostei de ver os estereótipos culturais na curta-metragem.”, “Gostei muito de imaginar a história antes de ver a curta-metragem e de expressar opinião.” e “Formular hipóteses sobre a curta-metragem antes de a ver.”⁴². Três alunos não responderam e um aluno deu uma resposta inadequada, por incompreensão do enunciado. Sintetizando, podemos afirmar que as práticas letivas de que os alunos mais gostaram desta unidade didática foram: a visualização da curta-metragem, a audição do fado, a receção de informações sobre o fado, o estudo dos elementos culturais portugueses e o dos seus países de origem e a expressão de opinião e formulação de hipóteses sobre a história da curta-metragem. Parece-nos interessante salientar o facto de um aluno ter referido, enquanto aspeto positivo, a natureza incomum da curta-metragem, pois indicia uma predisposição para a receção de um cinema que não obedece tanto aos ditames comerciais e que valoriza a expressão autoral.

À pergunta “Do que gostou menos?”, os alunos referiram: “Foi tudo muito interessante.”, “Descrever o espaço e ambiente da tasca, porque somos estudantes estrangeiros e não temos familiaridade com as tascas.”, “Fazer a lista de eventos do filme.”, “Gostei de conversar sobre os estereótipos dos países, mas não tivemos muito tempo.”. Seis alunos não responderam e um respondeu inadequadamente, atendendo ao que era pedido. Sintetizando, as atividades que os alunos menos gostaram de realizar foram: a descrição da tasca (embora a mesma tivesse sido feita a partir do que foi observado na curta-metragem, não exigindo, assim, um conhecimento prévio, por parte dos alunos, do tipo de estabelecimento) e o relato das principais ações do tasqueiro ao longo do filme. É ainda apontado, como aspeto negativo, o pouco tempo disponível para a realização da atividade de interação oral sobre as especificidades culturais dos países de origem dos alunos.

Ao pedido de sugestões e comentários sobre o uso da curta-metragem *O Tasqueiro*, na aula de português para estrangeiros, os alunos referiram: “A aula foi muito boa.”, “A metodologia de ensino é ótima.”, “Foi muito interessante a apresentação do vídeo, porque todos nós ficámos a compreender bem.” e “Gostei muito dos exercícios e quero ver mais curtas-metragens.”. Oito alunos não responderam. Constatamos que não foram realizadas sugestões e que todos os comentários à exploração da curta-metragem foram positivos.

⁴²As respostas citadas na apresentação dos dados dos questionários foram sujeitas a correções ortográficas e discursivas, de modo a facilitar a leitura e análise.

b) Unidade didática “O Cinema”

O questionário aplicado no final da unidade didática “O Cinema” foi respondido por treze alunos.

À primeira pergunta, com a qual pretendemos saber se os alunos gostaram de ver a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* (gráfico 13), doze alunos responderam “sim” e um “mais ou menos”. À segunda, “Considera que a visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foi útil no âmbito da unidade didática ‘O Cinema’?” (gráfico 14), foram dadas as mesmas respostas, com igual distribuição.

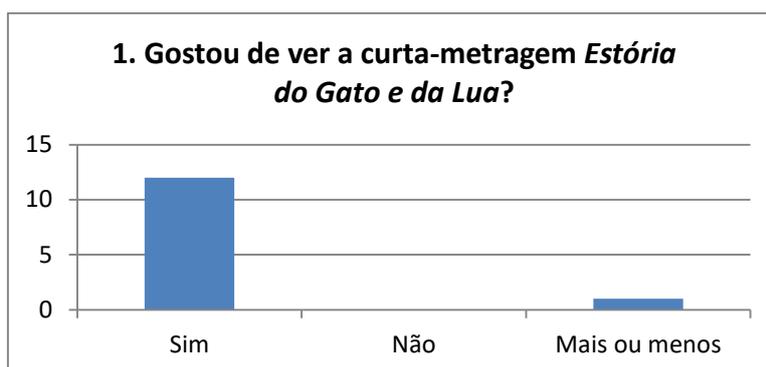


Gráfico 13. Gostou de ver a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

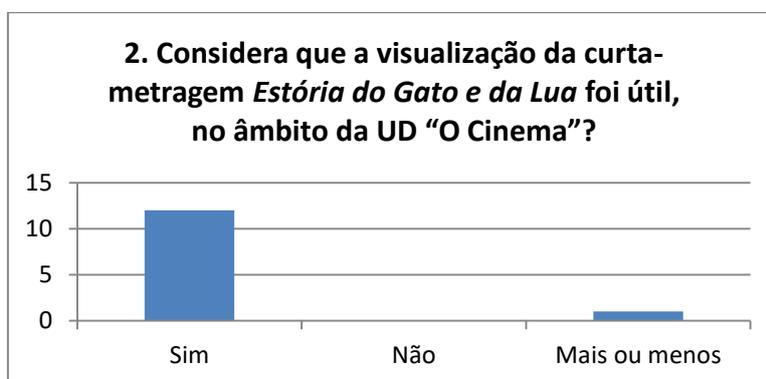


Gráfico 14. Considera que a visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foi útil, no âmbito da unidade didática “O Cinema”?

Quanto aos conteúdos estudados a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* (gráfico 15), os alunos consideraram que foram estudados conteúdos lexicais (10), fonético-fonológicos (8), funcionais e comunicativos (5), gramaticais (5) e culturais (3). Três alunos selecionaram, ainda, a opção “Outros. Quais?”, sendo que dois indicaram a linguagem poética e um não especificou qual ou quais.

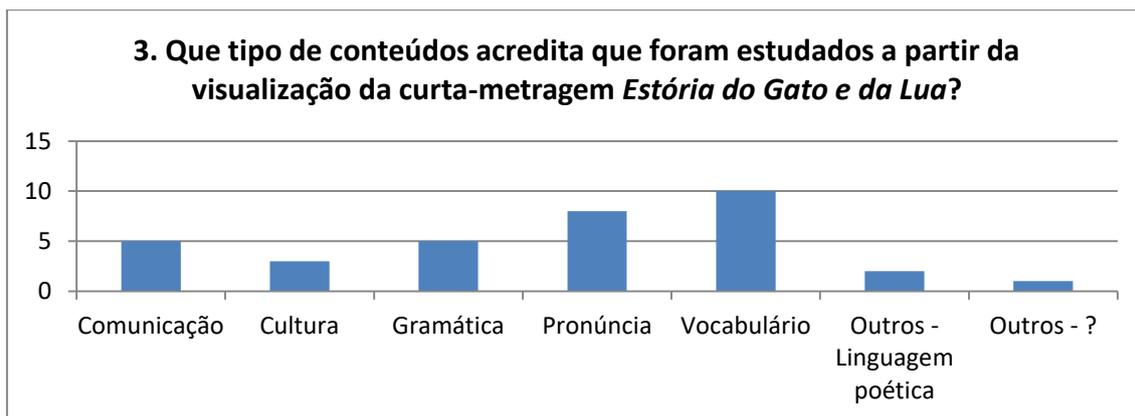


Gráfico 15. Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

Relativamente à pergunta “Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?” (gráfico 16), os alunos apontaram a compreensão do oral (9), a expressão escrita (8), a expressão oral (6), e a compreensão da leitura (5). Um aluno escolheu a opção “Outras. Quais?”, sem que tenha detalhado qual ou quais.

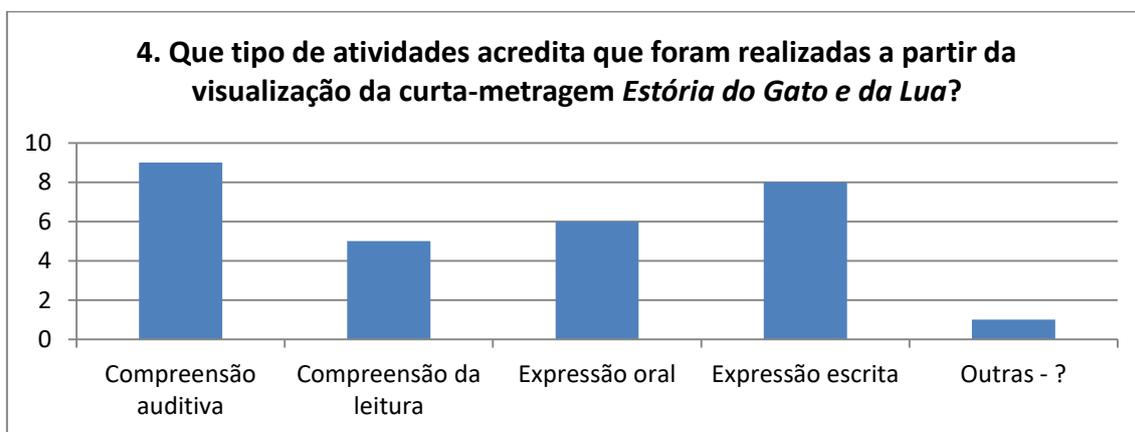


Gráfico 16. Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

À questão “Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foram interessantes e motivadoras?” (gráfico 17), todos responderam afirmativamente.

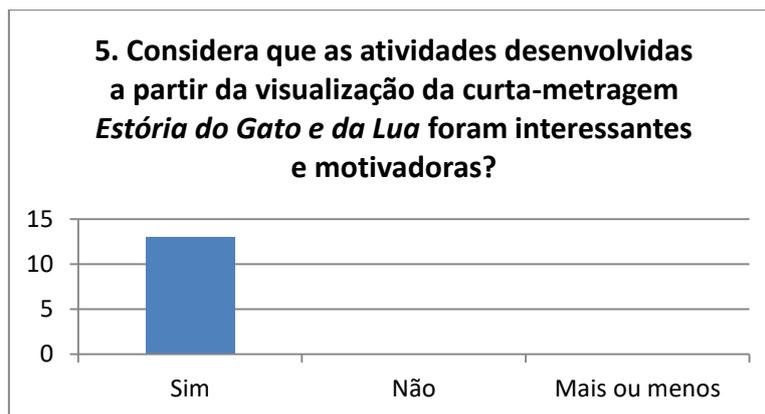


Gráfico 17. Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foram interessantes e motivadoras?

Em relação à primeira pergunta de resposta aberta, “Do que gostou mais?”, obtivemos as seguintes respostas: “Tudo.”, “Gostei muito do filme e das aulas em geral.”, “Gostei muito da *Estória do Gato e da Lua*.”, “Gostei mais da *Estória do Gato e da Lua*.”, “Gostei mais da *Estória do Gato e da Lua* e também da animação.”, “Gostei da curta-metragem.”, “A curta-metragem.”, “Gostei de ver a curta-metragem e de ver as outras apresentações dos colegas sobre os filmes.”, “Gostei muito da atividade para imaginar a história da curta-metragem.” e “Gostei muito de conhecer um pouco mais sobre a cultura cinematográfica portuguesa e também gostei da ilustração [animação?] e do texto poético da curta-metragem.”. Três alunos não responderam. Sintetizando, os aspetos da unidade didática de que os alunos mais gostaram foram: a visualização da curta-metragem, as recomendações orais das obras cinematográficas, a redação da história a partir de imagens retiradas da curta-metragem, a receção de informações sobre o cinema português, a animação da curta-metragem e o texto poético que a acompanha.

Com a questão “Do que gostou menos?”, obtivemos os seguintes resultados: “Nada.” (3), “Gostei menos de escrever a história sobre o gato.”, “O vocabulário era muito difícil.”, “Eu gostaria de ouvir também o texto separado das imagens.” e “Não consegui apresentar o filme.”. Oito alunos não responderam. Em relação ao aluno que não teve oportunidade de apresentar o filme, isto verificou-se porque o mesmo não havia estado presente na aula anterior, na qual se informou a turma de que teriam de preparar a recomendação de um filme, para apresentar oralmente na aula seguinte.

Quanto às sugestões e comentários sobre o uso da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*, os alunos referiram: “Gostei de tudo.”, “Acho que a curta-metragem foi muito interessante para as aulas de português para estrangeiros, porque misturou

cinema, poesia e gramática.”, “A ideia de usar a curta-metragem da *Estória do Gato e da Lua* é realmente boa. Este filme é um bom exemplo para estudar a unidade didática ‘O Cinema’. É muito útil.”, “Muito interessante. Continua no futuro.”, “Apresentar mais filmes deste tipo pode ser muito interessante para estudantes estrangeiros, porque ajudam a compreender mais coisas sobre a cultura portuguesa.”, “A estória é boa.”, “Sem a transcrição seria difícil compreender o que aconteceu na curta-metragem”, “Pude aprender muitas palavras como voar ou flutuar.”. Cinco alunos não responderam. Julgamos relevante destacar o facto de um aluno mencionar que a compreensão da curta-metragem teria sido difícil caso não tivesse sido acompanhada da transcrição do texto oral, uma vez que foi por esta razão que optámos por facultar a transcrição e trabalhar o texto intensivamente. Para terminar, observamos que todos os comentários à unidade didática foram positivos.

c) Algumas conclusões

Analisando os dados obtidos através dos questionários, e não obstante três alunos terem indicado, no questionário de diagnóstico, que não gostariam de ver mais curtas-metragens nas aulas de PLE (gráfico 7, p. 71), verificamos que todos os alunos, com exceção de um e apenas em relação a uma curta-metragem, declararam ter gostado de ver as curtas-metragens propostas e consideraram que a sua visualização foi útil, no âmbito da unidade didática temática em que foram exploradas. Nas duas unidades didáticas, os alunos consideraram que foram estudados os diferentes conteúdos enunciados no questionário, nomeadamente, funcionais e comunicativos, culturais, gramaticais, fonético-fonológicos e lexicais, sendo que dois dos alunos referiram, ainda, o estudo da linguagem poética, na unidade didática “O Cinema”. Entenderam, também, que foram praticadas as quatro atividades linguísticas essenciais à comunicação. Para além disto, todos os alunos, com exceção de um que concorda parcialmente, foram da opinião de que as atividades desenvolvidas foram interessantes e motivadoras. Nas respostas às questões de carácter aberto, o número de atividades que indicaram ter gostado menos foi reduzido e os comentários ao uso das curtas-metragens foram, na sua totalidade, positivos.

Os registos da observação participante da situação da aula autorizam-nos a acrescentar que os alunos, na generalidade, participaram e colaboraram na dinâmica da aula, mostrando-se recetivos às atividades propostas, interagindo com os colegas e com a professora e expondo as suas dúvidas. Estamos confiantes que a atitude positiva

demonstrada pelos alunos, em relação ao trabalho desenvolvido, constitui um forte indício de que a planificação e organização das unidades didáticas foi internamente coerente e adequada aos seus interesses e necessidades.

Em face do exposto, podemos concluir que, de um modo geral, a planificação e implementação das unidades didáticas foi bem-sucedida.

4.2. Avaliação das tarefas finais

A avaliação das tarefas finais será efetuada, exclusivamente, com base na observação direta participante, uma vez que os dados dos questionários não nos deixam extrair conclusões significativas, no que respeita a esta subunidade em análise⁴³. Para tal, conforme referimos anteriormente, procedemos à gravação, em suporte vídeo, da aula em que se realizaram as tarefas e recorreremos a duas grelhas de registo de informação (anexos 6 e 7, pp. 148-149), orientadas para verificar se os alunos: (i) reutilizaram os conteúdos estudados na unidade didática, (ii) cumpriram as instruções e trataram os tópicos propostos, (iii) responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas; (iv) alcançaram os objetivos comunicativos estabelecidos e (v) participaram ativamente na aula.

a) Unidade didática “As Tascas”

A tarefa final da unidade didática “As Tascas” consistiu na apresentação oral de uma tasca localizada na cidade do Porto (anexo 8, p. 150) e concretizada por catorze alunos, divididos em cinco grupos.

Os dados da observação permitem-nos afirmar que:

- Todos os grupos reutilizaram os conteúdos estudados durante a unidade didática.
- Os grupos realizaram, no geral, as etapas propostas, nomeadamente: visitaram a tasca e interagiram com nativos durante a preparação da tarefa; recolheram as informações sugeridas, indicando o ano de abertura e a história do local, apresentando as especialidades da casa, caracterizando os tipos de clientes que frequentam o estabelecimento e relatando aspetos e/ou acontecimentos curiosos

⁴³ Importa lembrar que o questionário relativo à avaliação da unidade didática “As Tascas” foi respondido, pelos alunos, antes da realização da tarefa final (componente da avaliação realizada no final do curso).

relativos à tasca e/ou ocorridos na tasca; e avaliaram a tasca, alguns dos grupos, através da atribuição de estrelas. A comparação com outros estabelecimentos conhecidos foi feita por apenas um grupo, todavia, importa salientar que esta etapa era facultativa.

- Os grupos responderam satisfatoriamente às questões que lhe foram colocadas durante as apresentações.
- Os grupos cumpriram os objetivos comunicativos, tendo finalizado a tarefa com sucesso. Note-se, porém, que um dos estabelecimentos selecionados pelos alunos, apesar de ter o termo “tasquinha” na sua designação, trata-se de um restaurante hamburgueria, não apresentando, por isso, as características tipicamente associadas às tascas.
- Todos os alunos participaram na aula, colocando questões aos colegas.

Importa notar que a adesão e participação da totalidade dos alunos⁴⁴ na tarefa poderá ter sido, em alguma medida, motivada pelo facto de esta constituir uma das componentes da avaliação do curso.

b) Unidade didática “O Cinema”

Como tarefa final da unidade didática “O Cinema”, os alunos tiveram de apresentar e recomendar, oralmente, um filme dos respetivos países de origem (exercício 8, anexo 3, p. 143). Esta tarefa foi realizada por onze alunos.

A partir dos dados obtidos podemos constatar que:

- Todos os alunos reutilizaram os conteúdos estudados durante a unidade didática;
- Os alunos, em geral, abordaram os tópicos requeridos, a saber: apresentaram algumas informações sobre o filme; indicaram o tema e resumiram o argumento; e destacaram os aspetos do filme que consideravam interessantes, motivando a sua escolha. Quanto à recomendação propriamente dita, apenas dois alunos a fizeram explicitamente.
- A maioria dos alunos cumpriu os objetivos comunicativos, tendo finalizado a tarefa com sucesso. Embora muitos dos alunos não tenham recomendado explicitamente o filme, entendemos que esta parte da tarefa final foi, indiretamente, alcançada, desde logo porque todos os intervenientes conheciam a finalidade da comunicação. No grupo, houve também dois alunos que, em vez

⁴⁴ Embora o número de alunos inscritos tenha sido quinze, um deles desistiu a meio do curso.

de selecionarem um filme, optaram, um, por uma trilogia e, outro, por uma série; no entanto, ambos respeitaram as demais instruções da tarefa. No total, consideramos que apenas um aluno não cumpriu os objetivos da tarefa, pois optou por um conjunto de vídeos promocionais, produzidos, anualmente, a pretexto da inauguração de uma estátua de uma nova representação da figura típica da sua cidade (no caso, um gnomo), tendo-se dispersado na apresentação das diversas estátuas existentes na cidade, sem respeitar as instruções e o objetivo da tarefa.

- Os alunos responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas.
- A maioria dos alunos participou, frequentemente, na aula, colocando questões aos colegas. Não nos é possível confirmar, a partir da gravação, se três alunos, em específico, intervieram durante as apresentações. Contudo, tendo em conta que eram alunos, normalmente, menos participativos, é possível que, pelo menos algum deles, não o tenha feito.

Gostaríamos de salientar que sete alunos apontaram, enquanto aspeto que consideravam interessante e significativo, o facto de os filmes apresentados incluírem e/ou serem representativos de algum tipo de característica própria dos seus países de origem, o que pode constituir um indício do valor que os alunos, comumente, atribuem à partilha cultural e identitária.

c) Algumas conclusões

Com base nos dados obtidos, podemos afirmar que os parâmetros definidos para a avaliação das tarefas finais foram, na generalidade, observados, sendo que os alunos: reutilizaram os conteúdos estudados nas unidades didáticas; cumpriram, quase sempre na totalidade, as instruções da tarefa e trataram os tópicos propostos ou exigidos; responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas; alcançaram, com exceção de um aluno, e apenas numa das tarefas, os objetivos da comunicação; e participaram ativamente na aula, revelando interesse e curiosidade pelas apresentações dos colegas.

Considerando o êxito alcançado pelos alunos na concretização das tarefas finais, podemos concluir que, quer as tarefas definidas, quer o trabalho possibilitador realizado ao longo das unidades didáticas, foram adequados à situação de ensino-aprendizagem em que intervimos.

4.3. Conclusões da investigação

Os resultados da investigação, bem como a análise do processo de planificação e implementação das unidades didáticas, permitem-nos responder afirmativamente às questões orientadoras inicialmente formuladas. Desta forma, confirmamos que:

1. A utilização de curtas-metragens permite abordar conteúdos variados (fonético-fonológicos, funcionais e comunicativos, culturais, gramaticais, léxico-semânticos);
2. A utilização de curtas-metragens permite praticar e desenvolver, de forma integrada, atividades comunicativas de diferente natureza (produção, receção, interação, mediação, comunicação não-verbal);
3. A utilização de curtas-metragens permite desenhar atividades que promovam o desenvolvimento e/ou a aquisição de competências comunicativas na língua-alvo, bem como das demais competências individuais geralmente mobilizadas na situação comunicativa;
4. A utilização de curtas-metragens permite desenhar atividades interessantes e motivadoras;
5. É possível planificar uma unidade didática coerentemente estruturada, tendo em vista a realização de uma tarefa final, usando curtas-metragens como material central.

Com base na constatação destas premissas, e atestando a literatura que nos serviu de guia na planificação do nosso plano de intervenção e investigação, podemos afirmar que o recurso a curtas-metragens, na aula de PLE, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Importa, porém, lembrar que o uso de curtas-metragens para fins didáticos, assim como de qualquer outro audiovisual, para que seja pertinente e significativo para o ensino-aprendizagem, exige a adoção, no processo de planificação e implementação na prática letiva, de um conjunto de procedimentos, que procurámos abordar na fundamentação teórica e aplicar na nossa intervenção.

4.4. Propostas de melhoramento

Para futuras implementações das unidades didáticas que desenhamos, sugerimos que seja considerado um maior período de tempo para a realização das atividades propostas. Conforme tivemos oportunidade de explicar, no relato da sequenciação de atividades, devido à imprecisão no cálculo do tempo necessário para a concretização das mesmas, tivemos de remeter, para trabalho de casa, algumas das atividades previstas para serem efetuadas na aula, gerando-se uma sobrecarga de trabalho para o aluno e tornando impossível o cumprimento de alguns dos objetivos estabelecidos. Para além disso, e apesar de se ter verificado uma tendência para as aulas lecionadas se prolongarem, ligeiramente, após o horário estabelecido, acreditamos que as últimas atividades de cada aula teriam sido mais proveitosas e satisfatórias, caso dispuséssemos de mais tempo para a sua finalização. Em relação a isto, note-se a menção por um aluno, nas respostas ao questionário, e enquanto aspeto negativo, ao pouco tempo disponível para a realização da atividade de interação oral sobre as especificidades culturais dos países de origem dos alunos.

Especificamente ao nível da unidade didática “As Tascas”, entendemos que será necessário repensar a pertinência do exercício 3 (anexo 2, p. 119). Apesar de este ter sido selecionado com a intenção de aprofundar a relação existente entre a canção e a curta-metragem e de retomar as estruturas linguísticas estudadas no início da unidade didática, verificámos que o mesmo se tornou repetitivo, em relação ao exercício 1 (anexo 2, p. 118).

No que respeita à unidade didática “O Cinema”, verificámos que o estudo consecutivo de dois tipos de conteúdos de funcionamento da língua, designadamente, o presente do conjuntivo e os conectores e organizadores do discurso (anexo 3, pp. 130-134), resultou numa excessiva exposição a conteúdos gramaticais novos e complexos. Assim, propomos que seja feita a seleção de apenas um dos conteúdos, tendo em conta, porém, que a ficha dos conectores e organizadores do discurso não deve ser introduzida previamente ao estudo do presente do conjuntivo.

Finalmente, relembramos que é indispensável adequar as unidades didáticas descritas ao contexto de intervenção e ao perfil do público-alvo. Acreditamos que os resultados do nosso estudo podem ser generalizados a contextos e casos idênticos, mas não poderemos assegurar o êxito da intervenção em contextos muito distintos.

Relativamente ao processo de investigação, surpreendeu-nos o elevado número de alunos que não respondeu às perguntas de carácter aberto, no questionário aplicado no final de cada unidade didáctica, o que talvez possa ser justificado pelo facto de obrigarem a uma expressão escrita mais elaborada, através de uma língua não dominada. Assim, embora seja possível obter respostas mais espontâneas com este tipo de perguntas, pensamos que pode ser ponderada a possibilidade de alterar as questões “Do que gostou mais?” e “Do que gostou menos?” para tipo semifechado, facultando-se a lista de atividades desenvolvidas no decorrer da unidade didáctica.

Considerações finais

A literatura sobre o tema a que nos dispusemos estudar evidencia a existência de um conjunto de vantagens no uso didático do audiovisual autêntico na aula de LE. Neste sentido, são geralmente apontadas a propriedade e/ou capacidade de este material: (i) dispor de uma componente visual, capaz de favorecer a compreensão da mensagem e de influenciar a retenção mnemónica e a fixação de conteúdos; (ii) introduzir “autenticidade” no ambiente de ensino e aprendizagem; (iii) apresentar amostras de língua contextualizadas; (iv) oferecer informação sociolinguística e cultural; (v) introduzir variedade na sala de aula, promovendo condições de aprendizagem diversificadas; e (vi) influenciar positivamente a motivação dos alunos.

O uso da obra cinematográfica, especificamente, para além de deter estas vantagens enquanto meio audiovisual, permite, ainda, aproximarmo-nos do campo de lazer e de interesse dos alunos e cultivar a sua educação ética e estética. Adicionalmente, a sua vertente narrativa e a diversidade de enredos e personagens são mencionadas como elementos propícios ao desenvolvimento de atividades que envolvam o estudo de diferentes conteúdos. Em comparação com a longa-metragem, a curta-metragem costuma apresentar algumas características como a curta duração, a condensação narrativa, a concentração da ação, normalmente, num único argumento, a linearidade espaciotemporal e o número reduzido de personagens, entre outras, que determinam a sua escolha, como a opção mais adequada à situação de ensino e aprendizagem de uma LE.

Com o estudo de caso realizado, procurámos testar a teoria decorrente da revisão bibliográfica, no contexto concreto do ensino e aprendizagem de PLE. Para tal, seleccionámos, de acordo com critérios, sobretudo, didáticos e temáticos, duas curtas-metragens que constituíram o material central da planificação de duas unidades didáticas, implementadas junto de uma turma de nível A2.

Procurando responder a um conjunto de questões orientadoras resultantes do desdobramento da questão de investigação “Como é que o recurso a curtas-metragens, na aula de PLE, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem?”, analisámos e avaliámos duas subunidades, nomeadamente, as unidades didáticas, na sua conceção,

execução e resultados, e a concretização, por parte dos alunos, das tarefas finais propostas.

Com base na análise e na avaliação efetuada, concluímos que as unidades didáticas elaboradas se mostraram coerente e pertinentemente organizadas e que os alunos tiveram êxito, na sua generalidade, no cumprimento das tarefas finais. A partir dos resultados da investigação confirmámos que, no contexto e no caso em estudo, a utilização de curtas-metragens permitiu: (i) abordar conteúdos variados; (ii) praticar as quatro atividades de língua primárias; (iii) desenhar atividades promotoras da aquisição e/ou desenvolvimento de competências comunicativas na língua-alvo e de competências gerais; (iv) desenhar atividades interessantes e motivadoras; e (v) planificar uma unidade didática coerentemente estruturada, tendo em vista a realização de uma tarefa final. Desta forma, podemos responder afirmativamente a todas as questões orientadoras da investigação, obtendo, assim, as premissas que constituem a resposta à questão de partida do estudo em apreço.

Com base em Patton (1990, citado por Meirinhos & Osório, 2010), que admite a possibilidade de transferência do conhecimento de um caso concreto a outros casos idênticos (Meirinhos & Osório, 2010, p. 54), estamos confiantes de que o êxito da intervenção realizada possa ser extrapolado a contextos de ensino e aprendizagem similares ao nosso (grupos heterogêneos de alunos, em situação de imersão e motivados para a receção de curtas-metragens). No entanto, não ignoramos a fragilidade dos estudos de caso único, no que respeita à possibilidade de generalização dos resultados obtidos. Consequentemente, procurámos descrever minuciosamente o plano de intervenção e investigação, de modo a garantir as condições necessárias para a replicação do nosso estudo de caso a outros casos, que permitam sustentar a mesma teoria e, assim, conferir maior validade aos resultados obtidos.

Para além de entendermos que o nosso estudo pode servir como um ponto de referência para o desenvolvimento de outras investigações pedagógicas, similares ou não, sobre o mesmo tema, julgamos também que as unidades didáticas planificadas e o material desenhado se apresentam como um bom exemplo de exploração didática de curtas-metragens e constituem ferramentas úteis, previamente testadas, passíveis de serem reutilizadas e/ou readaptadas por outros docentes.

No trabalho que desenvolvemos, devido às condicionantes temporais do contexto de intervenção, recorreremos ao audiovisual, exclusivamente, para a realização de atividades de receção. Contudo, atendendo à atual democratização dos meios de

produção e de divulgação de audiovisuais, consideramos que é relevante incluir, no seio da prática letiva, atividades de produção. Salientamos, no entanto, que, para tal, e tendo em conta que as competências e capacidades dos alunos diferem entre si, é indispensável que o docente esteja preparado para prestar o apoio necessário à concretização, por parte de todos os alunos, da tarefa proposta.

Para finalizar, resta-nos dizer que, na nossa perspetiva, a inclusão do cinema nas aulas de PLE, e no ensino em geral, constitui uma oportunidade, não só de nos aproximarmos à realidade contemporânea envolvente, como também para promover a capacidade de julgamento crítico de natureza estética e ética.

Referências bibliográficas

- Abrantes, J. C. (1992). *Os media e a escola: Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora Lda..
- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE: Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 769-783. Cádiz. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf, consultado a 01-08-2018.
- Azenha, M. (2001). *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas (ABET)*. Porto: Edições Asa.
- Bartolomé, A. R. (1987). Lenguaje audiovisual: Mundo audiovisual. Universitat de Barcelona. Disponível em http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_lav_87/, consultado a 02-08-2017.
- Bassey, M. (1981), Pedagogic research: On the relative merits of search for generalisation and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-94. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498810070108>, consultado a 10-09-2018.
- Bazocchi, G. (2006). El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera. *La enseñanza del español como lengua extranjera*, 364-371. Disponível em https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_04.pdf, consultado a 03-07-2018.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: El cine y la televisión. *Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 870-881.

- Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf, consultado a 03-07-2018.
- Bygate, M. (2015). Sources developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2015.1039566>, consultado a 19-08-2018.
- Canudo, R. (1924). Manifeste du Septième Art. *Gazette des Sept Arts*. Paris. Disponível em <http://www.cinerecources.net/consultationPdf/web/o002/2687.pdf>, consultado a 07-06-2018.
- Caparrós Lera, J. M. (2009). *Historia del cine mundial*. Madrid: Rialp.
- Carvalho, A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 117-124. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>, consultado a 09-07-2018.
- Casañ Núñez, J. C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (Suplementos)*, (9). Disponível em <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/>, consultado a 03-07-2018.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: El componente cultural. *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, 785-791. Zaragoza. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf, consultado a 12-04-2017.
- Deltell Escolar, L., García Crego, J. & Quero Gervilla, M. (2009). *Breve Historia del Cine*. Madrid: Editorial Fragua.

- Dieuzeide, H. (1967). *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Eco, Umberto (1981). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ellis (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (7-8), 55-90. Disponible em <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12154>, consultado a 19-08-2018.
- Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A..
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. *Comunicar – Revista Científica en Comunicación y Educación*, 15(29), 100-107. Disponible em <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>, consultado a 25-04-2017.
- Gimeno Ugalde, E. & Martínez Tortajada, S. (2008). Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: Una secuencia didáctica para “Éramos pocos”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera*, (14). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponible em <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:410ff8b4-6a21-4920-9f00-d21ef2bf171d/2008-redele-14-02gimeno-pdf.pdf>, consultado a 01-08-2018.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A..
- Hueso, Á. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Jiménez, J. F, Martín, T. & Puigdevall, N. (2009). Tipología de explotación didáctica de las canciones. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9),

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf,
consultado a 12-04-2017.

- Kerridge, D. (1982). The use of vídeo films. In M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.), *Video in the language classroom* (pp. 107-121). Londres: Heinemann Educational Books Ltd..
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/issue/view/4>, consultado a 10-09-2018.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica. Estruturas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Norbis, G. (1971). *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A..
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera*, (10). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponible em <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a9f1d1af-e16a-4a78-8106-8672e5b3ec24/2007-redele-9-06ontoria-pdf.pdf>, consultado a 01-08-2018.
- Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos* [PDF]. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Disponible em <http://www.erc.pt/pt/noticias/estudo-sobre-a-educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-actores-e-contextos>, consultado a 15-08-2017.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240. Disponible em <https://www.jstor.org/stable/3586651?origin=JSTOR-pdf>, consultado a 12-01-2017.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaguera i Ramió, J. & Alsina Thevenet, H. (Eds.) (1989). *Textos y manifiestos del cine: Estética. Escuelas. Movimientos. Disciplinas. Innovaciones*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A..
- Rojas Gordillo, C. (2003). El cine español en la clase E/LE: Una propuesta didáctica. *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera* (monográfico de *Especulo*, revista electrónica de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense). Disponible em https://edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=87&catid=12&Itemid=51, consultado a 01-08-2018.
- Rosales Varo, F. (2009). Vídeo, interacción e integración de destrezas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (Expolingua 1994)*, (8), 111-

140. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_rosales.pdf, consultado a 15-08-2017.
- Ruiz Fajardo, G. (2009). Vídeo en clase: Virtudes y vicios. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera: Colección Expolingua 1994 (Monográficos)*, (8). Disponível em https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf, consultado a 03-07-2018.
- Santos Guerra, M. A. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A..
- Sierra Plo, J. M. (1990). El vídeo: Presupuestos teóricos y técnicas prácticas. In S. Sánchez Cerezo (dir.), *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos* (pp. 194-217). Madrid: Santillana.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L..
- Stoller, F. L. (1992). Using video in theme-based curricula. In S. Stempleski & P. Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Washington: Teachers of English to Speakers of Other Language.
- Suso López, J. (2006). Método audiovisual. *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*. Tarragona. Disponível em <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/150/metodo-audiovisual>, consultado a 16-04-2018.
- Tavares, C. F. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the english class: An introductory guide*. Londres: Macmillan Publishers Ltd..
- Yin, R. K. (2001 [1994]). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and method (fifth edition)*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, (5), 19-27. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm, consultado a 19-08-2018.

Legislação e documentos de referência, recomendações e comunicados na área da educação:

Comissão Europeia (2007, 20 de dezembro). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Bruxelas. Disponível em <http://www.gmcs.pt/pt/comunicacao-da-comissao-europeia-sobre-uma-abordagem-europeia-da-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>, consultado a 09-06-2018.

Comissão Europeia (2009, 20 de agosto). *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Jornal Oficial da União Europeia, Bruxelas. Disponível em <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>, consultado a 09-06-2018.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* [PDF]. Porto: Asa Editores II, S. A.. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf, consultado a 25-04-2017.

Ministério da Educação e Ciência (2011, 30 de dezembro). *Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática*. Diário da República, 2.ª série, n.º 250, 50942- 50947. Lisboa. Disponível em <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-n-62011-recomendacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica>, consultado a 09-06-2018.

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* [PDF]. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf, consultado a 15-08-2017.
- Pereira, S. (Org.) (2011). Declaração de Braga sobre Literacia dos Media. *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, 851-853. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/520/490>, consultado a 09-06-2018.
- Presidência do Conselho de Ministros (2018, 24 de abril). Decreto-Lei n.º 25/2018. Diário da República, 1ª série, n.º 80, 1676-1692. Lisboa. Disponível em, http://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/dl_25_2018_24abril_85225ae1a298ae29d.pdf, consultado a 02-08-2018.
- UNESCO (1982, 22 de janeiro). *Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*. Alemanha. Disponível em <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>, consultado a 02-08-2017.

Dicionários:

- Aumont, J. & Marie, M. (2009). *Dicionário teórico e crítico do cinema*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda..
- Cambridge University Press. (2018). Cambridge Dictionary: English Dictionary. Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.
- CNRS & Université de Lorraine. (1994). TLFi: Trésor de la Langue Française informatisé. Disponível em <http://atilf.atilf.fr/>.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Porto Editora. (2003-2018). Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española. Disponível em <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

Curtas-metragens:

Kaurismäki, A. (Realizador). (2012). O Tasqueiro. In *Centro Histórico* [DVD]. Portugal: Global Stone Films S.L., Nautilus, Films & Projects, S.L. & Sociedade Óptica Técnica Lda.

Serrazina, P. (Realizador). (1997). *Estória do Gato e da Lua*. Portugal: Filmógrafo – Estúdio de Cinema de Animação do Porto, Lda. Disponível em <https://vimeo.com/147128857>, consultado a 16-08-2018.

Anexos

Anexo 1. Questionário de diagnóstico das expectativas dos alunos: “O uso da curta-metragem na aula de português para estrangeiros”



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEM 2016/2017, TURMA 5 - NÍVEL A2
Professora estagiária: Catarina Raposo

O USO DA CURTA-METRAGEM¹ NA AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira e tem como objetivo saber o que pensam os alunos sobre o uso da curta-metragem como recurso pedagógico nas aulas de português para estrangeiros.

O preenchimento do questionário é anónimo.

1. Gosta de ver curtas-metragens?

Sim Não Mais ou menos

2. Considera que a visualização de curtas-metragens na aula pode ser útil na aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira?

Sim Não Não sei

3. Se sim,

3.1. Que tipo de conteúdos relativos à língua portuguesa acredita que podem ser estudados a partir da visualização de uma curta-metragem?

Comunicação Pronúncia
Cultura Vocabulário
Gramática Outros
Quais? _____

3.2. Que tipo de atividades acredita que podem ser realizadas a partir da visualização de uma curta-metragem?

Compreensão auditiva Expressão escrita
Compreensão da leitura Outras
Expressão oral Quais? _____

4. Gostava de ver mais curtas-metragens nas aulas de português para estrangeiros?

Sim Não Não sei

¹ Uma curta-metragem é um filme com duração geralmente inferior a trinta minutos. (adaptado de *Infopédia – Dicionários Porto Editora*, disponível em <https://www.infopedia.pt/> [02/04/2017]).

Anexo 2. Dossiê de trabalho da unidade didática “As Tascas”

Estruturas para formular hipóteses e expressar opinião

Formular hipóteses e expressar opinião:

- (Eu) acho/penso que...
- (A mim) parece-me que...
- (Eu) tenho a certeza de que...
- De certeza que...

Mostrar acordo:

- (Eu) concordo com + *determinante artigo definido* + *nome próprio*.
- (Eu) acho/penso que + *determinante artigo definido* + *nome próprio* + tem razão.
- (Eu) também acho/penso que...
- (A mim) também me parece que...

Mostrar desacordo:

- (Eu) discordo de + *determinante artigo definido* + *nome próprio*.
- De certeza que **não**...
- (Eu) tenho a certeza de que **não**...
- Com o Indicativo:
 - (Eu) acho/penso que + *determinante artigo definido* + *nome próprio* + **não** tem razão.
 - (Eu) acho/penso que **não**...
 - (A mim) parece-me que **não**...
- Com o Conjuntivo:
 - (Eu) **não** acho/penso que + *determinante artigo definido* + *nome próprio* + tenha razão.
 - (Eu) **não** acho/penso que...
 - (A mim) **não** me parece que...

Exemplo de diálogo:

Júlia: – *Hoje à tarde vou, pela primeira vez, a uma casa de fados.*

Joana: – *Eu costumo ir pelo menos uma vez por mês! **Tenho a certeza de que** vais gostar.*

Pedro: – ***Eu concordo com a Joana...** **também acho que** vais gostar!*

Chico: – *Acham?! Normalmente as casas de fados estão sempre cheias de gente... **não me parece que** vás gostar da experiência!*

Fado Loucura

1. Antes de ouvirmos o fado *Loucura*, cantado por Lucília do Carmo, formule duas hipóteses acerca do tema e/ou da história da canção, a partir do título e utilizando as estruturas estudadas.

2. Vamos ouvir o fado *Loucura*.

a) A primeira audição tem como objetivo o/a aluno/a familiarizar-se com o texto oral. Deverá estar atento/a à pronúncia e à entoação da fadista.

b) Durante a segunda audição, deverá identificar o tema da canção. Registe o vocabulário da canção que reconhece e que melhor justifica a sua escolha.

c) Vamos fazer uma terceira audição, acompanhada do texto escrito, com o objetivo de confirmar as hipóteses antes formuladas.

LOUCURA

É loucura querer-te bem,
Sou irmã da desventura,
Tinhas razão, minha mãe.
É loucura, adorar-te,
Estar sedente de ternura
Sem mesmo poder beijar-te.

Chorai, chorai, guitarras da minha terra,
O vosso pranto encerra
Minha vida amargurada.
E se é loucura
Amar-te desta maneira,
Quer eu queira, quer não queira,
Não posso amar-te calada.

Hei de ser sempre tua
Hei de subir e descer
Os degraus da tua rua.
Adorado, serei louca,
Mas a loucura é bem pouca
Para o que tenho passado.



Letra: Frederico de Brito
Música: Júlio de Sousa
Intérprete: Lucília do Carmo

<http://nossaradio.blogspot.pt/2013/11/celebrando-lucilia-do-carmo.html>

3. De seguida, iremos ver uma curta-metragem chamada *O Tasqueiro*. Acha que o fado *Loucura* pode estar relacionado com a história da curta-metragem? Se sim, de que forma? Reutilize as estruturas para formular hipóteses e expressar opinião antes estudadas.

Condicional Simples

Verbos regulares:

	cantar	comer	dormir
eu	cantaria	comeria	dormiria
tu	cantarias	comerias	dormirias
ele/ela você	cantaria	comeria	dormiria
nós	cantaríamos	comeríamos	dormiríamos
eles/elas vocês	cantariam	comeriam	dormiriam

Verbos irregulares:

	dizer	fazer	trazer
eu	diria	faria	traria
tu	dirias	farias	trarias
ele/ela você	diria	faria	traria
nós	diríamos	faríamos	traríamos
eles/elas vocês	diriam	fariam	trariam

São também irregulares os verbos derivados de *dizer* e *fazer*: ***contradizer***, ***satisfazer***, ***refazer***, ...

Usamos o condicional para:

→ Falar de ações cuja realização depende de uma condição que, provavelmente, não se realizará.*

Gostaria de ir convosco a Guimarães, mas tenho um trabalho para fazer.

→ Sugerir ou dar conselhos.*

Se fosse a ti, iria a Guimarães.

→ Expressar desejos.*

Gostaria tanto de ter mais uma semana de férias.

Daria/faria tudo por mais uma semana de férias.

→ Formular pedidos (forma de cortesia).*

Poderia dizer-me como chego à estação dos comboios, por favor?

→ Expressar surpresa ou indignação.

Convenceste o Chico a vir connosco aos fados! Quem **diria!**

* Nestes casos, no discurso oral e informal, usamos
o **pretérito imperfeito do indicativo**.

Bibliografia consultada:

Arruda, L. (2000). *Gramática de português para estrangeiros* (pp. 137-138). Porto: Porto Editora.

Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2011). *Gramática Ativa 1* (pp. 54-55). Lisboa: Lidel.

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (pp. 461-462). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Estruturas para dar conselhos

Algumas estruturas para dar conselhos constroem-se com o verbo no **condicional** (mais formal) ou no **pretérito imperfeito do indicativo** (mais informal):

- Eu, no seu/teu lugar, + *condicional/imperfeito*
- Eu, se fosse a si/ti, + *condicional/imperfeito*
- (Não acha/achas que; Se calhar,) **poderia/podia** + *infinitivo*
- (Não acha/achas que; Se calhar,) **deveria/devia** + *infinitivo*
- (Não acha/achas que; Se calhar,) **seria/era melhor** + *infinitivo*

5. Usando um registo formal, redija seis conselhos para dar pessoalmente ao tasqueiro usando, de forma variada, as estruturas antes estudadas.

a) Três conselhos para a vida pessoal e/ou amorosa:

b) Três conselhos para melhorar o negócio:

6. Vamos ver outra vez a curta-metragem *O Tasqueiro*. Durante a visualização, deverá fazer um levantamento de:

a) Elementos descritivos do espaço e ambiente da tasca.

<hr/>	<hr/>

b) Elementos que identifica, no filme, como sendo tipicamente portugueses. Tenha em conta os aspetos definidos na tabela seguinte.

Atividades de lazer	Espaços	Caracterização física das personagens e vestuário	Estados de espírito das personagens	Gastronomia	Música	Símbolos (históricos, políticos, religiosos, ...)

7. Tendo em conta os aspetos definidos na tabela seguinte, questione um colega sobre os elementos que ele entende que melhor representam as especificidades culturais do seu país de origem. Que diferenças e semelhanças encontra entre o país do seu colega e o seu?

	Atividades de lazer	Espaços	Caracterização física e vestuário	Estados de espírito	Gastronomia	Música	Símbolos (históricos, políticos, religiosos, ...)
O país do meu colega							
O meu país							

Anexo 3. Dossiê de trabalho da unidade didática “O Cinema”

Presente do Conjuntivo

Verbos regulares:

	cantar	comer	partir
eu	cante	coma	parta
tu	cantes	comas	partas
ele/ela você	cante	coma	parta
nós	cantemos	comamos	partamos
eles/elas vocês	cantem	comam	partam

Verbos irregulares:

→ São irregulares a maioria dos verbos que apresentam irregularidade na raiz da primeira pessoa do singular no presente do indicativo.

Nestes casos, retira-se a terminação **-o** da primeira pessoa do singular no presente do indicativo e acrescentam-se as terminações verbais do presente do conjuntivo: **-a, -as, -a, -amos, -am.**

	dizer	dormir	ler	fazer
	digo > dig-	durmo > durm-	leio > lei-	faço > faç-
eu	diga	durma	leia	faça
tu	digas	durmas	leias	faças
ele/ela você	digas	durma	leia	faça
nós	digamos	durmamos	leiamos	façamos
eles/elas vocês	digam	durmam	leiam	façam

	ouvir	pedir	poder	pôr
	ouço > ouç-	peço > peç-	posso > poss-	ponho > ponh-
eu	ouça	peça	possa	ponha
tu	ouças	peças	possas	ponhas
ele/ela você	ouça	peça	possa	ponha
nós	ouçamos	peçamos	possamos	ponhamos
eles/elas vocês	ouçam	peçam	possam	ponham

	sentir	ter	trazer	vir
	sinto > sint-	tenho > tenh-	trago > trag-	venho > venh-
eu	sinta	tenha	traga	venha
tu	sintas	tenhas	tragas	venhas
ele/ela você	sinta	tenha	traga	venha
nós	sintamos	tenhamos	tragamos	venhamos
eles/elas vocês	sintam	tenham	tragam	venham

→ São também irregulares os verbos que se seguem.

	dar	estar	haver¹	ir	querer	saber	ser
eu	dê	esteja	haja	vá	queira	saiba	seja
tu	dês	estejas	hajas	vás	queiras	saibas	sejas
ele/ela você	dê	esteja	haja	vá	queira	saiba	seja
nós	dêmos ²	estejamos	hajamos	vamos	queiramos	saibamos	sejamos
eles/elas vocês	deem	estejam	hajam	vão	queiram	saibam	sejam

¹¹ Nota: Quando o verbo **haver** é usado com o sentido de "existir", conjuga-se apenas na terceira pessoa do singular: **haja**.

² Com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) o uso do acento na primeira pessoa do plural é facultativo.

O uso do presente do conjuntivo pode fazer referência a um facto presente ou futuro e surge nos seguintes casos:

→ Com expressões impessoais: *é importante que, é melhor que, é necessário que, é possível que, pode ser que, etc.*

É possível que vá hoje ao cinema.

É importante que reserves os bilhetes.

→ Com algumas conjunções ou locuções conjuntivas como: *embora, ainda que, assim que, logo que, mal, desde que, a menos que, a não ser que, etc.*

Embora esteja cansado, vou contigo ver o filme de Teresa Villaverde.

Mal abram as portas da sala, entramos para escolher os lugares.

→ Para expressar desejo, dúvida, emoção ou pedido: *espero que, desejo que, duvido que, lamento que, quero que, peço-te que, etc.*

Espero que passem alguns filmes clássicos no Cinema Trindade.

Peço-te que me compres o cartão Tripass para os cinemas do Porto.

→ Para expressar opinião na negativa: *não acho que, não penso que, não me parece que, etc.*

Não acho que repitam o ciclo de Manoel de Oliveira nos próximos meses.

Não me parece que façam desconto de estudante no Cineclube do Porto.

→ Com interjeições ou locuções interjetivas: *oxalá, Deus queira que, etc.*

Oxalá ainda estejam as bilheteiras abertas!

Bibliografia consultada:

Albino, S. & Castro, M. (2009). *Falas Português? – Português língua não materna nível B1* (p. 122). Porto: Porto Editora.

Arruda, L. (2000). *Gramática de português para estrangeiros*. Porto: Porto Editora.

Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2011). *Gramática Ativa 1*. Lisboa: Lidel.

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

1. Conjugue os verbos no presente do conjuntivo.

- a) É interessante que o Cineclube Nómada _____ (estar) a organizar sessões de cinema comentadas, em associações de moradores do Porto.
- b) É necessário que _____ (divulgar-se) mais o cinema lusófono.
- c) Não acredito que não _____ (sentir) curiosidade em ver os filmes de João César Monteiro.
- d) Pode ser que o Cinema Trindade _____ (continuar) a convidar alguns realizadores para apresentarem os seus filmes.
- e) Ainda que o trailer não _____ (parecer) muito apelativo, garanto-te que vais gostar.
- f) Um filme nunca será muito verosímil, a menos que o argumento _____ (estar) bem escrito.
- g) Espero que _____ (gostar) do documentário de que falei.
- h) Duvido que eles não _____ (conhecer) a banda sonora do *Tropicália*.
- i) Não me parece que _____ (ser) muito o teu género de filme, mas acho que podes gostar.
- j) Não acredito que _____ (chegar) a tempo da próxima sessão.
- k) Ainda tenho esperança que eles _____ (vir) connosco à sessão especial no Rivoli.
- l) Deus _____ (querer) que ainda _____ (haver) bilhetes para a antestreia.
- m) Pode ser que _____ (dar) para comprar os bilhetes com o desconto do Tripass.
- n) Talvez _____ (comprar) a trilogia d'*As Mil e Uma Noites*, para lhe oferecer no aniversário.
- o) É uma pena que _____ (existir) cada vez menos estúdios a revelar os filmes em película.

Conectores e organizadores do discurso

Os **conectores** são as palavras ou expressões que servem para relacionar elementos semelhantes numa mesma frase e para fazer a ligação entre frases.

Adicionar informação	Contrastar ideias
e nem (e) ainda (e) também mas também não só... mas também não só... como também ... <i>O filme é interessante e divertido.</i> <i>O filme <u>não</u> é interessante nem divertido.</i> <i>O filme não só é interessante como também é divertido.</i>	mas (mas) ainda assim (mas) mesmo assim contudo no entanto por um lado... (mas) por outro embora [+ conjuntivo] ainda que [+ conjuntivo] apesar de [+ infinitivo flexionado] ... <i>Gosto de comédias, mas prefiro dramas.</i> <i>Embora <u>goste</u> de comédias, prefiro dramas.</i> <i>Apesar de <u>gostar</u> de comédias, prefiro dramas.</i>
Alternar ideias	Explicar e expressar causa
ou ou... ou nem... nem seja... seja quer... quer [+ conjuntivo] talvez... talvez [+ conjuntivo] ... <i>Logo à noite, ou vou ao cinema ou saio com o pessoal.</i> <i>Logo à noite, nem vou ao cinema nem saio com o pessoal; vou dormir.</i> <i>Quer <u>vá</u> ao cinema, quer <u>saia</u> com o pessoal, vens comigo!</i>	porque pois como por causa de devido a visto que já que ... <i>Vão manter o filme em cartaz porque/ pois tiveram muitos espectadores.</i> <i>Vão manter o filme em cartaz por causa do/ devido ao grande número de espectadores.</i> <i>Como/ Visto que/ Já que tiveram muitos espectadores, vão manter o filme em cartaz.</i>

<p>Expressar consequência</p> <p>(e) por isso tanto/a/os/as [nome] que tão [adjetivo] que de modo que de maneira que ...</p> <p><i>Tiveram muitos espectadores e por isso vão manter o filme em cartaz.</i></p> <p><i>Tiveram tantos espectadores que vão manter o filme em cartaz.</i></p>	<p>Comparar</p> <p>como que nem assim como bem como mais/menos [adjetivo] do que tão [adjetivo] como tanto/a/os/as [nome] como ...</p> <p><i>Ele escreve críticas de cinema como/ que nem um profissional.</i></p> <p><i>Ele escreve críticas de cinema com mais qualidade do que muitos profissionais.</i></p>
<p>Expressar tempo</p> <p>quando enquanto desde/até (quando) assim que [+ indicativo/conjuntivo] logo que [+ indicativo/conjuntivo] mal [+ indicativo/conjuntivo] antes que/depois que [+ conjuntivo] antes de/depois de [+infinitivo flexionado] ...</p> <p><i>Vou ao cinema enquanto ficas a estudar.</i></p> <p><i>Já não ia ao cinema desde o mês passado.</i></p> <p><i>Liguei-te mal saí da sala de cinema. [passado]</i></p> <p><i>Ligo-te mal saia da sala de cinema. [presente com ideia de futuro]</i></p>	<p>Expressar condição</p> <p>se [+ indicativo/futuro do conjuntivo] desde que [+ conjuntivo] a menos que [+ conjuntivo] a não ser que [+ conjuntivo] sem que [+ conjuntivo] ...</p> <p><i>Aceito o teu convite para ir ao cinema se me prometes que escolho eu o filme. [presente]</i></p> <p><i>Aceitarei o teu convite para ir ao cinema se me prometeres que escolho eu o filme. [futuro]</i></p> <p><i>Aceito o teu convite para ir ao cinema desde que me prometas que escolho eu o filme.</i></p> <p><i>Não aceito o teu convite para ir ao cinema sem que me prometas que escolho eu o filme.</i></p>
<p>Concluir</p> <p>logo por isso portanto ...</p> <p><i>As bilheteiras já fecharam logo/ por isso/ portanto o filme já começou.</i></p>	<p>Expressar finalidade</p> <p>para [+infinitivo flexionado] a fim de [+infinitivo flexionado] com o objetivo de [+infinitivo flexionado] para que [+ conjuntivo] ...</p> <p><i>Ofereço-te o bilhete para/ a fim de/ com o objetivo de ires comigo ao Fantasporto.</i></p> <p><i>Ofereço-te o bilhete para que vás comigo ao Fantasporto.</i></p>

2. Sublinhe o conector mais adequado.

- a) Normalmente, só saio da sala de cinema **depois de/ que nem** acabar o genérico.
- b) Em geral, não gosto de filmes de terror **nem/ e** de policiais.
- c) **Para/ Quando** vamos ao cinema, nunca comemos pipocas.
- d) Preferes ir ao cinema independente **ou/ mas** às salas de cinema nos centros comerciais?
- e) **Embora/ Enquanto** a crítica seja favorável, não tenho curiosidade em ver o último filme do João Canijo.
- f) Já consegui sacar o documentário, **mas ainda/ como** não encontrei as legendas.
- g) Vamos à sessão da meia-noite **porque/ por isso** tem menos gente.

3. Atente as frases que se seguem.

3.1. Preencha cada uma das lacunas com o conector adequado.

- a) Vou ligar a reservar os bilhetes _____ acho que podem esgotar.
- b) _____ não queres ver um filme mudo, escolhemos um sonoro.
- c) Já consultaste a Agenda do Cinema Independente _____ confirmar o horário da próxima sessão?
- d) _____ não ser muito divulgado, existe bom cinema português.
- e) Gosto _____ do cinema a preto e branco _____ do a cores.
- f) Vou ver o último filme da Rita Gomes de Azevedo _____ estreie no Porto.

3.2. Tendo em conta as tabelas apresentadas na ficha informativa, indique que função apresenta cada um dos conectores escolhidos no exercício anterior.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

4. Conjugue os verbos que se seguem no Presente do Indicativo ou no Presente do Conjuntivo.

- a) A adaptação ao cinema do *Vidas Secas* é muito boa, mas ainda assim eu _____ (preferir) o livro.
- b) Ainda que o *Cinco Dias Cinco Noites* _____ (ser) um belíssimo filme, não ganhou nenhum prémio importante.
- c) Quer _____ (querer) quer não _____ (querer), este ano vens comigo ao Fantasporto.
- d) Fiquei com muita vontade de ver o *Verdes Anos*, mal _____ (ler) a sinopse.
- e) Ficarás com muita vontade de ver o *Verdes Anos*, mal _____ (ler) a sinopse.
- f) Estão a fazer obras no antigo Cinema Batalha, para que _____ (reabrir) como Cinemateca do Porto.

Os **organizadores do discurso**, como o nome indica, são as palavras ou expressões que utilizamos para organizar a informação do discurso.

Os organizadores do discurso são, na maioria das vezes, precedidos e/ou sucedidos por uma vírgula.

Organizar no tempo	Organizar no espaço
antes/ agora/ depois de seguida dias antes/ dias mais tarde durante naquele tempo quando seguidamente ...	à frente/ atrás à direita/ à esquerda ao lado de de um lado... do outro (lado) debaixo de/ em cima de naquele lugar no meio ...

Organizar o texto			
Expressar início	Expressar desenvolvimento	Expressar conclusão	Reformular ideias
Em primeiro lugar Por um lado Antes de mais No início No princípio Para começar Para iniciar Primeiramente ...	Em segundo lugar Por outro lado Depois Em seguida Seguidamente ...	Em último lugar Por fim Em conclusão Em síntese Finalmente Para concluir Para terminar ...	ou seja quer dizer isto é por outras palavras dito de outra forma em todo o caso de qualquer maneira de qualquer modo de qualquer forma ...

Bibliografia consultada:

- Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Gonçalves, E. (2012). *Os Conectores Contra-argumentativos em Produções Escritas de Alunos de PLE: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/VN7RYJM5IEJ7SBTY62CYNP46RAP8IF.pdf, consultado a 09-05-2017.

Nome: _____

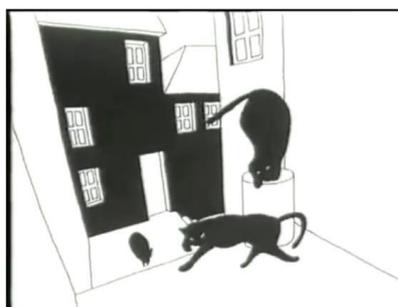
5. Escreva uma pequena história, partindo da sequência de imagens apresentada abaixo.

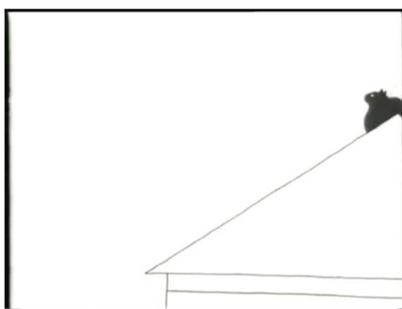
- A cada imagem deverá corresponder uma frase curta, que se relacione com a anterior;
- Use os conectores e organizadores do discurso estudados, para dar coesão ao seu texto (um texto é coeso quando todas as partes desse texto estão ligadas entre si);
- Relate a história no presente;
- Não se esqueça de escrever uma introdução e uma conclusão para a sua história;
- Seja criativo.

Título: _____



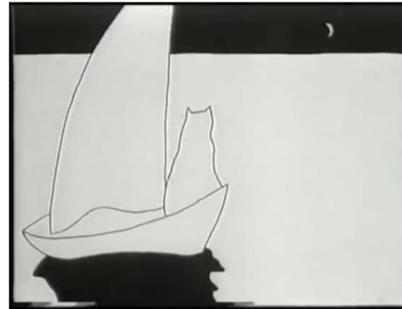
*Numa pequena cidade de
ruas tortuosas...*

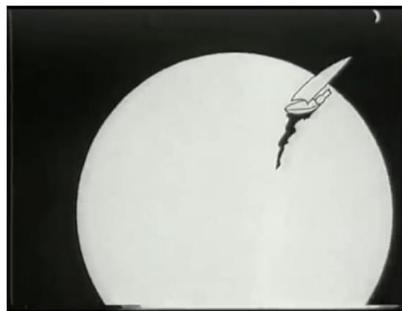


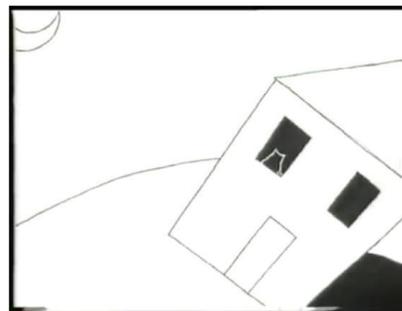
















6. Leia o poema, atentamente.

Estória do Gato e da Lua

No princípio era o negro absoluto, a imensidão calma da noite.
Depois ela surgiu e tudo mudou.
Há muito que deixei de a procurar, agora tudo é mais calmo.
Aprendi que o melhor é esperar. Ela virá quando puder... ou quiser.
5 Sei que um dia virá ter comigo, senão porque passaria horas a fio, noites inteiras a observar-me?
Nada mais importa. Eu espero...
Mas nem sempre fui assim. Depois de a conhecer a minha vida mudou. Procurei segui-la, por ela atravessei mares, corri oceanos, cheguei mesmo a andar à deriva. Tudo fiz
10 para a encontrar. Quando julguei estar perto... estava ainda bem longe.
Senti-me perdido, sem saber o que fazer. No meio de tanto mar, o barco tornava-se cada vez mais apertado, o mundo cada vez mais pequeno, para toda aquela paixão!
Foi então que mudei de vida. Arranjei casa e, confortavelmente instalado, julguei irrecusável a minha proposta.
15 Mas, de novo, ela fugiu.
Desesperado, fui, então, de telhado em telhado atrás dela, escravo daquele desejo, prisioneiro daquela atração que, pouco a pouco, me deixava cada vez mais só.
E o tempo passou...
Agora já não corro, espero apenas.
20 O resto não importa...

Pedro Serrazina

6.1. Faça a correspondência entre cada palavra ou expressão e a sua definição. Há uma definição a mais... consegue encontrar, no texto, a palavra a que corresponde?

- | | |
|----------------------|---|
| 1. absoluto (l. 1) | a) Ao sabor das ondas, da corrente ou do vento; sem rumo. |
| 2. imensidão (l. 1) | b) Sem interrupção. |
| 3. a fio (l. 5) | c) Que está dominado por um sentimento, uma ideia. |
| 4. importar (l. 7) | d) Total, completo. |
| 5. à deriva (l. 9) | e) Grandeza ou extensão ilimitada. |
| 6. instalado (l. 13) | f) Que perdeu a esperança; fora de si. |
| 7. escravo (l. 16) | g) Alojado; acomodado num local. |
| 8. atração (l. 17) | h) Força que faz uma pessoa aproximar-se de outra. |
| 9. ? | i) Ter importância, interessar. |

(Definições adaptadas a partir de *Infopédia – Dicionários Porto Editora*, disponível em <https://www.infopedia.pt/> [04/12/2016] e *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/> [04/12/2016])

6.2. Releia o poema e responda às seguintes questões:

- a) Qual pensa ser o tema do poema? Porquê?

- b) Em quantas partes se pode dividir o texto? Porquê?

6.3. Visualize, novamente, a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*, com o objetivo de compreender melhor o texto.

7. Visualize, uma última vez, a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* e realize os seguintes exercícios.

7.1 Caracterize as personagens, utilizando adjetivos.

O GATO	A LUA

7.2. Encontra alguma relação entre a curta-metragem visualizada e outras manifestações artísticas ou culturais que conhece? Porquê?

7.3. Dos adjetivos abaixo, selecione três que considera que melhor classificam a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*. Justifique cada uma das opções.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aborrecido/a | <input type="checkbox"/> Inesquecível |
| <input type="checkbox"/> Belíssimo/a | <input type="checkbox"/> Inquietante |
| <input type="checkbox"/> Cativante | <input type="checkbox"/> Inspirador/a |
| <input type="checkbox"/> Confuso/a | <input type="checkbox"/> Interessante |
| <input type="checkbox"/> Desinteressante | <input type="checkbox"/> Original |
| <input type="checkbox"/> Divertido/a | <input type="checkbox"/> Nostálgico/a |
| <input type="checkbox"/> Emocionante | <input type="checkbox"/> Surpreendente |
| <input type="checkbox"/> Entediante | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

Alguns recursos lexicais para falar de cinema

APRECIÇÃO GLOBAL	
Positiva	Negativa
<p>É uma (autêntica) obra-prima do cinema. É um clássico do cinema...</p> <p>É (um filme/ uma longa-metragem/ uma curta-metragem/ um documentário/...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • apelativo/a • cativante • emocionante • excelente • fascinante • imperdível • impressionante • inesquecível • original • mágico/a • polémico/a • surpreendente • ... 	<p>É (um filme/ uma longa-metragem/ uma curta-metragem/ um documentário/...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • aborrecido/a • confuso/a • de difícil compreensão • dececionante • desinteressante • entediante <p>...</p>
O ARGUMENTO/ O ENREDO/ A INTRIGA/ A AÇÃO (Sobre o quê?)	
Positiva	Negativa
<p>É:</p> <ul style="list-style-type: none"> • imprevisível • inquietante • original • surpreendente • verosímil <p>...</p>	<p>É:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confuso • entediante • descontinuo • ilógico • inverosímil • previsível • ...

AS PERSONAGENS (Quem?)	
Positiva	Negativa
São: <ul style="list-style-type: none"> • cativantes • divertidas • interessantes • verosímeis ...	São: <ul style="list-style-type: none"> • artificiosas • entediadas • estereotipadas • sem densidade psicológica ...
O CONTEXTO	
O ESPAÇO (Onde?) (o espaço físico, o social e o psicológico)	O TEMPO (Quando?) (o tempo da história e o do discurso)
A ação/história/... passa-se em... O espaço é: <ul style="list-style-type: none"> • interior/exterior • real/imaginário • rural/citadino • simbólico ...	A ação/história/... passa-se/ é ambientada: <ul style="list-style-type: none"> • no tempo de... • na época... • no século... • nos anos... ...
ALGUNS GÉNEROS CINEMATOGRAFICOS	RELAÇÕES COM OUTRAS OBRAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ação • Animação • Aventura • Comédia • Documentário • Drama • Ficção científica • Musical • Policial • Romance • Suspense • Terror ...	Este/a filme/longa-metragem/curta-metragem/documentário/...): <ul style="list-style-type: none"> • contém elementos de... • faz(-nos) recordar/lembrar... • recorda(-nos)/ lembra(-nos) • ... Neste/a filme/longa-metragem/curta-metragem/documentário/...): <ul style="list-style-type: none"> • fala-se de... • mencionam-se espaços pertencentes a... • mencionam-se personagens pertencentes a... ...

Um filme do meu país

8. Prepare uma apresentação oral em que recomende um filme do seu país aos seus colegas de turma.

- Tempo da apresentação: mínimo de 3 minutos e máximo de 5 minutos.
- Deve selecionar uma fotografia do filme para projetar (este é o único suporte físico que pode usar).
- A apresentação deve ter a seguinte estrutura:
 - Apresentação do filme: nome do filme, nome do realizador, ano de realização, género cinematográfico, contexto histórico e/ou cinematográfico, ...;
 - Identificação do tema do filme e breve resumo do argumento (sem desvendar o final);
 - Referência de alguns aspetos do filme que considere interessantes: personagens, contexto (espaço e/ou tempo), relações com outras obras, guião, banda sonora, ritmo, diálogos, fotografia, efeitos especiais, cenário, ...;
 - Recomendação justificada do filme que escolheu.
- Durante as apresentações, todos os alunos deverão fazer pelo menos uma pergunta.
- No fim das apresentações, cada aluno deve eleger o filme que ficou com mais curiosidade de ver, justificando a sua escolha.

Anexo 4. Questionário final da unidade didática “As Tascas”: “A curta-metragem *O Tasqueiro*, na aula de português para estrangeiros”



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEM 2016/2017, TURMA 5 - NÍVEL A2
Professora estagiária: Catarina Raposo

**A CURTA-METRAGEM *O TASQUEIRO*,
NA AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira e tem como objetivo saber a opinião dos alunos sobre o uso da curta-metragem *O Tasqueiro* inserida na Unidade Didática “As Tascas”.

O preenchimento do questionário é anónimo.

1. Gostou de ver a curta-metragem *O Tasqueiro*?

Sim Não Mais ou menos

2. Considera que a visualização a curta-metragem *O Tasqueiro* foi útil, no âmbito da Unidade Didática “As Tascas” (aulas dos dias 18 e 21 de abril)?

Sim Não Mais ou menos

3. Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?

Comunicação	<input type="radio"/>	Pronúncia	<input type="radio"/>
Cultura	<input type="radio"/>	Vocabulário	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	Outros	<input type="radio"/>

Quais? _____

4. Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro*?

Compreensão auditiva	<input type="radio"/>	Expressão escrita	<input type="radio"/>
Compreensão da leitura	<input type="radio"/>	Outras	<input type="radio"/>
Expressão oral	<input type="radio"/>	Quais? _____	

5. Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *O Tasqueiro* foram interessantes e motivadoras?

Sim Não Mais ou menos

6. Do que gostou mais?

7. Do que gostou menos?

8. Sugestões e comentários ao uso da curta-metragem *O Tasqueiro*, na aula de português para estrangeiros:

Anexo 5. Questionário final da unidade didática “O Cinema”: “A curta-metragem *Estória do gato e da lua*, na aula de português para estrangeiros”



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
2º SEM 2016/2017, TURMA 5 - NÍVEL A2
Professora estagiária: Catarina Raposo

**A CURTA-METRAGEM *ESTÓRIA DO GATO E DA LUA*,
NA AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira e tem como objetivo saber a opinião dos alunos sobre o uso da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* inserida na Unidade Didática “O Cinema”.

O preenchimento do questionário é anónimo.

1. Gostou de ver a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

Sim Não Mais ou menos

2. Considera que a visualização a curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foi útil, no âmbito da Unidade Didática “O Cinema” (aulas dos dias 26 e 30 de maio e 6 de junho)?

Sim Não Mais ou menos

3. Que tipo de conteúdos acredita que foram estudados a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

Comunicação	<input type="radio"/>	Pronúncia	<input type="radio"/>
Cultura	<input type="radio"/>	Vocabulário	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	Outros	<input type="radio"/>

Quais? _____

4. Que tipo de atividades acredita que foram realizadas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*?

Compreensão auditiva	<input type="radio"/>	Expressão escrita	<input type="radio"/>
Compreensão da leitura	<input type="radio"/>	Outras	<input type="radio"/>
Expressão oral	<input type="radio"/>	Quais?	_____

5. Considera que as atividades desenvolvidas a partir da visualização da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua* foram interessantes e motivadoras?

Sim Não Mais ou menos

6. Do que gostou mais?

7. Do que gostou menos?

8. Sugestões e comentários ao uso da curta-metragem *Estória do Gato e da Lua*, na aula de português para estrangeiros:

Anexo 6. Grelha de observação da tarefa final da unidade didática “As Tascas”

Grelha de observação da tarefa final da unidade didática “As Tascas”

Tarefa final: Em grupo, o/a aluno/a apresenta, oralmente, uma tasca do Porto.

Grupo	O grupo reutilizou os conteúdos estudados durante a UD?	Visitou a tasca e interagiu com nativos durante a realização da tarefa	O grupo realizou as etapas propostas?				Avaliou a tasca	Comparou com outros estabelecimentos conhecidos	O grupo respondeu satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas?	O grupo cumpriu os objetivos comunicativos?	Todos os alunos do grupo participaram na apresentação?
			Recolheu a informação sugerida	Caraterísticas dos clientes	Acontecimentos curiosos passados na tasca	Especialidades da casa					
	Ano de abertura e história do local										

Anexo 8. Instrução da tarefa final da unidade didática “As Tascas” (componente de avaliação “apresentação oral preparada”)

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 2º SEMESTRE
2016/2017

NÍVEL A2 – TURMA 5
Docente: Ângela Carvalho
Professoras Estagiárias:
Catarina Raposo; Laura Couto; Renata Rodrigues



APRESENTAÇÃO ORAL
(EM GRUPOS DE 3 ELEMENTOS)

TASCAS DO PORTO

Apresentação

- Todos os alunos terão de preparar uma exposição oral em grupos de três elementos e apresentá-la na aula do dia 16 de junho de 2017.
- Os grupos de trabalho serão sorteados.
- Tempo da apresentação:
 - mínimo: 10 min
 - máximo: 15 min
- Este trabalho tem uma cotação de 4/20 valores.
- As apresentações serão gravadas em suporte vídeo para que os alunos possam ver a sua própria apresentação/atuação em português. Este suporte vídeo será disponibilizado aos alunos e servirá de base a uma reflexão autocrítica sobre a apresentação oral.
- Os alunos são incentivados a solicitar o acompanhamento da realização do trabalho às professoras, sempre que necessário.

Tema: As Tascas do Porto

- A professora deve ser avisada do espaço escolhido por cada grupo de alunos até ao dia **26 de abril de 2017**.
- Os alunos devem ir à tasca escolhida de forma a conhecerem-na realmente e poderem falar com falantes nativos.
- Para a apresentação podem:
 - Conversar com os donos, funcionários ou clientes da tasca escolhida, para recolherem informações como:
 - Ano de abertura e história do local;
 - Especialidades da casa;
 - Características dos clientes (idade, se são clientes habituais, etc.);
 - Acontecimentos curiosos passados na tasca.
 - Pedir para gravarem a conversa para a poderem ouvir novamente já em casa.
 - Avaliar o local e comparar com outros espaços conhecidos (dentro e/ou fora de Portugal).
- Para o final das apresentações:
 - Elegar a melhor tasca;
 - Organizar um almoço/jantar de convívio da turma neste espaço.

Objetivos

- Com este trabalho pretende-se desenvolver a capacidade de:
 - selecionar e organizar informações de forma clara;
 - expor um tópico de forma clara, organizada e formalmente correta, após reflexão;
 - cumprir o tempo máximo e mínimo previstos para a apresentação;
 - alargar conhecimentos e horizontes culturais;
 - discutir, trocar ideias e estabelecer um diálogo intercultural;
 - interagir e “negociar” com falantes nativos da comunidade e com colegas.

Avaliação

Apresentação oral – (4/20 valores) – 100%

- Respeitar o tempo da apresentação (10%);
- Fazer a apresentação de forma clara e organizada (20%);
- Fazer a apresentação de forma apelativa (10%);
- Durante a apresentação,
 - utilizar vocabulário adequado (8%);
 - pronunciar corretamente as palavras (8%);
 - usar estruturas frásicas bem construídas (8%);
 - ser fluente no discurso (7%);
- Depois da apresentação,
 - responder satisfatoriamente às perguntas dos colegas e/ou das professoras (10%)
 - fazer perguntas pertinentes aos colegas sobre as apresentações deles (10%)
 - avaliar-se criticamente (9%)

Anexo 9. Algumas manifestações artísticas com as quais se pode relacionar a curta-metragem *Estória do gato e da lua*



Sé Catedral do Porto



Aniki-Bobó, de Manoel de Oliveira (1942)



O Gabinete do Doutor Caligari, de Robert Wiene (1920)



Fábula de Veneza, de Hugo Pratt (1920)

